

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
JOSÉE SIMARD
BACHELIÈRE EN PSYCHOLOGIE (B.A.)

**Étude descriptive des facteurs scolaires influençant
l'abandon des études chez les élèves du secondaire**

AVRIL 1997



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*Tout homme qui sait lire a le pouvoir
de se dépasser, de multiplier les moyens
par lesquels il existe, de faire en sorte que
sa vie soit pleine de signification et d'intérêt.*
(Aldous Huxley).

RÉSUMÉ

Le système éducatif de la société québécoise est touché par un malaise grandissant qui se traduit par l'abandon des études chez les jeunes. Ce phénomène constitue depuis quelques années une préoccupation sociale importante vu son ampleur et les conséquences qui en découlent.

Cette recherche tente de décrire les facteurs scolaires provoquant l'abandon des études. Ainsi, ce mémoire a d'abord pour but de dresser un portrait de jeunes qui abandonnent leurs études secondaires, aussi de connaître les facteurs scolaires qui semblent influencer le décrochage et enfin, de conduire à des pistes de solutions pratiques favorisant une meilleure réussite académique.

Premièrement, une recension des écrits québécois portant sur les causes du décrochage, en général, a été élaborée. Par la suite, étant donné l'ampleur du travail, il était important de se restreindre à une seule cause. Les facteurs scolaires ont été priorisés car le jeune laisse l'école et non sa famille, ses amis ou autres.

Une enquête auprès de jeunes décrocheurs dans des écoles pour adultes du Saguenay-Lac-Saint-Jean a été réalisée à l'aide d'un questionnaire afin de décrire les principaux facteurs scolaires pouvant provoquer l'abandon des études. Il fut donc nécessaire d'analyser chacune des variables du questionnaire et ce, pour l'ensemble des répondants. L'analyse vérifie les fréquences ou les tendances et non les corrélations qui pourraient exister entre le décrochage et les facteurs scolaires. Enfin, une interprétation des résultats a permis de mettre en évidence les principaux facteurs que les décrocheurs déplorent tant. En conclusion, quelques pistes de solutions ont été envisagées, ainsi qu'un bref programme de prévention et d'encadrement.

La population ayant répondu à cette étude est constituée de 71 décrocheurs; on retrouve 38 garçons et 33 filles, ceux-ci devaient avoir laissé l'école régulière pendant une période minimale d'une année. La moyenne d'âge à laquelle ils vont abandonner se situe entre 15 et 18 ans.

De plus, les données recueillies démontrent que le rendement scolaire des démissionnaires s'avère plus ou moins acceptable, étant donné des résultats contradictoires. Toutefois, ces jeunes détiennent les capacités nécessaires pour poursuivre des études secondaires.

Les résultats de cette étude indiquent aussi que les répondants perçoivent l'école secondaire comme une étape difficile à franchir. Ils déplorent en majeure partie, les règlements de l'école qui sont sévères, l'école en général qui ne les satisfait pas et les relations difficiles avec la direction et les enseignants. Les décrocheurs dénoncent le manque de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage scolaire et, en particulier, le manque de disponibilité des enseignants.

En effet, les décrocheurs et les futurs décrocheurs potentiels devraient pouvoir profiter d'un appui, que ce soit à l'école ou en dehors de celle-ci. Les adolescents ont besoin de personnes adultes en qui ils ont confiance.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont permis de réaliser cette recherche.

D'abord, mes remerciements vont à mon directeur, Monsieur Khamlay Mounivongs, Ph.D., pour son support, ses encouragements et ses compétences inestimables et à ma codirectrice, Madame Lise Corriveau, Ph.D., pour ses précieux conseils, son assistance et son professionnalisme. Sans ces deux professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, il m'aurait été tout à fait impossible de mener à terme cet ouvrage.

De plus, je remercie les deux Centres d'éducation aux adultes qui m'ont permis de recruter plus facilement les décrocheurs et j'exprime ma reconnaissance surtout aux jeunes qui ont bien voulu participer à ce projet; sans eux il n'y aurait pu y avoir de recherche.

Je tiens à remercier la Confédération des associations étudiantes des deuxième et troisième cycles (C.A.E. 2/3), pour l'aide financière qui m'a été accordée.

Aussi, j'aimerais remercier spécialement Madame Johanne Beaumont, secrétaire du programme de Maîtrise en éducation, pour sa patience et sa judicieuse collaboration pour la mise en forme finale de ce mémoire.

Enfin, je voudrais par la présente exprimer toute ma gratitude à mes parents Luc et Denise, à mon frère Jimmy et aussi à mon conjoint Michel qui ont su me supporter et m'encourager à traverser cette période intense de travail.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| RÉSUMÉ | iii |
| REMERCIEMENTS | v |
| TABLE DES MATIÈRES | vii |
| LISTE DES TABLEAUX | x |
| LISTE DES FIGURES | xii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE PREMIER: La problématique | 3 |
| 1.1 L'ampleur du phénomène: quelques statistiques | 3 |
| 1.2 Les causes du décrochage | 5 |
| 1.3 Quelques définitions de concepts reliés au décrochage | 8 |
| 1.3.1 Le décrocheur et le décrochage scolaire | 8 |
| 1.3.2 Les différents concepts | 10 |
| 1.4 Les limites de l'étude | 11 |
| 1.5 La problématique spécifique et les objectifs | 12 |
| 1.6 Les questions de recherche | 15 |
| CHAPITRE II: La littérature sur l'abandon scolaire | 17 |
| 2.1 Les facteurs personnels | 17 |
| 2.1.1 L'âge | 17 |
| 2.1.2 Le sexe | 18 |
| 2.1.3 La personnalité | 19 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.2 | Les facteurs familiaux | 22 |
| 2.3 | Les facteurs socio-économiques | 26 |
| 2.3.1 | Le niveau socio-économique et les parents | 26 |
| 2.3.2 | Le travail du jeune et les études | 29 |
| 2.4 | Les facteurs scolaires | 32 |
| 2.4.1 | Les attitudes négatives et les difficultés scolaires | 32 |
| 2.4.2 | L'acquisition des connaissances (intellectuelles et manuelles) | 34 |
| CHAPITRE III: Les facteurs scolaires | | 36 |
| 3.1 | Le rendement scolaire | 36 |
| 3.1.1 | Les résultats scolaires | 36 |
| 3.1.2 | Le potentiel intellectuel | 39 |
| 3.1.3 | Le retard scolaire | 42 |
| 3.1.4 | L'absentéisme | 44 |
| 3.2 | La perception du milieu scolaire | 45 |
| 3.2.1 | La satisfaction face au système scolaire | 45 |
| 3.2.2 | Les relations entre l'étudiant et le personnel scolaire | 47 |
| 3.2.3 | L'influence des pairs | 50 |
| 3.2.4 | La motivation et l'intérêt | 51 |
| CHAPITRE IV: Le cadre méthodologique | | 54 |
| 4.1 | La méthodologie de la recherche | 54 |
| 4.2 | L'instrument et la collecte des données | 56 |
| 4.2.1 | Le questionnaire | 56 |
| 4.2.2 | La validation de l'outil | 58 |
| 4.3 | La description des répondants | 59 |
| 4.3.1 | La sélection des répondants | 59 |
| 4.3.2 | L'administration du questionnaire | 60 |
| 4.4 | L'analyse et l'interprétation des données | 61 |
| CHAPITRE V: L'analyse et l'interprétation des résultats | | 63 |
| 5.1 | Les informations générales | 63 |
| 5.1.1 | Les caractéristiques personnelles | 64 |
| 5.1.2 | Le vécu scolaire lors de l'abandon | 64 |
| 5.1.3 | La situation des parents | 69 |
| 5.1.4 | Les études et l'emploi | 71 |
| 5.2 | Le rendement scolaire | 73 |
| 5.2.1 | Les résultats scolaires | 73 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5.2.2 | Le rendement scolaire et le degré de satisfaction | 75 |
| 5.2.3 | Le retard scolaire | 76 |
| 5.2.4 | Les absences | 77 |
| 5.2.5 | Le développement intellectuel | 79 |
| 5.2.6 | Les activités parascolaires | 82 |
| 5.3 | La perception du milieu scolaire | 82 |
| 5.3.1 | La satisfaction envers l'école | 83 |
| 5.3.2 | Les relations avec le personnel de l'école et les enseignants | 87 |
| 5.3.3 | L'abandon et les pairs | 90 |
| 5.4 | Les projets des jeunes | 91 |
| 5.4.1 | Les projets actuels | 91 |
| 5.4.2 | Les projets d'avenir | 92 |
| 5.4.3 | Les professions et métiers désirés | 92 |
| CONCLUSION | | 94 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | | 99 |
| ANNEXE 1: Notre questionnaire | | 102 |

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Caractéristique personnelle | 64 |
| 2 | Abandon scolaire selon l'âge | 65 |
| 3 | Niveau d'études lors de l'abandon | 65 |
| 4 | Fréquence des mois d'abandon | 66 |
| 5 | Temps de réflexion avant l'abandon | 66 |
| 6 | Les motifs d'abandon selon l'ordre de fréquence | 67 |
| 7 | Les motifs d'abandon selon le sexe | 68 |
| 8 | Les motifs d'abandon selon les secteurs | 69 |
| 9 | Le niveau de scolarité des parents | 70 |
| 10 | La situation socio-économique des parents | 71 |
| 11 | Abandon et emploi | 72 |
| 12 | Abandon et résultats scolaires | 73 |
| 13 | Notes des différents cours | 74 |
| 14 | Le degré de satisfaction face au rendement scolaire | 75 |
| 15 | Attitude envers une note d'examen | 76 |
| 16 | Niveau de redoublement | 77 |
| 17 | Fréquence d'absence | 78 |
| 18 | Absences pour raisons non valables | 78 |

| | | |
|----|--|----|
| 19 | Justification des absences par les parents | 79 |
| 20 | Abandon et capacités intellectuelles | 80 |
| 21 | L'école et les capacités intellectuelles | 80 |
| 22 | L'école et les habiletés manuelles | 81 |
| 23 | Participation aux activités parascolaires | 82 |
| 24 | Perception des règlements de l'école | 83 |
| 25 | L'intérêt porté aux cours | 84 |
| 26 | Sentiment envers l'école | 84 |
| 27 | Satisfaction envers l'école | 85 |
| 28 | Raisons pour fréquenter l'école | 86 |
| 29 | Relations avec le personnel de l'école | 87 |
| 30 | Relations élèves-enseignants | 88 |
| 31 | Les pairs | 90 |
| 32 | L'abandon et les pairs | 91 |
| 33 | Les projets d'avenir | 92 |

LISTE DES FIGURES

Figure

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Les facteurs scolaires interreliés lors de l'abandon des études | 6 |
| 2 | Programme de prévention et d'encadrement | 98 |

INTRODUCTION

Au Québec, les données traduisant l'abandon des études chez les élèves du secondaire ont suivi la même courbe pendant plusieurs années. Toutefois, depuis quelques années, plusieurs recherches effectuées sur ce phénomène indiquent des chiffres qui confirment que les jeunes quittent prématurément l'école en un nombre plutôt alarmant. Selon Vallerand et Sénécal (1992), on retrouverait, chaque année, entre 60 000 et 80 000 jeunes québécois* qui quitteraient l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires; le malaise devient donc de plus en plus grandissant.

Par ailleurs, la scolarité étant devenue une exigence nécessaire d'entrée sur le marché du travail, l'élève qui abandonne ses études diminue ses chances d'accéder à un emploi valorisant et aux professions ou métiers spécialisés. Donc, s'il n'est pas maîtrisé, le décrochage scolaire pourra se traduire par une perte importante de potentiel humain et apporter des coûts sociaux élevés de même qu'une grave carence des compétences requises pour améliorer l'emploi.

La présente étude s'intéresse donc à une description des plus complètes des facteurs pouvant provoquer l'abandon des études au secondaire.

* Afin d'éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutralité.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier aborde la problématique du phénomène de l'abandon des études au secondaire. Nous considérons les différentes statistiques concernant le décrochage et ses manifestations regroupées en quatre facteurs; nous définissons quelques concepts permettant de bien comprendre le contenu de la recherche et enfin, nous déterminons les limites, les objectifs et les questions de la recherche.

Le deuxième chapitre fait état des résultats de recherches québécoises concernant les principaux facteurs personnels, familiaux, socio-économiques et scolaires qui semblent provoquer l'abandon des études.

Le troisième chapitre traite spécifiquement des facteurs scolaires influençant le décrochage. Il est question du rendement scolaire approfondi en termes de résultats scolaires, du potentiel intellectuel, du retard scolaire et d'absentéisme. Aussi, des résultats de recherche concernant la perception qu'ont les décrocheurs du milieu scolaire en général sont présentés. La satisfaction que le jeune peut retirer du système scolaire, les relations entre l'élève et le personnel scolaire, l'influence des pairs et enfin, la motivation et l'intérêt que le démissionnaire porte à l'école sont abordés.

Le quatrième chapitre situe la méthodologie utilisée; on y retrouve le type de recherche retenu, une présentation de l'instrument de collecte des données, la description des répondants, les étapes de la cueillette des données et les méthodes d'analyse et de traitement des informations.

Le cinquième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Enfin, une conclusion va permettre de résumer brièvement l'ensemble des résultats en exposant les principaux facteurs soulevés et aussi proposer quelques pistes de solution permettant de prévenir le décrochage scolaire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre traite de la problématique des jeunes adolescents qui abandonnent leurs études secondaires à différents niveaux. Nous pourrions nous familiariser avec l'ampleur du phénomène, observer quelques définitions du décrochage, en considérer les différentes manifestations, décrire la problématique spécifique et enfin, exposer les questions de recherche avec lesquelles nous travaillerons.

1.1 L'AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE: QUELQUES STATISTIQUES

Il est proposé, dans cette section, d'examiner différentes statistiques comptabilisées au cours des dix dernières années. Différentes études (Brossard *et al.*, 1992; Girard, 1989; Vallerand et Sénécal, 1992; Violette, 1991) s'entendent pour évaluer le taux moyen de décrochage scolaire au secondaire à près de 33%, ce qui signifie qu'à chaque année, entre 60 000 et 80 000 jeunes Québécois quittent l'école, à différents niveaux, sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Les jeunes abandonnent l'école en très grand nombre. D'ailleurs, des résultats présentés dans la revue *Vie pédagogique* (Brossard *et al.*, 1992) démontrent que le pourcentage de décrochage au secondaire a augmenté entre 1985 et 1987 de 27,2% à 33%.

Or, ces jeunes qui quittent prématurément leurs études secondaires sont généralement sans ressources, sans travail et se retrouvent face à un avenir plutôt obscur. Le décrochage scolaire s'avère un problème sérieux car, pour la société québécoise, les décrocheurs représentent une main-d'oeuvre non qualifiée et difficilement embauchable puisque la très grande majorité des emplois requièrent, régulièrement, un diplôme de fin d'études secondaires. En 1988, 37,8% des Québécois, âgés de 15 à 24 ans, ayant fréquenté l'école secondaire au-delà de la deuxième année, n'ont que le chômage et l'inactivité comme perspective d'avenir (Girard, 1989).

Nous nous retrouvons donc avec un nombre inquiétant d'adolescents abandonnant leurs études secondaires. Pourtant, ces jeunes savent que, de nos jours, le monde du travail exige de plus en plus de qualifications pour en faire partie; cette situation suscite un questionnement sérieux. Selon d'autres données, celles-ci publiées par le ministère de l'Éducation du Québec (1991), la probabilité d'abandon se situe à 35,7%, ce qui représente en ressources financières et humaines des pertes considérables. Ces mêmes statistiques du M.E.Q. (1991) révèlent également qu'à l'année suivant leur départ, 34% des décrocheurs n'ont toujours pas d'emploi, 18% travaillent à temps partiel et 48% travaillent à temps plein. Ceux qui trouvent du travail sont majoritairement peu payés et obtiennent généralement des postes de vendeur, de laveur de vaisselle, etc.

Aussi, en examinant les dernières données présentées par le ministère de l'Éducation du Québec (1992) où est calculée la probabilité de désistement scolaire, au secondaire dans les réseaux privés et publics, le pourcentage de décrochage s'établit pour l'année 1989-1990 à 35,3% pour l'ensemble des jeunes, avec un taux de 42,2% pour les garçons contre 28% chez les filles. Toutefois, bien que le nombre de décrocheurs puisse varier d'année en année, il n'en demeure pas moins que de tous les élèves qui s'inscrivent au secondaire,

seulement 70% environ obtiennent leur diplôme de cinquième secondaire (Vallerand et Sénécal, 1992). D'ailleurs, l'abandon des études a effectué un bond de 9% en cinq ans, passant de 27% en 1986 à 36% en 1992 (M.E.Q. 1992: voir Parent et Paquin, 1994). On peut donc considérer que ces chiffres deviennent de plus en plus inquiétants.

Par contre, selon un article paru dans la revue *Interface* (Richer, 1996) et selon le groupe ÉCOBES (Perron et Veillette, 1996), le pourcentage d'abandon évalué à 35 % ne serait pas exact puisqu'il faut tenir compte de tous les jeunes qui retournent aux études, que ce soit à l'école des adultes ou dans une école pour raccrocheurs. La proportion de décrocheurs fermes au secondaire se situerait environ à 20%.

Malgré tout, il n'en demeure pas moins que ces adolescents quittent l'école pour différentes raisons et que cela demeure un problème grave à considérer.

1.2 LES CAUSES DU DÉCROCHAGE

Les manifestations du décrochage scolaire revêtent diverses formes dans le vécu quotidien d'un décrocheur. Mais qu'est-ce qui provoque la dégringolade vers le décrochage? D'après un bon nombre d'études consultées (Langevin, 1979; Parent *et al.*, 1993; Parent et Paquin 1994; Violette, 1991) sur l'abandon des études au secondaire, les motifs sont regroupés selon quatre facteurs: les facteurs scolaires, les facteurs socio-économiques, les facteurs familiaux et enfin les facteurs personnels (ces facteurs sont classés par ordre d'importance selon des pourcentages présentés dans la majorité des études sur les causes du décrochage).

Après avoir considéré plusieurs études, les facteurs scolaires s'avèrent une cause des plus importantes du désistement académique au secondaire. Ces facteurs se définissent comme étant un processus circulaire où les éléments s'enchaînent (figure 1): mauvaises notes, échecs, absentéisme dépassant la norme permise, retards scolaires, manque d'encadrement de la part des enseignants, image négative de l'école et du système scolaire, insatisfaction quant aux cours suivis et aussi offres ou perspectives d'emploi (Langevin, 1994).

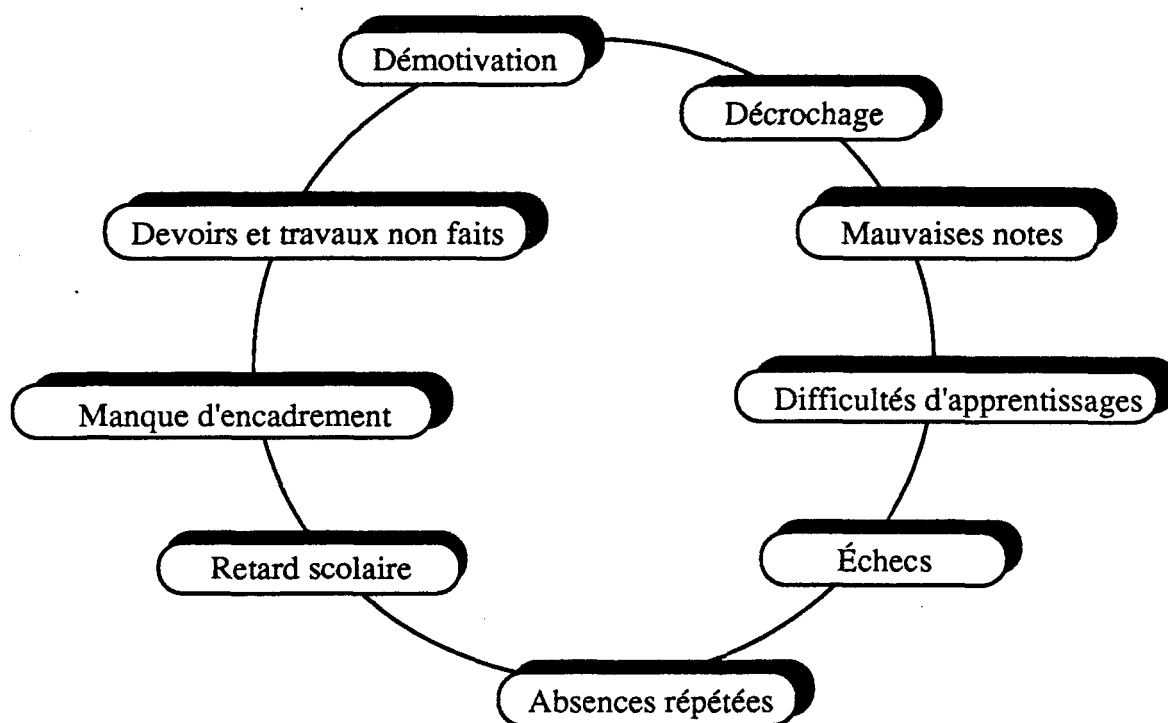


Figure 1: Les facteurs scolaires interreliés lors de l'abandon des études.

On assiste ainsi à une spirale où l'élève se décourage, manque des cours, devient de moins en moins actif en classe. Il perçoit négativement les enseignants, voit ses notes diminuer, pour finalement devenir indifférent à tous ces phénomènes. Ce processus peut mener vers une dégradation de la motivation et de la valorisation de lui-même.

De plus, Turcotte (1991) mentionne dans son étude, réalisée à l'aide d'entrevues auprès des enseignants, de la direction et des membres du personnel sur la mise en application d'un système d'encadrement, que l'abandon prématuré des études constitue le plus évident signe de dysfonctionnement de l'école. Il a même qualifié le décrochage scolaire de «cancer» du système d'éducation et de «plaie sociale». Ainsi, le décrochage se présenterait comme l'aboutissement d'un vécu scolaire empreint de déceptions, de frustrations et de crises. Pour plusieurs jeunes, l'abandon représente le seul dénouement d'une situation intenable.

Les élèves qui quittent l'école ne sont pas à l'aise et s'adaptent difficilement au système d'éducation qui leur est proposé. Le milieu scolaire est devenu insupportable pour eux. Ces jeunes présentent des difficultés à s'adapter au contexte social de l'école. La décision d'un élève de quitter l'école fait avant tout partie d'un processus de résolution de problème. Quitter l'école devient alors la seule solution logique pour faire cesser une suite d'événements affligeants (Parent et Paquin, 1994).

Aussi, le niveau socio-économique influence énormément la persistance et la réussite scolaire. Langevin (1979) rapporte dans sa recherche, qui compare un groupe de décrocheurs et d'élèves persistants à l'aide d'un questionnaire, que l'appartenance à une classe sociale a un effet important sur l'adaptation et la réussite académiques. De plus, les démissionnaires proviendraient en majeure partie de familles dont le niveau socio-économique et le niveau d'instruction des parents sont faibles ou peu élevés.

Quant aux facteurs familiaux, ceux-ci réfèrent à l'environnement familial du jeune. Les parents détiennent une influence déterminante sur leurs enfants dans la décision de quitter l'école; ils se doivent de préparer, développer et soutenir le jeune tout au long de

ses études afin d'assurer sa réussite. Or, si les parents démontrent de l'indifférence face aux études de l'adolescent, celui-ci sera beaucoup plus sensible à se désintéresser de l'école (Langevin, 1979).

Enfin, en ce qui a trait aux facteurs personnels, ceux-ci sont surtout associés à la personnalité de l'élève, à savoir le profil du jeune décrocheur. L'adolescent vit beaucoup de frustration au sein de son environnement qui est suscitée par une estime de soi faible, une image de soi négative ... Par conséquent, il devient hostile et insatisfait envers lui-même et envers les autres. Pour lui, le système ne fonctionne plus ... (Girard, 1989).

1.3 QUELQUES DÉFINITIONS DE CONCEPTS RELIÉS AU DÉCROCHAGE

Pour les fins de cette étude et afin de permettre au lecteur de se situer à l'égard du décrochage scolaire, nous définissons quelques concepts que nous considérons importants.

1.3.1 Le décrocheur et le décrochage scolaire

Les différents écrits portant sur l'abandon des études au secondaire ne proposent pas vraiment de portrait du «décrocheur type». Cette notion de décrocheur est plutôt difficile à cerner étant donné que chacun possède sa propre histoire de cas, différente de celles des autres. Si l'on se réfère à l'étude de Dugas (1995), il n'existerait pas de définition unique du décrocheur et du décrochage; en éducation, ces termes font référence à plusieurs descriptions. C'est pourquoi il devient essentiel de présenter une synthèse de ce que l'on retrouve dans la littérature sur ces deux concepts.

Selon Rivard (1991), un décrocheur peut être vu comme un être marginal rencontrant des échecs ou des difficultés académiques ou, encore, il pourrait être celui qui présente un tempérament fort qui lui donne la capacité d'exprimer son désaccord vis-à-vis du milieu scolaire. Or, si l'on examine l'étude de Murray (1974) ou celle de Langevin (1979), les données s'avèrent tout aussi contradictoires en ce qui a trait à la définition du décrocheur. Finalement, on peut conclure que le démissionnaire se présente comme un être éprouvant des difficultés à s'approprier le fonctionnement du système scolaire.

Par conséquent, selon les études de Demers (1992), de Langevin (1979), du M.E.Q. (1991), de Murray (1974), de Parent et Paquin (1994) et de Perron et Veillette (1996), le mot «décrocheur» ne devrait pas s'appliquer nécessairement à tous les jeunes qui quittent prématurément l'école car, de tous ces jeunes, certains éprouvent des difficultés sérieuses d'adaptation et d'apprentissage.

Un décrocheur est celui qui interrompt ses études pour une durée d'une année et plus, sans obtenir un diplôme officiel confirmant la fin des études. Cela signifie donc que l'abandon doit être continu et prolongé et qu'il se traduit par un retrait ou une sortie du système scolaire. (Aumond et Beaulieu, 1994: voir Perron et Veillette, 1996: 3).

En réalité, l'étiquette de «décrocheur» doit incontestablement s'appliquer aux 20,6% qui, malgré le fait qu'ils en aient le potentiel, décident de ne pas compléter leurs études secondaires. (Perron et Veillette, 1996: 5).

Pour Legendre (1993):

Le décrocheur scolaire désigne une personne qui quitte l'école en cours d'étude sans terminer le cycle commencé, donc l'élève quitte l'école avant la fin de la période de l'obligation scolaire. (p. 305).

Aussi, Violette (1991) donne sa propre définition du décrochage:

Tout élève étant inscrit au secteur des jeunes pendant une telle année et qui ne l'est plus l'année suivante en dépit du fait qu'il n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'est pas inscrit dans aucun établissement d'enseignement (ni aux adultes, ni au collégial), qu'il n'est pas déménagé à l'extérieur du Québec ou qu'il n'est pas décédé. (p. 1).

1.3.2 Les différents concepts

Il s'avère utile de fournir au lecteur la définition de certains concepts utilisés dans ce projet.

Absentéisme: Absence injustifiée d'un élève de ses cours; comportement d'un élève qui s'absente souvent (Legendre, 1993: 4.).

Facteurs scolaires: Les éléments relatifs ou propres aux écoles, à la vie des écoles, à l'enseignement qu'on y donne et aux élèves qui la fréquentent (Legendre, 1993: 834 et 1143).

Motivation et intérêt: Ensemble de désir et de volonté qui poussent une personne à accomplir une tâche, ou à atteindre un objectif qui correspond à un besoin. Ensemble de forces qui poussent un individu à agir (Legendre, 1993: 881).

Personnalité: L'élément stable de la conduite d'une personne, sa manière d'être habituellement, ce qui la différencie d'autrui (Sillamy, 1980: 888).

Potentiel intellectuel: Faculté d'apprendre des choses nouvelles, de trouver des solutions à des problèmes se présentant pour la première fois. Aptitude à réussir des

tâches très diverses. C'est aussi comprendre les relations existant entre les éléments d'une situation (Sillamy, 1980: 614).

Rendement scolaire: Degré de réussite d'un sujet en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études. Qualité et quantité du travail fourni par quelqu'un en situation pédagogique (Legendre, 1993: 1109).

Résultats scolaires: Une note, un score, un instrument de mesure pour désigner ou qualifier le travail fourni par un élève. Ce sont des résultats relatifs aux activités d'apprentissage et qui comportent généralement un rapport sur l'assiduité de l'élève (Legendre, 1993: 147).

Retard scolaire: Situation de décalage dans les acquisitions se manifestant fréquemment par des résultats scolaires inférieurs à ceux normalement observés chez les autres élèves d'une même classe (Legendre, 1993: 1124).

Système scolaire: Ensemble des écoles, des services et des ressources d'appui sous la direction d'une administration centrale, sur un territoire déterminé et ce, pour les offrir à ses membres selon le développement de leurs habiletés et de leurs connaissances (Legendre, 1993: 1222).

1.4 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Nous sommes tout à fait conscients que notre étude comporte certaines limites en ce qui concerne le phénomène du décrochage ainsi que la population étudiée.

L'analyse et la description de l'abandon des études au secondaire se centrent exclusivement sur le contenu détaillé des caractéristiques scolaires, étant donné qu'il aurait été trop ardu, dans une recherche comme celle-ci, d'étudier tous les facteurs. De plus, cette recherche est limitée par rapport au contexte territorial; l'étude n'a été réalisée qu'au Saguenay et au Lac-Saint-Jean.

Les résultats ne pourront donc être généralisés à l'ensemble de la population des décrocheurs et ne permettront pas d'effectuer une analyse complète du phénomène. L'analyse de plusieurs régions aurait pu être significative et intéressante afin de mettre à jour les disparités régionales possibles.

1.5 LA PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE ET LES OBJECTIFS

Le dévoilement des chiffres des années passées démontre l'importance de l'abandon scolaire. En décrochant, les jeunes s'exposent à de sérieux ennuis: difficulté de trouver un travail spécialisé bien rémunéré, tendance à gagner de faibles revenus pour plusieurs années et à subir des périodes de chômage fréquentes.

Ainsi, le phénomène du décrochage constitue une préoccupation majeure du monde de l'éducation. Bien sûr, le fait d'abandonner l'école comporte des conséquences graves au niveau du capital humain car la scolarisation est devenue essentielle pour faire face aux exigences du marché du travail. Il devient donc particulièrement important de décrire les différentes raisons qui expliquent cet abandon.

Le tiers des élèves québécois quitte prématurément l'école secondaire et ce, dû à l'interaction de plusieurs facteurs tels: l'environnement social du jeune, le milieu familial,

le niveau socio-économique des parents et de l'adolescent, les problèmes d'ordre personnel ... Mais qu'en est-il vraiment des problèmes reliés à l'institution scolaire? L'étude des facteurs scolaires s'avère des plus essentielles à une description plus complète de l'abandon des études puisque le jeune décrocheur que l'on retrouve dans cette recherche quitte spécifiquement le système scolaire et non sa famille, ses amis ou un emploi. Le milieu scolaire devient donc le point de mire de cette recherche.

En effet, cette recherche poursuit les objectifs d'une description du décrocheur et du décrochage à l'école secondaire. Elle se propose de déterminer les phénomènes relatifs au décrochage; plus spécifiquement, elle cherche à analyser les facteurs scolaires qui influencent l'abandon des études. Ainsi, il sera question de cerner et de décrire l'opinion du décrocheur sur les motifs éducatifs de l'abandon précoce des études.

Nous désirons apporter des informations complémentaires aux différentes études déjà publiées sur le décrochage scolaire au secondaire. Il est certain qu'un phénomène comme l'abandon scolaire ne peut s'expliquer que par un seul facteur puisqu'il dépend d'un ensemble de causes; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'à travers la recension des écrits, nous voulons faire ressortir les multiples facteurs menant au décrochage. Avant de présenter les facteurs scolaires qui semblent influencer le décrochage, il est important de connaître les différentes caractéristiques environnementales. Ainsi, nous pourrions décrire le phénomène à l'aide des éléments pertinents identifiés dans les études antérieures.

Étant donné leur grand nombre et puisqu'ils collent davantage à notre réalité, une forte proportion d'écrits québécois récents portant sur les facteurs scolaires et quelques données américaines influençant l'abandon des études au secondaire seront retenues.

Si nous avons décidé de nous préoccuper principalement des facteurs scolaires, la raison est que le décrochage peut s'avérer un signe de mauvais fonctionnement de l'école. Présentement, l'emphase est mise sur le développement d'un système d'éducation accessible à tous. Or, l'école se trouve actuellement placée dans la position d'être «incapable de répondre aux attentes de plus en plus nombreuses et diverses qu'on a entretenues à son endroit et d'avoir à faire face à une insatisfaction également grandissante.» (Turcotte, 1991: 2).

Toujours selon Turcotte (1991), beaucoup de commentaires sont formulés à l'égard de la détérioration de la qualité de l'éducation et aussi quant à l'incapacité de l'école de répondre aux besoins et aux aspirations d'une bonne majorité d'élèves. À cet effet, on dénonce, d'un côté, une faible discipline et une trop grande autonomie laissée aux élèves et, de l'autre, on accuse l'école d'empêcher la créativité et d'être discriminatoire à l'endroit des élèves qui ont plus de difficulté.

L'école ne s'avère pas la seule responsable de tous ces abandons; toutefois, on lui reproche son incapacité à faire face efficacement au mode de transmission des connaissances académiques et de socialisation. Dans la majorité des études, les premiers motifs d'abandon invoqués sont en relation avec l'école. On en déduit donc que l'école est considérée par les jeunes comme la principale raison d'abandon. Donc, qu'est-ce que l'école peut faire pour diminuer le taux de décrochage scolaire?

Les résultats recueillis par la présente recherche tentant de décrire le décrochage et le phénomène institutionnel devraient permettre:

- de dresser un portrait des jeunes Québécois de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean mettant prématurément un terme à leurs études secondaires,

- de connaître les facteurs scolaires qui semblent influencer le décrochage,
- de conduire, à l'aide de cette étude et des opinions des jeunes démissionnaires, à des pistes de solutions pratiques favorisant une meilleure réussite académique de même que la poursuite des études jusqu'à la fin du secondaire.

1.6 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

À la suite de l'énoncé de la problématique et des objectifs de recherche, il est primordial de se pencher sur nos questions générale et spécifiques qui nous guideront tout au long de cette étude.

1. QUESTION GÉNÉRALE:

Quels sont les facteurs qui semblent influencer l'abandon des études, pourquoi ces jeunes décrochent-ils?

2. QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

- a) Qui sont les jeunes Québécois de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean mettant prématurément un terme à leurs études secondaires?**
- b) Quels sont les facteurs scolaires qui semblent influencer l'abandon des études au secondaire?**
- c) Quelles solutions pouvons-nous mettre en place en vue de favoriser, chez les élèves du secondaire, une meilleure réussite académique et la poursuite de leurs études jusqu'à la fin du secondaire?**

Pour pouvoir répondre à ces questionnements, il s'avère essentiel de connaître à fond le décrocheur et ses problèmes, que ce soit au plan personnel, familial, socio-économique ou scolaire.

CHAPITRE II

LA LITTÉRATURE SUR L'ABANDON SCOLAIRE

Cette revue de la littérature se divise en quatre parties. La première aborde les facteurs personnels, la deuxième partie porte sur les facteurs familiaux, ensuite il est question des caractéristiques économiques et sociales de la famille et enfin, les facteurs scolaires sont traités.

2.1 LES FACTEURS PERSONNELS

Les études recensées pour les fins de cette première partie sur les facteurs personnels nous permettront de relever certaines caractéristiques propres au décrocheur, à savoir: son âge, son sexe et sa personnalité.

2.1.1 L'âge

Le taux d'abandon prématuré des études au secondaire est évalué à environ 35%, ce qui implique que très nombreux sont les adolescents qui quittent l'école chaque année sans avoir obtenu de diplôme d'études. Ces démissionnaires se recrutent essentiellement parmi les 15 à 16 ans et ce, malgré la Loi sur l'instruction publique qui soumet tous les jeunes à

l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire où ils atteignent l'âge de 16 ans (Egretaud, 1993).

Selon Sunter (1993), l'âge moyen à la sortie de l'école secondaire était de 16 ans chez les décrocheurs. Mais 39% des jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires avaient 16 ans ou moins lorsqu'ils ont abandonné l'école. D'ailleurs en 1988-1989, ce sont les 16 ans qui abandonnent le plus, soit 36,5%, et ils abandonnent le plus souvent lorsqu'ils sont en quatrième secondaire (26,3%) (Ministère de l'éducation, 1991).

Par contre, Girard (1989), dans son étude offrant un profil des décrocheurs à l'aide d'un questionnaire distribué aux enseignants et aux intervenants d'écoles secondaires de Chicoutimi, mentionne que la très grande majorité des abandons scolaires au secondaire s'effectue après l'âge de 16 ans et avant l'acquisition du diplôme de formation (générale ou professionnelle), tandis que Brossard *et al.* (1992) ont noté que 41% des décrocheurs abandonnent leurs études à l'âge de 18 ans ou plus. Ces jeunes fréquenteraient donc l'école au moins une année de plus que la durée prévue pour obtenir le diplôme et ce, sans avoir complété leur scolarité.

En général, nous pouvons remarquer que le décrochage scolaire au secondaire s'effectue environ à l'âge de 16 ans lorsque la période de l'adolescence et de l'âge adulte entrent en conflit.

2.1.2 Le sexe

Il est intéressant de se situer maintenant par rapport au sexe du décrocheur, de connaître, que ce soit les garçons ou les filles, ceux qui sont le plus enclins à quitter leurs

études secondaires. Or, toutes les études consultées sur l'abandon des études au secondaire révèlent que les garçons sont plus sujets à abandonner que les filles.

Selon Brossard *et al.* (1992), les garçons abandonnent en plus grand nombre que les filles. Parmi les motifs invoqués pour justifier l'abandon, les plus importants sont associés à des difficultés rencontrées plus souvent par les garçons, c'est-à-dire des difficultés d'apprentissage et plus particulièrement, des troubles de comportement. Les filles vont surtout abandonner pour des motifs personnels tels que: grossesse, difficultés à la maison, etc.

En 1988-1989, environ 60% des jeunes qui abandonnent l'école sans diplôme sont des garçons. Cette proportion n'était que de 55% en 1975-1976. L'écart entre les garçons et les filles, qui a été relativement stable jusqu'en 1981-1982, s'accroît depuis ce temps et la probabilité d'abandon est, en 1991, de 42,4% chez les garçons et de 28,8% chez les filles (Ministère de l'éducation, 1991).

Aussi selon Sunter (1993), en 1991, le décrochage était beaucoup plus fréquent chez les hommes; 24% d'entre eux ont abandonné leurs études au secondaire, comparativement à seulement 16% des femmes. Ainsi, on constate une supériorité marquée chez le sexe féminin en termes de persévérance scolaire.

2.1.3 La personnalité

Ce qui nous intéresse lorsqu'il est question de la personnalité du décrocheur est d'examiner sa conduite, sa manière d'être et ce qui le différencie de l'élève persistant (en somme, nous nous renseignons sur son caractère propre). Bien sûr, il aurait été intéres-

sant de comparer la personnalité des filles et celle des garçons mais les différentes études la décrivant ne proposent aucune comparaison entre les deux sexes.

Murray (1974) ayant fait une étude considérable sur la personnalité et le développement du démissionnaire dans la société contemporaine, le présente comme quelqu'un qui semble vivre beaucoup de frustration à l'intérieur de son environnement, et son hostilité constituerait un point déterminant de sa personnalité. Le décrocheur se sent perdu et a beaucoup de difficulté à maîtriser son environnement tout en s'inquiétant de sa sécurité plutôt que de sa réalisation personnelle.

Bhaerman et Kopp (1988; voir Brossard *et al.* 1992) soulignent d'importantes découvertes au sujet des élèves qui abandonnent: ils ont des aspirations et des résultats scolaires moins élevés que ceux qui terminent leurs études secondaires, ils présentent des difficultés d'adaptation au contexte social de l'école (absentéisme, problèmes de discipline et de ponctualité) et des sentiments d'impuissance et d'aliénation face à l'école.

Les étudiants qui abandonnent l'école ont un niveau très faible de motivation. Ils se perçoivent comme peu efficaces, moins compétents et moins autodéterminés en ce qui a trait au rendement scolaire; ils ont une estime de soi plutôt faible (Vallerand et Sénécal, 1992).

Aussi, l'étude de Horwich (1979; voir Girard, 1989) portant sur les aspirations scolaires et les orientations professionnelles des élèves démontre que le démissionnaire a une image de lui-même plus négative que l'élève persistant. Cette enquête indique que lors de la première année du secondaire, une proportion de décrocheurs plus grande que celle des persistants exprimerait de l'insatisfaction envers soi-même. Ces jeunes éprouvent un manque de confiance en eux et se considèrent inférieurs aux autres.

D'ailleurs, les décrocheurs apparaissent socialement agressifs, hostiles, rudes et insatisfaits d'eux. Ils craignent de ne pouvoir faire face aux difficultés rencontrées; ce qui laisse souvent place à l'anxiété, au manque de contrôle sur les impulsions, à la dépréciation et au sentiment d'infériorité (Murray, 1974).

En somme, ces jeunes qui quittent prématurément l'école secondaire semblent se déprécier tout en ayant une piètre opinion d'eux-mêmes et ils affichent une vision négative d'eux et de leur environnement (familial, social et scolaire).

Par contre, d'autres auteurs (Rivard, 1991 et Bégin *et al.*, 1993) vont à l'encontre du profil négatif d'estime de soi faible, de dépréciation ou d'hostilité pour dessiner un profil où la personnalité du décrocheur est beaucoup plus positive et stable avec de la maturité, de la sociabilité et de la constance.

Rivard (1991) mentionne d'ailleurs que: «Les décrocheurs ne seraient ni des inadaptés, ni des déviants, ni des incapables mais plutôt des résistants conscients des contradictions existant entre l'institution scolaire et le vécu des jeunes.» (p. 45).

Aussi, ces démissionnaires auraient un tempérament plus autonome, seraient plus sensibles à leurs émotions, et leur ouverture d'esprit serait plus grande que les élèves ne quittant pas l'école; ils seraient plus aptes à se sortir des demandes de la société en dérogeant aux normes acceptées (Bégin *et al.*, 1993). En fait, l'abandon scolaire serait plutôt signe d'une déviance par rapport aux normes qu'une «caractéristique pathologique personnelle» (Murray, 1974).

Ainsi, selon les diverses recherches, ces jeunes se révèlent des êtres tantôt hostiles, insatisfaits d'eux, insaisissables et tantôt matures, sociables et sensibles. La personnalité du décrocheur est énormément discutée car le problème est plutôt complexe. Comme on peut le remarquer, les différentes recherches défendent des éléments qui sont contradictoires.

Si les facteurs personnels nous situent à propos de l'abandon, il n'en demeure pas moins que la famille, où le jeune décrocheur évolue, doit être abordée afin de comprendre son développement au sein de l'environnement familial.

2.2 LES FACTEURS FAMILIAUX

L'environnement familial du jeune, qui est caractérisé par l'organisation de la famille, se révèle une caractéristique primordiale du bien-être de celui-ci puisqu'il est en pleine croissance personnelle. C'est d'ailleurs au sein de la famille que sont normalement intégrés les différents apprentissages.

Toutes les recherches consultées sont unanimes sur ce point: la famille ressort clairement comme étant un élément essentiel de la réussite scolaire du jeune. Étant le premier milieu de socialisation, la famille exerce une influence par ses valeurs, ses attitudes, ses dires et ses agirs sur la perception du jeune par rapport à l'importance des études.

Selon Murray (1974) et Rivard (1991), les véritables causes de l'abandon sont enracinées dans la socialisation et la structuration de la personnalité du jeune enfant. Sa réussite pourrait même dépendre de certains facteurs lors du développement cognitif, durant la période préscolaire, à savoir: les différents apprentissages, le développement du langage et le climat intellectuel général du milieu familial.

Si l'on regarde quelques études (Brossard *et al.*, 1992; De Sève, 1993; Langevin, 1994; Leblanc *et al.*, 1993; Murray, 1974; Sid et Orok, 1993) effectuées auprès des décrocheurs sur leur expérience familiale, l'histoire de ces derniers est beaucoup moins riche que celle du jeune diplômé au secondaire. On observe en général que la famille du jeune décrocheur fournit moins d'aide pour l'étude, moins d'occasions d'apprentissage; souvent les deux parents sont absents de la maison, ils sont moins scolarisés et moins intéressés à la chose scolaire.

D'ailleurs, on retrouve au sein des familles:

une baisse importante du niveau de médiation de l'efficacité cognitive et des principes de vie. L'accélération du processus d'éclatement des familles depuis quelques années dans la société québécoise a privé plusieurs enfants de la disponibilité des médiateurs naturels (grand-parents, parents, fratrie...). Ils sont de plus en plus absents dans l'entourage des enfants et beaucoup de jeunes parents ayant été privés eux-mêmes de médiation ne parviennent pas à transmettre à leurs enfants les rudiments d'une bonne efficacité cognitive et des principes de vie qui pourraient les aider à réussir à l'école. (Bégin *et al.*, 1993: 151 et 159).

Les parents sont de moins en moins disponibles auprès de leurs enfants. De Sève (1993) souligne que lors des difficultés rencontrées au niveau de la famille, on se rend compte que deux critères reviennent: le travail des deux conjoints, c'est-à-dire la participation de plus en plus considérable des femmes au marché du travail et l'augmentation du nombre de séparations et de divorces qui amènent l'absence de disponibilité des parents.

Toujours selon De Sève (1993), les ruptures familiales entraînent pour plusieurs une série de problèmes. Le fait pour un parent d'élever seul son enfant ne constitue pas nécessairement un risque mais ce sont les conditions dans lesquelles il vit qui peut affecter sa patience, son endurance et sa disponibilité. Le divorce et la rupture sont difficiles à accep-

ter, les jeunes souffrent des conséquences (parent manquant, besoin d'argent, etc.). Ils ont besoin d'adultes importants à leurs yeux.

Ainsi, les tensions familiales, voire l'éclatement de la famille, amènent comme conséquence l'effacement de l'un des parents dans la vie du jeune au moment où celui-ci aurait peut-être le plus besoin de suivi et de compréhension. Tout ceci peut occasionner un impact important sur le cheminement scolaire et la réussite (Ringuelette *et al.*, 1991).

Selon Bégin *et al.* (1993), la baisse de participation des parents à l'éducation scolaire de leurs enfants constitue un élément considérable dans la dégradation du rendement académique et il est vain d'espérer améliorer la situation en changeant une fois de plus les programmes et les méthodes d'enseignement.

Par conséquent, l'étude de Sid et Orok (1993), au sujet de l'abandon des études, souligne que seulement 14% des enfants dont les parents considéraient l'instruction comme nécessaire, avaient abandonné leurs études. Par contre, 49% des enfants de parents pour qui l'achèvement des études secondaires n'était pas essentiel, avaient quitté l'école prématurément. Si les parents manifestent une indifférence face à la réussite scolaire et si la communication est faible entre les deux parties, le jeune sera plus sujet à se désintéresser de l'école, et ce, surtout si les parents ne valorisent pas la scolarité et sont eux-mêmes décrocheurs (Murray, 1974). Ainsi, des parents sous-scolarisés ne sont pas en mesure de fournir un encadrement adéquat à leurs enfants et de les soutenir lors des tâches scolaires.

Lavallée (1987) révèle que les décrocheurs semblent vivre beaucoup de frustration à l'intérieur de leur famille; plusieurs y sont malheureux. Pour la plupart des décrocheurs

potentiels, la famille se limite à un seul parent et plusieurs ont affirmé que, à leurs avis, leurs parents sont incapables de les comprendre et ils déplorent aussi le fait que la communication est quasi impossible avec eux.

D'ailleurs, chez les décrocheurs, un contexte familial démontrant peu d'intérêt pour les études et où la communication est inexistante est souvent observé. La famille de l'élève joue un rôle considérable dans le phénomène de l'abandon scolaire; la façon dont est perçue l'école par les parents ou encore par l'entourage a une influence considérable sur la façon dont l'élève juge l'importance de la scolarité pour son avenir (Brossard *et al.*, 1992). Il est certain qu'un foyer désuni amène une faible harmonie entre les membres de la famille, des problèmes importants de communication, un manque de sentiments d'appartenance et une absence d'aide et d'encouragement face à l'évolution scolaire du jeune.

Souvent, les décrocheurs proviennent de familles plus nombreuses que celle du jeune Québécois moyen; ils doivent y prendre leurs décisions eux-mêmes car les parents participent peu à leurs travaux scolaires. En somme, la famille des décrocheurs plus que la famille des diplômés, se caractérise par de l'ambivalence au niveau de son climat affectif. Cette ambivalence se répercute probablement sur l'attitude des parents face à la décision de leur fille ou de leur fils d'abandonner (Leblanc *et al.*, 1993).

D'après ce que nous venons d'observer, l'encouragement familial serait plutôt nécessaire. Si les parents manifestent une indifférence face à la réussite scolaire de leur enfant et que la communication est réduite, celui-ci sera beaucoup plus susceptible de se désintéresser de l'école, surtout si les parents ne valorisent pas l'instruction et qu'ils ont eux-mêmes abandonné leurs études secondaires.

La famille semble un important déterminant d'abandon scolaire. Les attitudes éducatives des parents exercent une influence sur le cheminement scolaire des enfants. Ces derniers obtiendraient certainement de meilleurs résultats et auraient moins tendance à abandonner leurs études secondaires si le père et la mère se montraient plus acceptants et adoptaient des attitudes éducatives plus autoritaires. Donc, les parents doivent encourager, supporter et respecter l'enfant dans sa démarche académique, favorisant ainsi la persistance et la réussite scolaire.

L'influence des facteurs familiaux sur le décrochage scolaire au secondaire constitue donc une caractéristique déterminante pour le démissionnaire. Nous allons voir maintenant si le facteur socio-économique de la famille et du jeune joue aussi un rôle dans la décision d'abandonner l'école.

2.3 LES FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Le niveau socio-économique nous renseigne sur les caractéristiques économiques et sociales d'un individu. Par exemple, le revenu familial, la scolarité du père et/ou de la mère nous permettent d'estimer la situation sociale de ceux-ci. Aussi, le degré de scolarisation s'avère important car il caractérise souvent l'appartenance à une classe d'occupation sociale et à une catégorie de revenus. Aussi, il est important de se pencher sur le travail du décrocheur car, nonobstant le besoin de revenus supplémentaires, ce travail peut nuire aux études.

2.3.1 Le niveau socio-économique et les parents

En examinant différents articles de recensement des effectifs scolaires (Langevin, 1979; Langevin, 1994; Leblanc *et al.*, 1993; Sunter, 1993; Vallerand et Sénécal, 1993), on

se rend compte que dans presque toutes ces recherches, l'abandon des études se retrouve majoritairement chez les élèves dont la famille se situe à un niveau socio-économique faible. La catégorie sociale d'appartenance influencerait la situation scolaire de l'élève.

D'ailleurs, selon Leblanc *et al.* (1993), les décrocheurs se retrouvent plus souvent dans des familles désunies et dont le statut économique est plutôt faible. Les parents des démissionnaires sont moins scolarisés que ceux des diplômés; ils occupent des emplois moins prestigieux et moins spécialisés et ont reçu plus fréquemment des allocations d'aide sociale et de chômage.

Cette scolarité plutôt faible que l'on retrouve en milieu défavorisé peut avoir un impact important au niveau de l'adaptation et de la réussite scolaire chez le jeune étudiant. L'apprentissage est nettement défavorisé par la pauvreté et le manque de stimulants de l'environnement culturel. Le jeune sera beaucoup moins préparé intellectuellement et émotionnellement lorsqu'il se présentera à l'école (Langevin, 1979).

Cependant, l'élève de classe moyenne ou supérieure est beaucoup plus avantagé en ce qui a trait à la continuité de son cheminement scolaire. Au sein de cette famille, les parents vont procurer à leurs enfants des situations d'apprentissages plus nombreuses tout en créant à l'intérieur du milieu familial un climat intellectuel. Les parents sont portés à lire davantage et encouragent leurs enfants à faire de même, ce qui amène un échange d'idées sur différents sujets. Cette attitude positive, communiquée au jeune, pourra influencer sa motivation à bien apprendre (Murray, 1974).

Toutefois, en revenant aux élèves provenant de milieux défavorisés, Vallerand et Sénécal (1992) rapportent qu'un niveau faible d'éducation limite de beaucoup le choix

d'emploi que le jeune décrocheur peut obtenir. Un niveau de scolarité insuffisant pourrait conduire l'adolescent à une situation instable sur le marché du travail, avec une forte probabilité de chômage et de faibles revenus. De telles conditions économiques peuvent entraîner chez les adolescents différents problèmes sociaux comme l'utilisation des drogues, le vol, etc. Il semble donc que l'abandon des études entraîne plusieurs coûts autant pour le décrocheur que pour la société en général.

Un facteur des plus importants serait celui de la situation familiale des parents (scolarité, occupation et revenu des parents). La situation familiale est fortement associée aux aspirations scolaires de l'enfant; plus le niveau de scolarité atteint par les parents est bas, plus les aspirations scolaires des enfants sont faibles. Le revenu du père (plus que celui de la mère) est fortement associé à la décision scolaire de l'enfant. Il y aurait deux fois plus de décrocheurs potentiels que d'élèves persistants qui estimerait que le revenu de leur père est plutôt bas ou moyen-bas. Par contre, trois fois plus d'élèves persistants que de décrocheurs potentiels placeraient le revenu de leur père dans les catégories moyennes ou élevées (Horwich, 1979: voir Girard, 1989).

Sunter (1993) marche aussi dans la même voie en soulignant que le niveau d'instruction des parents et la situation familiale influent sur le taux d'abandon scolaire des élèves du secondaire. Une plus forte proportion de décrocheurs que de diplômés ont déclaré que leur mère n'avait pas terminé ses études secondaires, et davantage de décrocheurs que de diplômés ont indiqué que leur père n'avait pas obtenu, lui non plus, de diplôme d'études secondaires.

Brossard *et al.* (1992) mentionnent eux aussi qu'une famille démunie sur les plans économique et culturel entraîne souvent chez le jeune un abandon prématuré des études.

Les enfants ayant des pères comptant huit ans ou moins de scolarité ont trois fois plus de chances d'abandonner que ceux ayant des pères qui ont terminé leurs études secondaires.

D'autre part, une comparaison entre des décrocheurs et des diplômés du secondaire montre que les démissionnaires sont moins nombreux à vivre avec leurs deux parents; ils ont des parents moins scolarisés que ceux des diplômés et sont aussi moins nombreux à avoir des parents qui ont un emploi (Ministère de l'Éducation, 1991). On peut donc dire que les décrocheurs proviennent de milieux nettement défavorisés et ce, à divers points de vue.

Selon les données que nous venons d'examiner, il semble que le jeune originaire d'un milieu économique faible pourra avoir des aspirations scolaires moins élevées vu tous les problèmes dont la famille peut souffrir. Le jeune n'aura pas nécessairement les mêmes chances de réussite que l'élève favorisé; il aura donc tendance à quitter le système scolaire très tôt pour entrer sur le marché du travail.

2.3.2 Le travail du jeune et les études

Le phénomène du travail rémunéré chez les adolescents a pris beaucoup d'ampleur depuis quelques années. Il nuit particulièrement à l'apprentissage scolaire mais ne provoque pas nécessairement l'abandon des études. D'ailleurs, les différents auteurs consultés (Noreau et Lamoureux, 1992; Sunter, 1993; Violette, 1991) s'avèrent tous favorables en ce qui a trait au fait de travailler pendant les études.

Selon Violette (1991), il n'y aurait pas de différences statistiquement significatives entre les décrocheurs qui avaient un emploi durant les études et ceux qui n'en avaient pas.

Aussi, l'étude de Noreau et Lamoureux (1992) sur le travail des adolescents prétend qu'il n'existerait pas de relation de cause à effet entre l'emploi rémunéré et le décrochage scolaire car l'abandon résulte d'un processus complexe; une multitude de facteurs doit être considérée.

Par ailleurs, il y aurait un plus faible taux de décrochage chez les élèves qui consacrent un nombre raisonnable d'heures à un emploi (environ 15 heures) et ce, sans se soucier du rendement et des expériences vécues à l'école. Il pourrait donc y avoir un certain avantage au fait de travailler quelques heures par semaine. Ainsi, certains aspects du travail peuvent favoriser la persévérance et le succès scolaire à savoir: la ponctualité, l'esprit d'initiative, l'endurance, etc. (Sunter, 1993).

Noreau et Lamoureux (1992) confirment ces données: un emploi à temps partiel (15 heures et moins) mené de front avec les études n'est pas alarmant. Par contre, un travail excessif, estimé à plus de 15 heures, peut compromettre la réussite scolaire et provoquer, chez certains, le décrochage, car plus le nombre d'heures de travail croît, plus le temps investi dans les études diminue.

Ainsi, le fait de combiner un travail à temps partiel et les études ne serait pas forcément néfaste (Royer *et al.*, 1995). Depuis un certain nombre d'années, on assiste à un nombre croissant de jeunes qui combinent études et emploi. Mais pourquoi ces jeunes travaillent-ils, par nécessité de subsistance ou pour satisfaire des besoins personnels?

Bien sûr, ces adolescents travaillent pour l'argent, ce qui permet d'acquérir une certaine indépendance par rapport aux parents. L'argent sert à défrayer les dépenses quotidiennes et les sorties pour ceux qui travaillent moins de 15 heures par semaine. Cepen-

dant, chez ceux qui font plus de 15 heures, l'argent gagné servira à l'achat de biens plus considérables tels que des vêtements, une automobile, etc. Pour certains jeunes, la nécessité de travailler ne peut être négligée vu la sombre réalité économique dans laquelle nous vivons (Violette, 1991).

Aussi selon Parent et Paquin (1994), un nombre important d'élèves cherchent à se retrouver sur le marché du travail afin de s'évader du système scolaire et ce, à la suite de difficultés vécues à l'école; ils cherchent une porte de sortie pour connaître autre chose.

Le type d'emploi va différer selon l'âge et le sexe des élèves. Parmi les plus jeunes, les filles font surtout du gardiennage et les garçons, de la livraison de journaux. Les élèves les plus âgés du secondaire travaillent surtout dans la restauration, la vente de vêtements, etc. On peut donc se rendre compte que ces jeunes sont limités à des emplois peu rémunérateurs et aussi à des horaires de nuit (Sunter, 1993).

Donc, la plupart des jeunes du secondaire qui travaillent détiennent un emploi peu spécialisé et peu rémunérateur, ce qui n'est pas tellement prometteur. Ainsi, on peut espérer que pour plusieurs d'entre eux, l'expérience du marché du travail les convaincra que l'obtention du diplôme d'études secondaires est essentielle pour avoir un emploi intéressant, plus payant et surtout, plus valorisant.

Ainsi, le niveau socio-économique des parents et de l'adolescent peut gêner celui-ci face à son adaptation à l'école, et semble avoir une importance considérable quant à la réussite scolaire et la persistance à l'école. Mais qu'en est-il de l'école, est-ce qu'elle affecte le cheminement du décrocheur?

2.4 LES FACTEURS SCOLAIRES

L'étude des facteurs scolaires s'avère essentielle dans le phénomène de l'abandon des études au secondaire. Le jeune peut éprouver des difficultés au sein du système scolaire tant sur les plans émotionnel qu'intellectuel et il peut avoir vécu de mauvaises expériences à l'école. C'est d'ailleurs ce qui sera abordé tout au long de cette dernière partie.

2.4.1 Les attitudes négatives et les difficultés scolaires

Les difficultés scolaires constituent l'un des aspects le plus directement liés à l'abandon des études au secondaire. Les jeunes abandonnent rarement de gaieté de coeur, ils n'ont souvent pas vraiment le choix car la situation devient parfois intolérable pour eux. Les difficultés académiques et les échecs engendrent des absences et un manque d'intérêt pour les cours.

D'ailleurs, un pourcentage plutôt élevé de démissionnaires se dit peu satisfait des cours offerts et les juge peu utiles; 41% des sortants plus âgés, soit de 18 à 20 ans ont déclaré qu'ils n'aimaient pas l'école comparativement à 10% des diplômés. Aussi, plusieurs élèves mentionnent que le manque de contact avec les enseignants et une perception négative de ces derniers constituent des motifs considérables pour quitter l'école (Sid et Orok, 1993).

Par conséquent, un désintéressement progressif de l'étudiant pour le milieu scolaire est aussi très souvent un facteur associé à l'abandon des études; les élèves se sentent mal à l'aise à l'école. Selon Rioux (1992), ces jeunes ont l'impression d'y perdre leur temps car pour eux, l'école est faite pour les «chouchous» (ceux qui ont un meilleur rendement); les

professeurs félicitent celui qui obtient 90% mais ignorent celui qui fait des efforts pour atteindre 60%. Cela peut devenir très frustrant.

Or, Brossard *et al.* (1992) affirment que le sentiment de frustration est souvent présent chez les décrocheurs. Le fait d'être mis à l'écart dans la classe et même au niveau du système scolaire par un renvoi ou une suspension amène une accumulation de frustrations. L'école pourrait donc avoir sa part de responsabilité dans la question de l'abandon des études puisqu'elle ne répond pas toujours aux besoins particuliers des jeunes en difficulté (manque de contact avec l'entourage scolaire, cours peu intéressants, ...).

Aussi, un motif souvent évoqué par les jeunes décrocheurs est la perte de motivation face à leur évolution scolaire. Cela semble indiquer que les jeunes abandonnent leurs études parce qu'ils n'aiment pas l'école. Or, c'est plutôt l'école elle-même qui serait responsable de ce sentiment négatif car elle ne réussit pas à motiver sérieusement sa clientèle face au cheminement scolaire (Lavallée, 1987).

Selon Vallerand et Sénécal (1992), la motivation varie en fonction des sentiments de compétence du jeune et de son auto-détermination. La perte de motivation serait un problème chronique important vis-à-vis de l'école. Diverses situations affectent les sentiments d'auto-détermination et de compétences académiques des étudiants: des échecs scolaires répétés, des professeurs et un climat de cours contrôlants influencent négativement la motivation. D'ailleurs, ceux qui ne se perçoivent pas comme compétents et autodéterminés à l'école auront tendance à ne pas vouloir poursuivre leurs études et ce, par manque de motivation.

2.4.2 L'acquisition des connaissances (intellectuelles et manuelles)

Le développement proposé par l'école est beaucoup plus intellectuel que manuel; la majorité des heures de cours sont orientées vers l'acquisition des connaissances plutôt que sur l'actualisation des possibilités créatrices, artistiques ou des capacités de communiquer avec autrui, de se connaître, de définir son identité. Ce sont surtout les aspects de la pensée abstraite, verbale et rationnelle qui sont développés (Langevin, 1979).

Pour beaucoup d'élèves du secondaire, ce qu'on enseigne à l'école paraît trop souvent abstrait et peu ressemblant aux réalités de la société et au monde du travail. Plusieurs jeunes dénoncent leur manque d'intérêt pour des cours ou des notions dont on ne leur a expliqué ni le sens, ni l'utilité concrète. Le système scolaire est basé sur la voie de l'intelligence abstraite, l'apprentissage de règles, de concepts et de normes sans avoir le plaisir de l'expérimentation (Egretaud, 1993).

D'ailleurs, Demers (1992) maintient ces affirmations: «l'école a été conçue seulement pour quelques-uns, bref c'est le moule ou le décrochage.» (p. 28). Il faut se rendre compte que l'intelligence possède diverses formes et que ce ne sont pas tous les gens qui apprennent de la même façon, ni au même rythme. Les jeunes qui sont plus manuels (le pratique) qu'intellectuels (l'abstrait) ne pourront peut-être pas tenir jusqu'au diplôme d'études secondaires.

Aussi, selon le ministère de l'Éducation (1991), un certain nombre de décrocheurs est attiré par le marché du travail; ce sont des élèves qui privilégient le côté «pratique» des études et considèrent inutiles certaines matières en formation générale. Ils avouent leur intérêt ou leur grande capacité pour un travail manuel plutôt qu'intellectuel.

«Ce sont souvent des élèves bien équilibrés, d'intelligence moyenne et supérieure qui ne sont pas satisfaits de l'école.» (Murray, 1974: 57). Il y aurait donc un nombre élevé de jeunes élèves pleinement capables de poursuivre leurs études qui quitteraient présentement le système scolaire. Les jeunes abandonneraient leurs études malgré leurs capacités de décrocher un diplôme.

Il serait probable que les élèves, éprouvant des difficultés à l'école et qui se sont désintéressés, manquaient de buts précis et atteignables. La faiblesse serait donc influencée par différents aspects de la personnalité du jeune et de sa motivation. Il apparaît dangereux de considérer que l'abandon est causé par l'effet unique des capacités intellectuelles faibles. D'ailleurs, certains décrocheurs se considèrent plus visuels et prétendent apprendre mieux avec des exemples. Ils avouent leur difficulté à faire un travail intellectuel comparativement à un travail manuel, tandis que pour d'autres, c'est l'inverse qui se produit (ministère de l'Éducation, 1991).

Ainsi, il semble intéressant d'approfondir les facteurs scolaires afin de connaître leurs influences sur l'abandon des études. C'est d'ailleurs ce que nous aborderons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

LES FACTEURS SCOLAIRES

Les facteurs scolaires, lors de l'abandon des études, s'avèrent fortement critiqués par le décrocheur, les parents, etc. Nous nous penchons sur ce phénomène, que nous traitons en deux parties. La première partie aborde le rendement scolaire et la deuxième nous renseigne sur la perception des jeunes du milieu académique.

3.1 LE RENDEMENT SCOLAIRE

Le rendement scolaire se révèle un facteur de productivité et de quantité d'énergie produite par l'étudiant pour effectuer une activité (Petit Robert I, 1989). Lors de l'abandon des études, on constate que le rendement est plutôt à la baisse: les difficultés académiques, les échecs répétés, les retards scolaires et les absences injustifiées se retrouvent parmi les symptômes précurseurs du décrochage scolaire au secondaire.

3.1.1 Les résultats scolaires

Il semble que la moitié des démissionnaires au secondaire affiche des résultats académiques entre 60 et 69% (Violette, 1991). Or, les résultats scolaires découlent de l'effort

fourni que ce soit pour un examen, un travail, etc. Le résultat est la conséquence de l'application, de l'assiduité au travail ainsi qu'aux aptitudes: il en résultera soit le succès ou l'échec.

Toutefois, les décrocheurs peuvent éprouver des difficultés scolaires sérieuses et ces insuccès académiques pourraient constituer un facteur important qui influencerait leur persistance scolaire. Selon le ministère de l'Éducation (1991), les difficultés scolaires représentent le principal motif d'abandon des études au secondaire pour plus de 40% des jeunes.

En effet, Violette (1991) conclut lors d'une étude menée auprès de 896 décrocheurs du secondaire de diverses écoles au Québec, à l'aide d'un questionnaire, que des résultats académiques faibles seraient une des causes principales de l'abandon scolaire pour la plupart des jeunes. Les élèves abandonnent l'école surtout parce qu'ils échouent dans les matières académiques de base (mathématique, français et anglais) ou parce qu'ils sont sur le point d'échouer. Au cours de l'année où les démissionnaires ont quitté l'école, 90,7% affirmaient avoir au moins un échec parmi les différentes disciplines étudiées et 53,8% prévoyaient échouer dans trois matières ou plus.

Ainsi, les échecs scolaires s'avèrent grandement associés à l'abandon des études puisque deux décrocheurs sur trois connaissent l'échec dans une ou plusieurs matières lors de la dernière année académique fréquentée et ce, comparativement à seulement 20% des élèves persistants (Girard, 1989). D'ailleurs, une étude réalisée au Saguenay par Boucher *et al.* (1978; voir Girard, 1989) démontre que plus de la moitié des décrocheurs scolaires ont un échec dans l'une des matières de base.

En examinant les résultats de l'étude de Violette (1991) sur la moyenne générale des décrocheurs, pour un peu plus de la moitié (50,7%), les résultats scolaires se situent entre 60 et 69% et près du quart affirment avoir une moyenne sous la note de passage, qui est de 60%. Donc, les difficultés seraient à considérer étant donné un bon nombre de décrocheurs qui ont différents problèmes sur le plan du rendement scolaire.

Or, en se référant à l'article de Sunter (1993), les résultats scolaires de la plupart des décrocheurs seraient suffisamment bons pour continuer leurs études; la majorité des démissionnaires auraient plus ou moins de difficultés par rapport aux cours obligatoires (mathématique, français et anglais), même que 86% des répondants ont déclaré avoir une moyenne de C ou plus, dont 34,3% qui détiennent une moyenne de B.

Par conséquent, cette expérience de mauvais résultats et d'échecs peut développer chez le décrocheur un sentiment d'infériorité qui nuira certainement à sa réussite scolaire. Ce complexe de se sentir inférieur aux autres élèves surviendra aussi chez l'étudiant à qui on répète qu'il peut réussir mais qui se retrouve incessamment devant des échecs. Ainsi, les échecs ou les retards vont renforcer le concept de soi du jeune comme étant un être incompetent et un incapable qui ne se force pas pour réussir (Murray, 1974). Donc, le poids des échecs et des mauvaises notes va s'avérer très lourd sur le moral des futurs démissionnaires.

Selon Violette (1991), les élèves éprouvant certaines difficultés devraient être poussés à travailler plus fort pour contrer les échecs et les mauvaises notes. Ils seraient moins démoralisés et auraient beaucoup plus de facilité à se rétablir car ceux qui sont découragés par leur entourage devant de mauvais résultats songeront directement à quitter les études ou deviendront tout simplement indifférents à cela. Près du tiers des jeunes décrocheurs

(31,8%) sont découragés par leurs mauvaises notes et ont beaucoup de difficultés à s'en remettre, tandis que 31,2% demeurent indifférents devant de mauvais résultats.

Aussi, le ministère de l'Éducation (1991) avance que plusieurs jeunes ont le sentiment d'avoir une plus ou moins grande capacité d'apprendre qui se traduit par un manque de concentration et d'attention, des difficultés à mémoriser, des problèmes de lecture et de compréhension de textes. De plus, le manque d'efforts et la paresse seraient une cause considérable des résultats scolaires faibles et des échecs. Plusieurs vont avouer que pour se rendre jusqu'en 3^e secondaire, les difficultés rencontrées au sein des différentes matières sont moindres, mais à partir de la 4^e secondaire, cela devient beaucoup plus pénible. Comme ces élèves ne sont pas habitués à faire tant d'efforts pour réussir, leurs résultats académiques vont chuter de manière considérable (Violette, 1991).

Cependant, la majorité des élèves sont conscients de leur plus ou moins grande capacité et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissages, des mauvaises notes et malheureusement des échecs, s'avèrent la cible par excellence du décrochage scolaire. Ces élèves ont-ils le potentiel intellectuel pour terminer des études secondaires?

3.1.2 Le potentiel intellectuel

La conception de l'intelligence se révèle comme étant: «une aptitude à comprendre les relations qui existent entre les éléments d'une situation et à s'y adapter» (Sillamy, 1980: 614). Toujours selon Sillamy (1980), le potentiel intellectuel peut se comprendre comme étant une relation que l'élève établit entre l'effort, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus.

Or, il existerait plusieurs sortes d'intelligence qui varient selon les êtres et les espèces; le policier, le philosophe, le médecin ... auraient des formes d'intelligence très différentes. Aussi, Thorndike (1932: voir Sillamy, 1980) a distingué trois grands types d'intelligence: a) l'intelligence abstraite qui est caractérisée par l'aptitude à utiliser le matériel verbal et symbolique, b) l'intelligence pratique qui se révèle être l'aptitude à manipuler efficacement les objets concrets et c) l'intelligence sociale qui se veut la compréhension des être humains et la facilité d'interagir avec eux. Ainsi, les individus présentent des formes et des niveaux d'intelligence différents et ce, selon leur bagage héréditaire, leur histoire personnelle et l'influence du milieu.

Il faut donc comprendre que l'intelligence est tout à fait relative. D'ailleurs, selon Legendre-Bergeron (1994), l'intelligence n'est pas un pouvoir mais plutôt «un ensemble d'outils» que chacun utilise à sa façon afin d'acquérir de nouvelles connaissances et de réaliser de nouvelles adaptations. Bien sûr, ces «outils» peuvent se développer par de multiples apprentissages. Toutefois, il ne faut pas seulement acquérir les connaissances, il faut aussi apprendre à les organiser parce qu'il sera difficile de les évoquer lorsque ce sera nécessaire: il ne faut pas seulement connaître, il faut aussi apprendre.

Par ailleurs, les décrocheurs scolaires au secondaire sont toujours représentés au sein des différentes études par des caractéristiques négatives, comme par exemple: «les décrocheurs sont moins compétents, moins intelligents ou plus frustrés que les élèves persistants». Or, selon Demers (1992), la majorité des décrocheurs n'aurait pas de problèmes d'apprentissage graves, il leur faut un peu plus de temps pour bien comprendre la matière: c'est un déphasage dans l'apprentissage par rapport aux autres élèves. Certains ont de la difficulté à rester assis à écouter un professeur parler, ils ont besoin de bouger et de travailler avec leurs mains.

Ces jeunes en difficultés scolaires sont, la plupart du temps, intelligents. Leurs échecs sont souvent dus au fait que le désir de connaissances est quelquefois absent et ces élèves n'ont guère de curiosité intellectuelle; ils écoutent ce qu'on leur propose, sans trouver le moindre plaisir à accroître leurs connaissances. Ainsi, les décrocheurs pourraient être qualifiés de lents, de paresseux, de rêveurs, de rebelles et d'instables.

En effet, les élèves sont «étiquetés», les enseignants ont tendance à les identifier en fonction des résultats scolaires, créant ainsi des catégories de «bons» et de «mauvais» élèves. Il a d'ailleurs été démontré qu'un enseignant face à des élèves de mêmes compétences mais qu'on lui décrit comme faibles ou forts, développera beaucoup plus les capacités de ceux qu'ils croient d'une intelligence plus élevée. Les résultats scolaires des deux groupes (les «faibles» et les «forts») sont apparus comme bien différents (Murray, 1974).

En somme, ce qui effraie ou décourage certains décrocheurs est que l'école se trouve centrée sur la formation abstraite et intellectuelle, et sans vraiment avoir de sens pour le jeune. Les apprentissages ne sont pas toujours intégrés et sont très éloignés des réalités quotidiennes des adolescents. Or, cette organisation de l'enseignement face aux apprentissages amène les professeurs et les élèves à cerner «une réalité sans liens avec des valeurs susceptibles de donner un sens aux différents éléments de formation» (Lavallée, 1987: 6). Cette situation nous amène à nous demander si les décrocheurs sont marginaux par rapport au système ou le contraire?

Si on se réfère à l'étude de Dugas (1995), les capacités intellectuelles des décrocheurs ont été mesurées et comparées aux élèves persistants; ces jeunes qui abandonnent l'école sont d'une intelligence moyenne ou supérieure. Ainsi, la majorité des chercheurs ne considère pas l'intelligence comme un facteur déterminant l'arrêt des études.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1991) et Perron et Veillette (1996), l'étiquette de «décrocheur» ne devrait s'appliquer qu'aux 20,6% des 35% qui quittent l'école et qui sont relativement doués, car tout en ayant le potentiel suffisant pour réussir des études secondaires, ils décident de ne pas continuer. Ce sont majoritairement des élèves bien équilibrés, d'intelligence moyenne et supérieure, qui ne sont pas satisfaits de l'école.

Par conséquent, il est important de mentionner que le jeune décrocheur est un être avec beaucoup de potentiel, mais plusieurs facteurs tels que la motivation, les relations avec le personnel de l'école, etc. vont venir inhiber ces capacités et peut-être provoquer un ralentissement dans la carrière scolaire.

3.1.3 Le retard scolaire

Plus de 50% des décrocheurs scolaires au secondaire accusent un retard académique d'une année ou plus. Selon Violette (1991), certains jeunes ne présenteront pas un retard d'une année scolaire complète mais peuvent manifester un retard dans une ou plusieurs matières.

Selon Girard (1989), les caractéristiques de la performance académique attribuées aux décrocheurs de l'école secondaire seraient détectables dès la quatrième année du primaire. Le manque de motivation, les retard académiques et la faiblesse des résultats scolaires sont des caractéristiques déjà identifiables au primaire. En fait, on pourrait distinguer, chez les élèves décrocheurs, 30% qui n'ont pris du retard qu'à partir du secondaire et environ 50% qui ont pris du retard durant leurs études primaires et qui en ont possiblement accumulé ultérieurement à l'école secondaire (ministère de l'Éducation, 1991).

Les élèves ayant redoublé une ou plusieurs années au primaire seront plus disposés à abandonner leurs études secondaires que ceux n'ayant accumulé du retard qu'au secondaire. Le risque d'abandon s'avère très élevé chez les étudiants qui ont plus d'un an de retard à leur entrée au secondaire (Brais, 1991).

L'étude de Brossard *et al.* (1992) a aussi montré que pour un bon nombre de décrocheurs, la situation se dégrade dès les études primaires, où l'incidence du retard scolaire est d'un enfant sur quatre. Les difficultés précoces du cheminement scolaire influencent la motivation et la persévérance scolaires. Mais l'abandon des études ne serait pas un événement qui surviendrait au hasard; plus un jeune parvient tardivement en cinquième secondaire avec des résultats scolaires faibles, plus le risque d'abandonner augmente. Il y aurait près de trois abandons sur quatre d'élèves de 15 à 16 ans qui surviendraient dans ces conditions.

Selon Brais (1991), le retard «chronologique» d'un élève peut être dû à plusieurs causes telles: le retard pédagogique, des apprentissages difficiles, etc. Ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne peuvent suivre très longtemps le reste du groupe; donc cela se traduira certainement par un retard et probablement par une reprise d'année. Aussi, les élèves qui sont nés durant les mois qui précèdent immédiatement le mois d'octobre auront davantage tendance à redoubler ou à accumuler du retard étant donné que leur âge est décalé sur celui des autres.

Ces difficultés d'apprentissage, traînées depuis le primaire ou le début du secondaire, ne sont souvent pas résolues au cours des années. Ces difficultés deviennent décourageantes pour le jeune et vont contribuer à l'absentéisme, pour finalement aboutir à l'abandon.

3.1.4 L'absentéisme

L'absentéisme représente aussi un problème important. Selon quelques études (Côté, 1984; Rivard, 1991; Violette, 1991), la majorité des futurs démissionnaires au secondaire ont une fréquentation scolaire irrégulière et les conséquences qu'ont les absences sont néfastes sur les résultats académiques. D'ailleurs, près de la moitié des décrocheurs va s'absenter de façon injustifiée plusieurs fois et même très souvent.

Selon Rivard (1991), il existe deux catégories d'absences: les absences sporadiques, qui se produisent de façon tout à fait occasionnelles, et les absences chroniques qui, elles, se répètent continuellement. Les absences sporadiques, en majeure partie, conduisent aux absences chroniques: l'élève commence à s'absenter quelquefois pour «prendre l'air» et finit par y prendre goût. Or, ces absences répétées vont finir par empêcher le jeune de poursuivre ses cours normalement car en s'absentant, il perd tout à fait le «fil de l'histoire». Enfin, ces absences chroniques vont conduire directement aux échecs et probablement à l'abandon. Pour les jeunes, plusieurs activités (salle de billard, arcades, travail, «Super Nintendo») sont prétextes à s'absenter de l'école.

Or, il est essentiel de se demander comment les parents vont réagir face au problème de l'absentéisme lorsque la direction d'école va leur téléphoner pour dénoncer les absences du jeune. L'étude de Côté (1984), portant sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, rapporte que dans l'ensemble, la majorité des parents ont tous la même attitude à l'égard des absences de leurs adolescents; il semble qu'à l'origine du problème, ils ordonnent au jeune d'être présent à l'école mais cette opposition du père et de la mère ne dure guère, elle se transforme graduellement en résignation.

Par conséquent, lorsque le jeune continue à s'absenter, la direction va recommuniquer avec les parents et ceux-ci vont redemander à l'adolescent d'être présent en classe. Or, ces appels téléphoniques ne semblent donner comme effet que de «monter» davantage le jeune contre l'école et même d'accroître ses absences (Côté, 1984).

On peut se rendre compte que les appels téléphoniques de la direction d'école, du moins dans le cas des décrocheurs, ne réussissent pas à faire baisser le taux d'absence ou à ramener ces jeunes à l'école. On peut même se demander si les appels n'arrivent pas trop tard, au moment où les parents ont déjà été placés devant l'évidence des faits.

Enfin, le mauvais rendement scolaire (les échecs, les mauvais résultats, le retard et l'absentéisme) apparaît comme un facteur de prédiction important en ce qui concerne l'abandon des études. Mais que se passe-t-il, l'école en général peut-elle avoir un lien direct avec ce fléau?

3.2 LA PERCEPTION DU MILIEU SCOLAIRE

L'expérience vécue à l'école est un moment important pendant le développement du jeune car c'est au sein du milieu scolaire que celui-ci passe une bonne partie de son temps. Il est donc essentiel d'être satisfait du système scolaire, d'entretenir de bonnes relations avec le personnel de l'école (la direction, les enseignants, etc.) et de s'avérer intéressé et motivé par les différentes activités académiques.

3.2.1 La satisfaction face au système scolaire

Les décrocheurs scolaires au secondaire ont une perception plutôt négative face à l'organisation académique; les façons d'enseigner des professeurs, l'horaire des cours, la

possibilité d'obtenir certains choix de cours, ... De plus, les règlements de l'école en général sont des aspects perçus de façon négative par les démissionnaires.

D'ailleurs, l'étude de Violette (1991) affirme que les décrocheurs qualifient les règlements de l'école de: «stupides, d'enfantillages et de niaiseries». Pour eux, ce sont des règlements sévères qui ne devraient pas exister comme, par exemple: le règlement sur la cigarette qui stipule que personne n'a le droit de fumer dans l'école, l'habillement (interdiction de porter un jeans déchiré ou une veste de cuir avec crampons, etc.) ou encore, l'impossibilité de quitter la classe plus tôt lorsque le travail à faire est terminé. Les décrocheurs reprochent aux autorités de l'école de les considérer comme des enfants irresponsables.

L'étude réalisée par Rioux (1992) démontre que le système scolaire est mal adapté aux différences individuelles des jeunes, on les traite comme s'ils étaient tous semblables, on voudrait qu'ils passent à travers un programme scolaire à peu près au même rythme et qu'ils atteignent les mêmes objectifs avec les mêmes méthodes pédagogiques. L'école est faite en fonction des élèves ayant plus de facilité, et cela s'avère difficile à supporter pour ceux ayant plus de difficultés; l'école est devenue beaucoup trop exigeante. Le système est formé de telle sorte que l'élève doit continuer vers le Cégep ou l'Université.

Les décrocheurs blâment la matière à suivre au cours d'une année; il y a trop de matières à assimiler et les explications données par les professeurs sont compliquées. Les élèves n'ont pas le temps de tout intégrer au fur et à mesure. Ainsi, l'organisation éducative est remise en question, les enseignants avancent trop vite, ils défilent la matière qu'ils ont à passer selon le programme à suivre et ne prennent pas le temps de répondre aux questions posées par les élèves (Langevin, 1994; Parent et Paquin, 1994). Pour ces jeunes, les cours et les enseignants sont tout à fait ennuyeux.

En effet, l'organisation scolaire n'est pas vraiment appréciée par les décrocheurs. Girard (1989) mentionne que l'aménagement de l'école peut jouer en matière du décrochage scolaire. Il semblerait que certains décrocheurs (29%) pourraient être dérangés par le grand nombre d'élèves qui fréquentent les polyvalentes. Aussi, les lieux sont critiqués par les jeunes; l'école est occupée strictement par les activités académiques et fonctionnelles plutôt que par la vie sociale et les activités récréatives. Donc, le climat de l'école est tout à fait insatisfaisant pour les démissionnaires tant aux plans de l'autonomie, de l'organisation ou de la participation aux décisions.

Selon la recherche effectuée par Girard (1989), la perception du milieu scolaire par les jeunes s'avère décisive pour plus de la moitié des décrocheurs lors de la poursuite scolaire. Ces derniers affirment ne pas se sentir à l'aise à l'école et s'intéressent plus ou moins au travail scolaire. Près de 37% des démissionnaires trouvent les apprentissages dans les matières de base telles que le français et les mathématiques non significatifs, et plus de la moitié des décrocheurs demeurent indifférents face aux apprentissages réalisés en sciences, en histoire et en géographie.

En fin de compte, les décrocheurs dénoncent surtout les motifs organisationnels et le fait que le système scolaire et les enseignants ne sont plus adaptés aux jeunes.

3.2.2 Les relations entre l'élève et le personnel scolaire

Les relations qui existent entre l'élève et le personnel scolaire sont à considérer. Une proportion importante de décrocheurs déclarent ne pas aimer l'ambiance et le climat qui règnent à l'école; c'est d'ailleurs pour ces raisons que beaucoup de jeunes ne s'y sentent pas à leur place (Girard 1989).

Selon Lavallée (1987), les démissionnaires éprouveraient des difficultés face à leurs mauvais résultats, ils manquent de motivation, etc. et ce, parce que les relations enseignants-élèves sont difficiles. Les relations relèveraient essentiellement de la distribution et de l'assimilation des connaissances. Certains enseignants, pressés d'émettre tout le contenu des programmes, n'ont pas vraiment le temps de s'occuper des problèmes d'intégration qu'éprouvent les jeunes.

Aussi, Parent et Paquin (1994) déclarent que les décrocheurs se plaignent du peu de soutien que leur apporte l'entourage, en particulier les enseignants et la direction de l'école. Ils se sentent abandonnés par l'école qui ne leur laisse pas beaucoup de place et ne leur reconnaît pas le droit d'occuper un rôle actif afin de pouvoir exprimer leur opinion.

L'étude de Violette (1991) considère aussi les relations qui existent entre les élèves et les enseignants. Les communications entre eux sont plutôt mauvaises; certains jeunes ne se sentent pas du tout respectés dans leurs choix et n'ont pas l'impression d'être compris. Les contacts quotidiens entre les enseignants et les élèves sont donc plus ou moins supportables, ce qui peut influencer la réussite scolaire.

Or, les jeunes sont sensibles à la nature des relations entre enseignants et élèves. Pour eux, il est important d'obtenir un minimum de soutien et d'encouragement de la part du milieu scolaire. D'ailleurs, les décrocheurs, face à un mauvais rendement scolaire, vont diriger quelquefois leurs blâmes vers les enseignants, leur attribuant la cause de leur faible rendement (Egretaud, 1993).

Les décrocheurs se sentent laissés à eux-mêmes, tant sur le plan affectif que sur le plan scolaire. À leur avis, peu de gens dans leur entourage (familial et scolaire) n'ont

cherché à les aider, à les retenir à l'école avant qu'il ne soit trop tard ou encore à les orienter vers des solutions de rattrapage ou même seulement écouter leur désespoir. Ces jeunes ont peu de soutien et ils le reprochent particulièrement à leurs enseignants et à la direction de l'école (Violette, 1991).

Aussi, l'article de Fortin (1992), réalisé sur l'école buissonnière, déclare que les jeunes décrocheurs ressentent un sentiment de rejet de la part du personnel scolaire. Ils déplorent en grande partie le manque de disponibilité des enseignants hors des heures de cours et surtout leurs préjugés à l'égard de certains élèves, comme avec ceux qui éprouvent des difficultés académiques par exemple. Tout cela va décourager et démotiver le jeune, ce qui n'incite en rien les élèves à l'assiduité et à la persévérance.

D'ailleurs, comme ont mentionné des membres du personnel d'une école, dans l'étude de Deblois et Corriveau (1994):

Il faut ouvrir les classes aux élèves qui ont des difficultés, les aider, favoriser une approche plus individuelle, être sensible, humain, proche des élèves comme si c'était nos enfants. Il faut raccrocher ceux qui ont le plus de difficultés avec des cours adaptés, une matière plus palpable, des expériences plus concrètes. (p. 81)

Ainsi, selon la littérature, les enseignants devraient être plus flexibles, positifs et surtout centrés sur la personne plutôt que sur les règlements. Les chances de diminuer le cycle de l'échec et les différentes causes de l'abandon pourraient s'avérer meilleures. La sensibilité de l'enseignant envers l'élève semble être un autre facteur déterminant de la persévérance scolaire (Fortin, 1992).

3.2.3 L'influence des pairs

Les amis vont aussi influencer la persistance scolaire; un grand nombre d'adolescents vont se laisser entraîner par le groupe de pairs. Si ceux-ci ont déjà quitté l'école, il y a de fortes chances que plusieurs décident de mettre un terme prématurément à leurs études.

En examinant les différentes études recensées (Girard, 1989; Leblanc *et al.*, 1993; Parent et Paquin, 1994; Violette, 1991), on se rend compte que l'influence des amis est peu analysée. Toutefois, en se référant à Violette (1991), on constate qu'à partir d'un échantillon considérable de décrocheurs (896), 42,3% d'entre eux rapportent avoir eu des amis à l'école qui voulaient abandonner ou qui avaient abandonné, et 71,1% avaient des amis en dehors de l'école qui avaient quitté leurs études secondaires.

Par conséquent, Girard (1989) affirme que le groupe de pairs est d'une grande influence pour l'adolescent dans la formation de ses valeurs, de ses attitudes et de ses comportements. Aussi, sur le plan des aspirations, il apparaît que plus celles du groupe de pairs sont faibles, plus l'adolescent risque d'avoir lui aussi des aspirations scolaires très basses. La décision scolaire des meilleurs amis est fortement associée aux intentions académiques de l'adolescent.

Or, les décrocheurs plus que les diplômés accordent beaucoup d'importance aux pairs. Le réseau d'amis est vaste et le temps consacré pour eux est primordial: le «gang» est très important. Les adolescents ont des amis réguliers qui font toujours partie du même groupe (Leblanc *et al.*, 1993). Ainsi, les amis sont importants pour les décrocheurs et l'influence est plutôt présente. Pour eux, tout est plus amusant que les études.

Par contre, Parent et Paquin (1994) viennent contredire l'idée d'appartenance et d'influence du groupe d'amis. D'après leur étude, les décrocheurs ont peu d'amis et disent vivre de mauvais contacts avec leurs pairs car ils considèrent les gens de leur entourage ennuyeux. Cela serait dû en majeure partie à un problème de personnalité.

Donc, les différentes études ne s'entendent pas sur le fait de l'importance des relations existantes entre les pairs et les décrocheurs. Toutefois, il faut bien comprendre que les décrocheurs ne réagiront pas tous de la même façon face aux amis. Mais, dans l'ensemble, l'influence des amis est plutôt négative, elle ne favorise pas l'effort et le rendement scolaire.

3.2.4 La motivation et l'intérêt

En général, les décrocheurs démontrent peu d'intérêt pour le travail scolaire, et la majorité d'entre eux sont des élèves qui n'étaient pas vraiment motivés à l'école primaire et au début des études secondaires. Ces jeunes présentent un faible niveau de motivation tant intrinsèque, qu'extrinsèque.

Vallerand et Sénécal (1992) définissent la motivation comme étant: «l'ensemble des forces internes et externes qui déterminent le comportement» (p. 51). Ils distinguent trois types de motivation. Lorsqu'il est question de motivation intrinsèque, il s'agit pour quelqu'un, de participer à une activité afin d'en retirer plaisir et satisfaction. La motivation extrinsèque est celle qui amène l'individu à pratiquer des activités pour des raisons externes à celles-ci. La source de contrôle est tout à fait extérieure à la personne. Par exemple, le jeune va à l'école car ses parents vont l'obliger, ou encore, le jeune fait ses devoirs parce que les professeurs le demandent.

Par contre, certains démissionnaires ne vont démontrer ni motivation extrinsèque ou intrinsèque; c'est ce que l'on appelle l'état d'amotivation qui se révèle une absence complète de toutes formes de motivation (extrinsèque ou intrinsèque). L'élève amotivé va se demander pourquoi il va à l'école, pourquoi il doit faire des devoirs ... (Vallerand et Sénécal, 1992).

Les décrocheurs ont perdu le goût d'étudier et n'ont aucune motivation à l'étude. Ils se perçoivent comme étant peu compétents dans les matières académiques importantes (mathématique, français et anglais). Lorsque le jeune se dévalorise et que les résultats scolaires deviennent plus faibles, la motivation va disparaître (amotivation) ou diminuer (extrinsèque ou intrinsèque) et va être remplacée par un sentiment de frustration et d'insatisfaction face à l'école (Vallerand, 1992). Ainsi, les décrocheurs ne trouvent plus de sens aux différents apprentissages scolaires.

Aussi, l'étude de Violette (1991) vient appuyer ces affirmations. Pour les décrocheurs, l'intérêt pour les cours est très faible. Donc, pour l'ensemble des démissionnaires, on peut dire que: «ce n'est pas l'amour de l'école qui aurait pu les retenir» (p. 27). D'ailleurs, toujours selon Violette (1991), 54,6% des jeunes fréquentent l'école parce que le diplôme obtenu est nécessaire afin d'obtenir plus tard un emploi intéressant. Ainsi, c'est en lien avec un travail futur que ces jeunes retournent aux études.

Le manque de motivation peut provenir du fait que ces jeunes se sentent trompés par le système; l'attitude négative d'un enseignant envers un élève en difficulté académique, un contexte scolaire où «l'incompétence» de l'adolescent est soulignée de façon répétée ... La motivation d'un individu varie en fonction de ses sentiments de compétence et d'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985: voir Vallerand et Sénécal, 1992).

Pour beaucoup d'élèves du secondaire, ce qui est enseigné à l'école paraît trop souvent abstrait et peu axé sur les réalités de la société et du monde du travail. Le manque d'intérêt pour les cours et les différentes notions enseignées est souvent dû au manque d'explications sur leur sens et leur utilité concrète. Cette méconnaissance décourage le désir d'apprendre et compromet les chances de réussite (Egretaud, 1993).

De plus, certains élèves mentionnent que leur manque de motivation provient majoritairement du fait que l'école ne donne pas de formation suffisante (manque de programmes au secteur professionnel) afin d'accéder au marché du travail. Le manque de lien entre ce qu'ils apprennent dans leurs cours et ce qui se passe dans le monde des travailleurs tels qu'ils l'envisagent est tout à fait aberrant pour eux, ce qui ne les incite en rien à faire des projets d'avenir (Parent et Paquin, 1994).

Donc, pour plusieurs de ces décrocheurs, c'est plutôt le manque de volonté et d'intérêt que l'incapacité ou les difficultés à faire des apprentissages. C'est un manque de volonté qui découle de la démotivation de beaucoup de ces jeunes. Il est d'ailleurs probable qu'ils se sont désintéressés de l'école car ils manquaient de buts précis et atteignables.

CHAPITRE IV

LE CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la démarche privilégiée au moment de notre cueillette de données afin de décrire les principaux facteurs scolaires reliés à l'abandon des études. Ainsi, nous traitons successivement du type de recherche retenu, des instruments de cueillette des données et de la description des répondants. Enfin, nous proposons un mode d'analyse et d'interprétation de ces données.

4.1 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, le type de recherche retenu sera présenté. Ainsi, deux méthodologies, de types quantitatif et qualitatif, sont utilisées conjointement. La mesure des attitudes, des comportements et des opinions des acteurs oriente l'analyse effectuée.

L'approche quantitative nous permet de recueillir et de traiter différentes données à l'aide d'un questionnaire, ainsi que d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Cette méthode nous amène à introduire plus d'objectivité dans la description des faits sociaux.

Selon Trudel et Antonius (1991), les facteurs à étudier ne sont pas tous mesurables, comme par exemple: les signes, les attitudes et les comportements. Ce sont des informa-

tions que l'on doit traduire en nombres, et ceux-ci sont utilisés pour effectuer des calculs statistiques et déceler des relations avec d'autres facteurs. La démarche quantitative repose donc sur un facteur non quantitatif: c'est la traduction d'une information qualitative d'un concept, d'une idée, en données quantitatives.

Ainsi, notre description des facteurs scolaires influençant l'abandon des études au secondaire s'avère en grande partie quantitative mais ne pourra se faire sans une estimation qualitative; l'entretien (le retour avec les répondants) permet d'accorder de la valeur au vécu des individus. C'est un moyen approprié afin de recueillir des informations plutôt personnelles sur les préoccupations et les attentes des jeunes ayant mis un terme à leurs études.

Que ce soit l'approche quantitative ou qualitative qui est utilisée, le chercheur doit toujours s'efforcer de comprendre la réalité des gens qu'il étudie et la compréhension que ceux-ci ont d'un problème afin de pouvoir déceler et décrire les informations recueillies par un questionnaire ou une entrevue.

Notre étude étant descriptive, permet de détailler une situation; elle vise à réunir des informations aussi nombreuses et détaillées que possible dans l'espoir de capter la quasi-totalité d'un cas unique. Il s'agit donc de l'approfondissement d'une situation. D'ailleurs, l'étude descriptive doit saisir tous les faits significatifs et non seulement ceux qui correspondent aux attentes du chercheur. Elle doit être théorique, et s'appuyer sur une théorie, des hypothèses et des concepts qui servent de principes directeurs à la collecte des observations et de guide pour leur interprétation (Gauthier, 1984))

Les études descriptives ont donc pour but d'approfondir différentes problématiques, de décrire et de représenter les caractéristiques d'un phénomène observé. La recherche

descriptive sert à décrire une situation. C'est ce type de stratégie qui sera utilisé dans cette étude.

Enfin, le processus utilisé dans cette recherche procède par une démarche déductive. La démarche déductive est: «le processus logique de raisonnement qui consiste à dégager des données particulières, de tirer des conclusions à partir de propositions ou d'hypothèses» (Legendre, 1993: 306). C'est donc un mouvement cohérent qui part d'une conception plus large vers une conception plus restreinte. Le chercheur se doit de retenir tout ce qui se rattache à son problème et à partir de là, il dégagera une conséquence ou une conclusion qui découlera nécessairement des prémisses énoncées.

4.2 L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Pour pouvoir recueillir des informations sur les facteurs scolaires influençant l'abandon des études au secondaire, un questionnaire a été utilisé. Il sera principalement question, dans cette section, du questionnaire et de la validation de l'outil.

4.2.1 Le questionnaire

Après avoir dépouillé la littérature concernant les facteurs scolaires influençant l'abandon des études au secondaire, il devenait primordial de procéder à une certaine validation de ces informations afin d'en faire une description exhaustive.

Un questionnaire a été réalisé à partir de la recension des écrits portant sur les facteurs scolaires influençant l'abandon des études au secondaire. Nous nous sommes grandement inspirés du questionnaire conçu par Violette (1991) dans le cadre d'une recherche effectuée auprès des décrocheurs au secondaire.

Des modifications ont cependant été apportées à ce questionnaire; celles-ci concernent particulièrement l'ajout et le retrait de quelques questions puisque ce questionnaire n'était pas parfaitement adapté aux besoins de notre recherche. En effet, le questionnaire de Violette (1991) cherche à décrire tous les facteurs influençant le décrochage scolaire (socio-économiques, familiaux, etc.) alors que le nôtre se limite à l'étude des facteurs scolaires. Ainsi, il était nécessaire d'en construire une version modifiée.

Par ailleurs, Violette (1991) utilise essentiellement des questions de type fermé où les possibilités de réponses sont fixées à l'avance, se présentant sous une forme dichotomique, comme oui/non, ou à choix multiples. Nous avons donc ajouté des questions dites ouvertes pour que les répondants aient le libre choix de réponses et la possibilité d'apporter des dimensions nouvelles. Le lecteur trouvera en annexe, une version intégrale de notre questionnaire (annexe 1).

Notre questionnaire comporte quatre parties et comprend 43 énoncés. La première partie, qui comporte 13 énoncés, sert à recueillir les renseignements généraux sur le décrocheur. La deuxième partie, qui comprend 15 énoncés, porte sur le rendement académique de ces jeunes et recueille des informations concernant les résultats scolaires, le potentiel intellectuel, les retards et les absences. La troisième compte dix énoncés et repose sur la perception qu'ont les jeunes de leur milieu scolaire; enfin, la dernière partie qui comporte cinq énoncés, nous renseigne sur les projets d'avenir de ces démissionnaires.

Pour chacun de ces énoncés, les répondants doivent encercler la réponse qui correspond le mieux à leur situation; aussi lorsque c'est indiqué, ils peuvent préciser leurs réponses et apporter des commentaires ou encore émettre une réponse complète.

Trois échelles de mesure sont utilisées dans le questionnaire. L'échelle nominale qui représente la mesure la plus simple, consiste à assigner un chiffre à une affirmation; c'est un choix forcé et chaque catégorie est exclusive. L'échelle ordinale sert à indiquer un ordre de grandeur croissant ou décroissant; c'est une échelle de rang mais les intervalles ne sont pas égaux. Ce type d'échelle est utilisé surtout pour mesurer les attitudes et les comportements. Enfin, l'échelle à intervalles sert aussi à mesurer les attitudes et les comportements mais on y retrouve des intervalles égaux entre les unités de mesure (Gauthier, 1984).

Ainsi, le questionnaire est utilisé afin de dégager de façon systématique un ensemble d'informations pertinentes concernant la problématique des facteurs scolaires qui influencent l'abandon des études au secondaire et de vérifier nos questions spécifiques de recherche.

4.2.2 La validation de l'outil

Trudel et Antonius (1991) conseillent de vérifier la pertinence et la convenance de nos questions auprès de quelques décrocheurs ne faisant pas partie de notre groupe cible; ce processus permet d'apporter les correctifs nécessaires à la formulation des questions, à l'organisation des catégories et de déterminer un temps de réponse acceptable au questionnaire.

Le questionnaire a été administré à un petit nombre de personnes (deux filles et un garçon) qui ont abandonné leurs études pendant une année ou plus mais qui ont effectué un retour à l'école des adultes. Ce prétest s'avère essentiel afin de noter les hésitations, les signes de non compréhension et certaines réponses que les répondants auraient voulu donner mais qui ne figuraient pas sur le questionnaire.

Le prétest permet donc de déceler les lacunes présentes dans le questionnaire pouvant biaiser les réponses. Cette étape a permis d'apporter quelques correctifs au questionnaire initial.

4.3 LA DESCRIPTION DES RÉPONDANTS

Cette section présente la description des répondants. Elle indique la démarche effectuée afin que ceux-ci participent activement à notre étude. Nous abordons, dans un premier temps, la sélection des répondants et, dans un deuxième temps, l'administration du questionnaire.

4.3.1 La sélection des répondants

Cette recherche fut effectuée dans deux écoles secondaires pour adultes de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, auprès de 71 décrocheurs dont 60 ont réintégré l'école et 11 qui n'y sont pas retournés. La principale condition à respecter afin de pouvoir participer à l'étude, est que le jeune ait décroché pendant neuf mois ou plus. Le fait qu'il ait «racroché» ou non n'importe pas. L'important est que le jeune ait décroché pendant presque un an ou plus. Enfin, ne pas présenter de troubles d'apprentissages sérieux ou une déficience intellectuelle identifiée, constitue le deuxième critère rattaché à la sélection des répondants.

Le choix des informateurs à cette recherche s'effectue par un échantillon non probabiliste qui s'avère volontaire. Comme son nom l'indique, cette technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Il faut choisir un groupe aussi représentatif que possible. La sélection des informateurs fut faite selon leur degré de collaboration à répondre au questionnaire car le but de l'échantillonnage est de fournir une

quantité d'informations suffisantes pour évaluer les caractéristiques désirées d'une population avec une certaine précision. Il faut reproduire le plus fidèlement possible les caractéristiques de la population étudiée par l'enquête (Gauthier, 1984).

Deux principaux motifs sont à la base du choix des décrocheurs à l'école des adultes: premièrement, ces jeunes étaient beaucoup plus faciles à recruter. Ensuite, ayant pris un certain recul face à leur abandon, les démissionnaires sont moins susceptibles d'être influencés par différentes situations émotives ou autres, vécues au moment de quitter. Ils sont plus réfléchis et plus sérieux. Nous croyons qu'après une période d'arrêt scolaire excédant une année, les décrocheurs sont plus aptes à prendre un certain recul face à leur vie personnelle et scolaire. Ainsi, ils s'avèrent plus susceptibles de fournir des informations pertinentes concernant l'aspect du phénomène qui nous intéresse.

Comme il a déjà été mentionné, un questionnaire est utilisé afin de recueillir l'opinion des décrocheurs sur le phénomène de l'abandon prématurée des études. Or, afin d'effectuer cette enquête, il fut nécessaire de suivre une démarche bien définie. Celle-ci se déroule en trois étapes et se situe de février à juin 1996. Tout d'abord, il est nécessaire de prendre contact avec le milieu. Pour ce faire, une première communication téléphonique est faite auprès des directeurs des différentes écoles pour présenter sommairement notre projet et connaître leur intérêt face à l'étude. Ensuite, une lettre expliquant la nature du projet est envoyée aux directeurs des deux écoles participantes. Dans les jours suivants, chacun est contacté de nouveau pour convenir d'une date de rencontre avec les élèves.

4.3.2 L'administration du questionnaire

Chacun des démissionnaires retenus doit répondre au même questionnaire. Bien sûr, il est primordial que les répondants soient en mesure de répondre aux questions qui leur

sont posées. En ce sens, il s'avère nécessaire pour eux de bien comprendre les questions; celles-ci doivent être claires, pertinentes et neutres; un vocabulaire simple et une formulation des questions qui n'oriente pas les réponses dans une direction donnée doivent être utilisés (Trudel et Antonius, 1991).

Le questionnaire est répondu par sous-groupe de 20 personnes et ceux n'ayant pas réintégré l'école devaient répondre seuls dans un endroit tranquille. Ainsi, la passation fut sérieuse et officielle en se déroulant dans des conditions aussi semblables que possible pour chacun des groupes.

L'administration du questionnaire se divise en quatre étapes; premièrement, nous devons nous présenter, exposer les buts de notre recherche et expliquer comment répondre au questionnaire. Ensuite, les gens répondaient au questionnaire. Troisièmement, il y avait un retour avec les répondants afin de savoir s'ils avaient des choses à ajouter; enfin, nous rédigeons des notes personnelles après l'entrevue.

4.4 L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les données recueillies sont traitées statistiquement par le logiciel SPSS «Statistical Package for the Social Sciences». Ce logiciel permet d'effectuer des calculs de tendances des facteurs étudiés, et particulièrement l'étude de l'influence de chacun des facteurs sur d'autres facteurs.

Ce logiciel est un système intégré de modules d'applications statistiques incluant la gestion de fichiers mais surtout la manipulation des données. Le programme s'avère un ensemble d'instructions destinées à faire exécuter des calculs par ordinateur, il traite les données statistiques et celles-ci sont constituées en variables (Laforge, 1979).

Par exemple, pour décrire les opérations souhaitées, le système contient un ensemble de mots et d'expressions qui constitue une sorte de langage simplifié. Cela permet d'associer, pour une variable donnée, un nom à certaines valeurs; ces noms apparaîtront dans l'impression des résultats: pour la variable sexe, la valeur homme sera remplacée par le code 1 (ce qu'on appelle Value Labels) et la valeur femme, par le code 2, et ainsi de suite. Nous devons procéder variable par variable; pour cette étude, nous en avons 64.

Enfin, en ce qui à trait à l'analyse qualitative, nous faisons une synthèse des informations recueillies auprès de nos répondants. Les commentaires et expressions seront présentés intégralement au cours de l'analyse et de l'interprétation des données.

CHAPITRE V

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les différentes informations recueillies lors de notre enquête, c'est-à-dire la description du profil du décrocheur, de même qu'une confrontation sommaire des résultats obtenus avec les données rassemblées dans la littérature (il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'une comparaison mais d'une confrontation pour situer le lecteur). Nous présentons premièrement des informations générales concernant les démissionnaires; ensuite, il sera question du vécu scolaire de ces jeunes, de leur perception du milieu scolaire et enfin, de leurs projets d'avenir.

5.1 LES INFORMATIONS GÉNÉRALES

On retrouve au sein de cette première partie des informations intéressantes sur le décrocheur comme, par exemple, les caractéristiques personnelles le concernant, son vécu scolaire, la situation de ses parents ainsi que l'occupation d'un emploi durant ses études.

5.1.1 Les caractéristiques personnelles

L'enquête a pu rejoindre 71 décrocheurs, âgés de 16 à 35 ans. La lecture du tableau 1 nous indique que 38 garçons (53,5%) et 33 filles (46,5%) composent notre échantillon. L'écart entre les deux sexes n'est pas très élevé; on peut donc constater qu'au sein de notre enquête, il n'y a pas nécessairement plus de garçons que de filles qui abandonnent l'école. Par contre, dans la littérature, quelques auteurs (Brossard *et al.*, 1992; ministère de l'Éducation, 1991 et Sunter, 1993) affirment que l'abandon des études au secondaire est beaucoup plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Or, il faut comprendre que notre échantillon est limité alors que d'autres avaient un échantillon plus considérable.

Par ailleurs, la majorité de nos répondants, soit 91,5%, sont d'origine francophone, 2,8% d'origine anglophone, 2,8% d'origine amérindienne et 2,8% s'avèrent être d'une autre ethnie. Ces pourcentages reflètent «approximativement» la population du Saguenay-Lac-Saint-Jean, soit une population majoritairement francophone.

TABLEAU 1
Caractéristique personnelle

| Le sexe | N (71) | Résultats % |
|-------------|-----------|----------------|
| 1. Masculin | 38 | 53,5 |
| 2. Féminin | 33 | 46,5 |

5.1.2 Le vécu scolaire lors de l'abandon

L'âge moyen, le niveau scolaire des décrocheurs ainsi que le mois de l'année et le moment où ils ont quitté l'école seront ici présentés. Nous pourrions également considérer les principaux motifs d'abandon en général et selon le sexe.

TABLEAU 2
Abandon scolaire selon l'âge

| | Âge | N (71) | Résultats % |
|----|----------------|-----------|----------------|
| 1. | 13 - 14 ans | 3 | 4,2 |
| 2. | 15 - 16 ans | 34 | 47,9 |
| 3. | 17 - 18 ans | 30 | 42,3 |
| 4. | 19 ans et plus | 4 | 5,6 |

TABLEAU 3
Niveau d'études lors de l'abandon

| | Niveau scolaire | N (71) | Résultats % |
|----|----------------------------|-----------|----------------|
| 1. | 1 ^{re} secondaire | 3 | 4,2 |
| 2. | 2 ^e secondaire | 13 | 18,3 |
| 3. | 3 ^e secondaire | 16 | 22,5 |
| 4. | 4 ^e secondaire | 18 | 25,4 |
| 5. | 5 ^e secondaire | 14 | 19,7 |
| 6. | Autre | 5 | 7,0 |
| 7. | Non répondu | 2 | 2,8 |

Les résultats présentés au tableau 2 se rapprochent de ceux trouvés dans la littérature (Egretaud, 1993; ministère de l'Éducation, 1991; Sunter, 1993); ainsi, les décrocheurs quittent l'école en grande partie vers l'âge de 15-16 ans (47,9%). Toutefois, le groupe des 17-18 ans suit de très près avec un pourcentage de 42,3%. Cela confirme les données de Brossard *et al.*, (1992) et de Girard (1989) qui indiquent qu'une grande majorité des abandons vont s'effectuer vers l'âge de 16 ans ou plus. Par conséquent, on peut affirmer que ces jeunes vont abandonner en grande partie lorsqu'ils sont au deuxième cycle, c'est-à-dire en troisième et quatrième secondaire, tel que l'illustre le tableau 3. L'année où il y a le moins d'abandons est la première secondaire (4,2%).

Les tableaux 4 et 5 nous renseignent sur les mois et les temps de décision les plus probables pour abandonner les études secondaires.

TABLEAU 4

Fréquence des mois d'abandon

| Mois de l'année | N (71) | Résultats % |
|----------------------|-----------|----------------|
| 1. Septembre-Octobre | 10 | 14,1 |
| 2. Novembre-Décembre | 8 | 11,3 |
| 3. Janvier-Février | 13 | 18,3 |
| 4. Mars-Avril | 13 | 18,3 |
| 5. Mai-Juin | 27 | 38,0 |

TABLEAU 5

Temps de réflexion avant l'abandon

| Temps pour quitter l'école | N (71) | Résultats % |
|--|-----------|----------------|
| 1. Depuis l'année précédente | 3 | 4,2 |
| 2. Au début de l'année scolaire | 13 | 18,3 |
| 3. Quelques mois avant de quitter | 10 | 14,1 |
| 4. Quelques semaines avant de quitter | 14 | 19,7 |
| 5. Je suis parti au moment où je l'ai décidé | 22 | 31,0 |
| 6. Autre | 7 | 9,9 |
| 7. Non répondu | 2 | 2,8 |

La décision de quitter l'école serait plus ou moins mûrie, contrairement à ce qui est véhiculé dans la littérature où l'on va mentionner que le décrochage ne se fait pas sur un coup de tête et où le processus est long et graduel (Parent et Paquin, 1994). Les répondants vont affirmer quitter l'école en mai-juin (tableau 4). Pourquoi abandonnent-ils lorsqu'ils sont si près de la fin de l'année? Nous pourrions voir, à la lecture du tableau 6, que les échecs et les mauvaises notes y sont pour beaucoup. Le jeune semble se décourager tout au long de l'année et en vient à songer à l'abandon; le tableau 5 nous indique d'ailleurs le temps de réflexion. Ainsi, en plus grand nombre (31%), les jeunes décident de quitter l'école au moment où ils le décident.

Pour justifier leur abandon scolaire, les jeunes évoquent des motifs variés. Ces motifs sont classés selon leur fréquence.

TABLEAU 6

Les motifs d'abandon selon l'ordre de fréquence

| Motifs | N (70) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. J'avais des échecs | 15 | 21,4 |
| 2. Je n'aimais pas les cours | 13 | 18,6 |
| 3. Je n'avais pas d'assez bonnes notes | 12 | 17,2 |
| 4. Je ne me sentais pas à ma place à l'école | 8 | 11,4 |
| 5. Je vivais des problèmes personnels | 7 | 10,0 |
| 6. Je voulais travailler pour avoir de l'argent | 7 | 10,0 |
| 7. On m'a mis à la porte de l'école | 4 | 5,7 |
| 8. Je vivais des problèmes familiaux | 4 | 5,7 |

Le tableau 6 indique que les difficultés scolaires constitueraient un important motif influent sur l'abandon. Les échecs, le manque d'intérêt et les mauvaises notes arrivent en tête de liste, ce qui confirme tout à fait les données que l'on retrouve dans la littérature. Selon Lavallée (1987), le manque de motivation et les mauvaises notes s'avèrent des symptômes révélateurs de l'abandon des études.

Par le fait même, lorsque nous avons demandé aux jeunes lors de l'entrevue de groupe (après la passation du questionnaire): «Selon toi, quelle est la principale raison qui t'a poussé à quitter l'école?», ils ont mentionné principalement les mauvaises notes, les échecs et le manque de motivation. Or, d'autres réponses sont ressorties: «Les dirigeants de la polyvalente ne s'occupent pas de nous.», «La polyvalente est comme une prison, il n'y a pas de liberté.», «Il n'y avait pas assez d'explications, je ne comprenais rien», «Les professeurs étaient trop souvent sur mon dos.» Voyons maintenant s'il existe une différence de motifs entre les garçons et les filles.

TABLEAU 7
Les motifs d'abandon selon le sexe

| Motifs chez les garçons et chez les filles | N (70) | | Résultats % | |
|---|-----------|----|----------------|------|
| | G | F | G | F |
| 1. J'avais des échecs | 16 | 14 | 22,9 | 20,0 |
| 2. Je n'aimais pas les cours | 14 | 11 | 20,0 | 15,7 |
| 3. Je n'avais pas d'assez bonnes notes | 11 | 14 | 15,7 | 20,0 |
| 4. Je ne me sentais pas à ma place à l'école | 8 | 8 | 11,4 | 11,4 |
| 5. Je vivais des problèmes personnels | 6 | 8 | 8,6 | 11,4 |
| 6. Je voulais travailler pour avoir de l'argent | 6 | 7 | 8,6 | 10,0 |
| 7. On m'a mis à la porte de l'école | 5 | 3 | 7,1 | 4,4 |
| 8. Je vivais des problèmes familiaux | 4 | 5 | 5,7 | 7,1 |

Nous pouvons constater au tableau 7, que les garçons et les filles ont principalement mis l'accent sur «les échecs». Chez les deux sexes, «les échecs» arrivent au premier plan mais à un pourcentage différent; 22,5% chez les garçons et 20,4% chez les filles.

Ainsi, chez les garçons et chez les filles, les trois motifs principaux d'abandon évoqués sont «les échecs», «n'aimaient pas les cours» et «les mauvaises notes». Les autres causes s'avèrent un peu moins importantes avec des pourcentages se situant pour les garçons entre 5,0% et 10,8%, tandis que pour les filles on les retrouve entre 7,1% et 11,2%. Il nous semble que l'abandon scolaire soit surtout basé sur une décision personnelle et non sur une décision de l'administration de l'école.

Dans plus de la moitié des recherches recensées (Langevin, 1979; Parent et Paquin, 1994; Violette, 1991; etc.), on avance que les garçons vont abandonner pour le goût du travail et les filles, pour des raisons personnelles. Or, dans notre étude cela se présente autrement. Peut-être est-ce dû au fait que l'emploi se trouve de plus en plus rare?

Si on se réfère aux motifs d'abandon selon les deux régions, celle du Saguenay et celle du Lac St-Jean, les motifs ne diffèrent pas vraiment des motifs d'abandon selon le

sexe. Ici, au tableau 8, on se retrouve aussi avec les trois motifs liés aux difficultés scolaires. Les pourcentages se rejoignent énormément.

TABLEAU 8

Les motifs d'abandon selon les secteurs

| Motifs au Saguenay et au Lac-Saint-Jean | N (70) | | Résultats % | |
|---|-----------|-------------|----------------|-------------|
| | Saguenay | Lac-St-Jean | Saguenay | Lac-St-Jean |
| 1. J'avais des échecs | 13 | 18 | 18,6 | 25,6 |
| 2. Je n'aimais pas les cours | 14 | 12 | 20,0 | 17,2 |
| 3. Je n'avais pas d'assez bonnes notes | 13 | 11 | 18,6 | 15,7 |
| 4. Je ne me sentais pas à ma place à l'école | 8 | 7 | 11,4 | 10,0 |
| 5. Je vivais des problèmes personnels | 9 | 5 | 12,9 | 7,1 |
| 6. Je voulais travailler pour avoir de l'argent | 5 | 9 | 7,1 | 12,9 |
| 7. On m'a mis à la porte de l'école | 4 | 5 | 5,7 | 7,1 |
| 8. Je vivais des problèmes familiaux | 4 | 3 | 5,7 | 4,4 |

En résumé, les jeunes quittent l'école à la fin de l'année scolaire après une décision plus ou moins réfléchie. Au cours de l'année, on se rend compte que les difficultés scolaires sont pour ces jeunes, le principal motif d'abandon et ce, autant pour les filles que pour les garçons. Bien sûr, en examinant les pourcentages indiqués au tableau 7, on se rend compte qu'il n'y a pas qu'un seul motif menant au décrochage. On ne peut donc décrire qu'une seule cause d'abandon. Examinons la situation des parents.

5.1.3 La situation des parents

Il est intéressant de se pencher sur les caractéristiques familiales, à savoir si la scolarité et la situation économique des parents influencent la persévérance scolaire de leurs enfants.

Les résultats présentés au tableau 9 indiquent que les deux parents sont plus ou moins scolarisés. En moyenne, 45% des pères ont obtenu un diplôme, soit dans une

école de métier (5,6%), au secondaire (18,3%) ou encore, au Cégep ou à l'Université (21,1). Tandis qu'un pourcentage de 50,7% s'avère moins scolarisé, ils détiennent des études primaires (26,8%) ou quelques années du secondaire (23,9%).

TABLEAU 9

Le niveau de scolarité des parents

| Degré de scolarité | N (71) | | Résultats % | |
|---|-----------|------|----------------|------|
| | Père | Mère | Père | Mère |
| 1. Études primaires | 19 | 18 | 26,8 | 25,4 |
| 2. Quelques années du secondaire | 17 | 22 | 23,9 | 31,0 |
| 3. Études dans une école de métier | 4 | 3 | 5,6 | 4,2 |
| 4. Diplôme d'études secondaires | 13 | 11 | 18,3 | 15,5 |
| 5. Études collégiales ou universitaires | 15 | 11 | 21,1 | 15,5 |
| 6. Non répondu | 3 | 6 | 4,2 | 8,5 |

Chez les mères, les résultats sont semblables; 35,2% se révèlent scolarisées. Les données indiquent que 4,2% ont fait des études dans une école de métier, 15,5% possèdent un diplôme d'études secondaires et 15,5% possèdent des études collégiales ou universitaires. Comme chez les pères, la majorité des mères (56,4%) détient des études primaires (25,4%) ou que quelques années du secondaire (31,0%). On remarque donc que plus de la moitié chez les deux sexes n'ont pas achevé leurs études secondaires.

D'ailleurs, lorsqu'on se réfère à la littérature (Girard, 1989; Langevin, 1979; Leblanc *et al.*, 1993; ministère de l'Éducation, 1991; Sunter, 1993), les parents des décrocheurs ne sont pas vraiment scolarisés; plus de la moitié, que ce soit les pères ou les mères, n'ont pas complété leurs études secondaires. Le degré d'instruction des parents est donc peu élevé.

TABLEAU 10

La situation socio-économique des parents

| Situation socio-économique | N (71) | | Résultats % | |
|-----------------------------|-----------|------|----------------|------|
| | Père | Mère | Père | Mère |
| 1. En emploi | 61 | 25 | 85,9 | 35,2 |
| 2. En chômage | 1 | 6 | 1,4 | 8,5 |
| 3. Sur l'assistance sociale | 4 | 12 | 5,6 | 16,9 |
| 4. A la maison sans revenu | 2 | 21 | 2,8 | 29,6 |
| 5. Autre | 3 | 7 | 4,2 | 9,9 |

Si l'on regarde la situation socio-économique des parents au tableau 10, les résultats nous apprennent que principalement les deux parents travaillaient au moment où les jeunes ont démissionné: 85,9% des pères et 35,2% des mères. Aussi, une bonne proportion des mères, soit 29,6%, demeurait à la maison (sans revenu). Or, contrairement à ce qui est véhiculé au sein de la littérature où Leblanc *et al.* (1993) affirment que les parents des démissionnaires reçoivent fréquemment des prestations de chômage et d'aide sociale, peu de parents de notre échantillon bénéficieraient de ces prestations.

De façon globale, nous pouvons avancer que, dans cette étude-ci, le degré de scolarité chez le père et chez la mère pourrait jouer dans la décision de leur enfant de quitter l'école, ceux-ci étant plus ou moins scolarisés. Par contre, la situation d'emploi des deux parents ne semble pas influencer l'abandon des études chez leur enfant.

5.1.4 Les études et l'emploi

Nous avons demandé aux décrocheurs s'ils occupaient un emploi lorsqu'ils ont abandonné les études. Nous pourrions ainsi savoir si le fait de conjuguer le travail et les études peut nuire à la réussite scolaire.

TABLEAU 11
Abandon et emploi

| Emploi | N (71) | Résultats % |
|--|-----------|----------------|
| 1. Oui, le soir ou les fins de semaine | 16 | 22,5 |
| 2. Oui, le jour à temps partiel | 8 | 11,3 |
| 3. Oui, de nuit | 2 | 2,8 |
| 4. Non | 45 | 63,4 |

À la lecture du tableau 11, nous pouvons remarquer que 63,4% des décrocheurs n'avaient pas d'emploi durant leurs études, comparativement à 22,5% qui travaillaient les soirs ou les fins de semaine, 11,3% le jour, à temps partiel et 2,8% de nuit. Malgré ces chiffres, il est difficile d'affirmer si oui ou non le travail nuit aux études, comme il a déjà été mentionné précédemment à la section 2.3.2. de cette recherche: «il n'y a pas vraiment de relation de cause à effet entre l'emploi rémunéré et le décrochage car l'abandon résulte d'un processus plutôt complexe; une multitude de facteurs doivent être considérés» (Noreau et Lamoureux, 1992). Toutefois, selon Sunter (1993), on retrouverait un plus faible taux d'abandon chez les jeunes qui occupent un emploi à temps partiel (environ 15 heures par semaine ou moins).

Lorsqu'on a demandé aux jeunes qui avaient un emploi d'indiquer le nombre d'heures travaillées par semaine, la majorité travaillaient plus de 20 heures, même que certains ont prétendu travailler jusqu'à 40 heures. Ainsi, le travail excessif, soit plus de 20 heures, nuit certainement aux études (Noreau et Lamoureux, 1992) tandis qu'un travail à temps partiel peut être bénéfique car le jeune se repose de l'école pendant un certain temps (Parent et Paquin, 1994) tout en gagnant de l'argent pour payer ses petites dépenses et se rend compte aussi que les études sont importantes pour obtenir un emploi plus intéressant et mieux rémunéré.

5.2 LE RENDEMENT SCOLAIRE

Le rendement scolaire est un élément déclencheur des plus important lors de l'abandon des études, c'est pourquoi nous nous attardons particulièrement sur ce point. Il sera question, dans cette deuxième partie, des résultats scolaires, du degré de satisfaction devant de mauvaises notes, du retard scolaire, des absences, du développement intellectuel et des activités parascolaires.

5.2.1 Les résultats scolaires

Les résultats scolaires découlant de l'effort fourni dans les études constituent un point majeur quant au fait de continuer ou de quitter l'école. Il s'avère donc intéressant d'examiner les résultats obtenus sur cet aspect particulier.

TABLEAU 12

Abandon et résultats scolaires

| Moyenne | N (71) | Résultats % |
|-----------------|-----------|----------------|
| 1. 80% et plus | 2 | 2,8 |
| 2. 70-79% | 12 | 16,9 |
| 3. 60-69% | 31 | 43,7 |
| 4. 50-59% | 18 | 25,4 |
| 5. Moins de 50% | 6 | 8,5 |
| 6. Autre | 2 | 2,8 |

Le tableau 12 nous révèle que 43,7% des décrocheurs disent avoir une moyenne générale de 60 à 69%, 25,4% ont entre 50 et 59% et 8,5% moins de 50%. Ainsi, la majorité (63,4%) des jeunes qui décrochent se maintient au-dessus de la note de passage (60%). De plus, on remarque un pourcentage de 29,7% de jeunes qui décrochent de l'école avec une moyenne confortable (au-dessus de 70%).

Ces résultats se rapprochent des données recueillies dans la littérature où Sunter (1993) affirme que les résultats scolaires de la plupart des décrocheurs seraient suffisamment bons pour continuer leurs études. Selon Violette (1991), la majorité des décrocheurs déclare avoir une moyenne de 69% et moins. Les moyennes académiques s'avèrent toutefois bonnes malgré ce que les jeunes vont dénoncer face à l'école en général et aux enseignants (ce que nous verrons un peu plus loin).

TABLEAU 13
Notes des différents cours

| Cours | N | Résultats % | | | | |
|------------------------|------|-------------|--------|--------|--------|--------------|
| | | 80% et plus | 70-79% | 60-69% | 50-59% | moins de 50% |
| 1. Français | (71) | 1,4 | 14,1 | 50,7 | 26,8 | 7,0 |
| 2. Maths | (71) | 10,2 | 20,0 | 22,8 | 29,8 | 17,2 |
| 3. Anglais | (71) | 12,4 | 22,2 | 23,6 | 18,2 | 23,6 |
| 4. Géo | (43) | 13,5 | 20,6 | 20,6 | 22,0 | 23,3 |
| 5. Histoire | (51) | 12,6 | 21,2 | 16,9 | 21,2 | 28,1 |
| 6. Biologie | (36) | 14,1 | 18,4 | 22,3 | 24,0 | 21,2 |
| 7. Chimie | (20) | 15,7 | 20,0 | 18,6 | 20,0 | 25,7 |
| 8. Physique | (32) | 13,8 | 16,6 | 23,7 | 22,2 | 23,7 |
| 9. Éducation physique | (71) | 48,2 | 21,4 | 17,2 | 5,6 | 7,6 |
| 10. Religion ou morale | (71) | 33,0 | 40,0 | 16,1 | 4,7 | 6,2 |

Si l'on se réfère au tableau 13, en ce qui a trait aux matières de base, les notes vont dans le même sens que la moyenne générale (tableau 12); en français, la majorité (66,2%) des répondants détient des notes supérieures à 60%, en mathématiques, 53% et en anglais, 58,2%. Lorsque l'on examine les notes des autres cours, on se rend compte qu'ils suivent le même chemin, c'est-à-dire des résultats au-dessus de 60%.

Même si les résultats sont «satisfaisants», les jeunes déclarent à plusieurs reprises «qu'ils n'ont pas étudié suffisamment» et «qu'ils manquent d'intérêt et de motivation». Ils vont accuser aussi le système scolaire et les professeurs: «Les professeurs n'étaient pas

très bons pour expliquer, il y a un manque d'encadrement scolaire», «Je n'aimais pas étudier à la maison et les professeurs expliquaient trop vite pour moi, ils ne savaient pas expliquer à ceux qui ne comprenaient pas», «Je n'étudiais pas à la maison et je ne faisais pas mes devoirs, on a assez de travailler à l'école, il faut qu'ils nous donnent des devoirs en plus», «Je détestais l'école, on était poussé à apprendre trop vite, ceux qui ont de la difficulté doivent se débrouiller seuls», «Si on avait pris le temps de m'expliquer davantage au lieu de dire que j'étais cruche, ça aurait changé beaucoup de chose car j'aime aller à l'école».

En résumé, on peut affirmer que malgré une majorité des décrocheurs de notre enquête ayant des résultats supérieurs à 60%, ceux-ci évoquent un manque de motivation principalement lié au système scolaire et aux professeurs.

5.2.2 Le rendement scolaire et le degré de satisfaction

Nous voulons savoir si le décrocheur est satisfait de son rendement à l'école et quelle est son attitude face à un échec ou à une mauvaise note.

TABLEAU 14

Le degré de satisfaction face au rendement scolaire

| Degré de satisfaction | N (71) | Résultats % |
|-----------------------|-----------|----------------|
| 1. Beaucoup | 3 | 4,2 |
| 2. Assez | 16 | 22,5 |
| 3. Peu | 31 | 43,7 |
| 4. Pas du tout | 20 | 28,2 |
| 5. Autre | 1 | 1,4 |

TABLEAU 15

Attitude envers une note d'examen

| Attitude | N (71) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. Ça me poussait à travailler plus fort pour m'améliorer | 9 | 12,7 |
| 2. Ça me décourageait et j'avais de la difficulté à m'en remettre | 15 | 21,1 |
| 3. Ça me décourageait beaucoup et je songeais à abandonner | 21 | 29,6 |
| 4. Ça me laissait indifférent | 23 | 32,4 |
| 5. Autre | 3 | 4,2 |

La majorité de nos jeunes ne sont pas satisfaits de leur rendement scolaire. Il y a 43,7% des jeunes qui se disent peu satisfaits de leur rendement et 28,2% qui ne sont pas du tout satisfaits. Malgré cela, on rencontre 32,4% des répondants qui demeurent indifférents face à de mauvaises notes, ensuite 29,6% qui sont découragés et songent à abandonner des études, 21,1% qui sont aussi découragés et ont de la difficulté à s'en remettre et enfin une minorité (12,7%) qui travaille plus fort pour s'améliorer.

D'ailleurs, l'étude de Violette (1991) apporte des données très semblables. Le tiers des démissionnaires se dit découragé par leurs mauvaises notes et avoir de la difficulté à s'en remettre. Aussi, 31,2% demeurent indifférents face à de mauvais résultats scolaires.

5.2.3 Le retard scolaire

Certains jeunes accumulent une ou plusieurs années de retard dans leur cheminement d'études. Encore une fois, c'est un point tout à fait déterminant quant à la décision d'abandonner l'école.

TABLEAU 16

Niveau de redoublement

| Niveau | N (71) | Résultats % |
|-------------------------------|-----------|----------------|
| 1. Primaire | 15 | 21,1 |
| 2. 1 ^{re} secondaire | 7 | 9,9 |
| 3. 2 ^e secondaire | 3 | 4,2 |
| 4. 3 ^e secondaire | 5 | 7,1 |
| 5. 4 ^e secondaire | 3 | 4,2 |
| 6. 5 ^e secondaire | 2 | 2,8 |
| 7. N'ayant pas doublé | 36 | 50,7 |

Ainsi, le tableau 16 indique que 49,3% des jeunes ont doublé une année scolaire ou plus. Il est intéressant de noter que plusieurs de ces jeunes ont accumulé ce retard au primaire. Ceci signifie que, déjà au primaire, les problèmes de rendement commencent. Selon Brais (1991), Brossard *et al* (1992), Girard (1989) et le ministère de l'Éducation (1991), les difficultés du cheminement scolaire, les retards académiques, etc. peuvent être identifiables dès le primaire.

On se rend compte que plus les difficultés et les problèmes surviennent tôt, plus la motivation et la persévérance scolaire semblent influencées négativement. Souvent ces difficultés ne se résolvent pas au cours des années et c'est ce qui provoque les mauvais résultats, l'absentéisme, le manque de motivation, etc. qui mènent à l'abandon des études.

5.2.3 Les absences

Les absences répétées sont un signe avant-coureur des abandons scolaires (Côté, 1984). Nous avons poussé notre analyse plus loin pour voir si le nombre de jours d'absence peut avoir une incidence sur l'abandon des études au secondaire.

TABLEAU 17

Fréquence d'absence

| Fréquence | N (71) | Résultats % |
|----------------------|-----------|----------------|
| 1. Souvent | 22 | 31,0 |
| 2. De temps en temps | 16 | 22,5 |
| 3. Rarement | 33 | 46,5 |

TABLEAU 18

Absences pour raisons non valables

| Fréquence | N (71) | Résultats % |
|---------------------|-----------|----------------|
| 1. Très souvent | 20 | 28,2 |
| 2. Plusieurs fois | 18 | 25,4 |
| 3. Une ou deux fois | 21 | 29,6 |
| 4. Jamais | 12 | 16,9 |

Toutes les recherches (Côté, 1984; Rivard, 1991; Violette, 1991) confirment qu'un élément important de dépistage des décrocheurs potentiels est l'absentéisme. À partir du moment où un jeune s'absente de l'école de plus en plus souvent, il importe de s'interroger sur les motifs de ces absences. Les résultats de notre étude démontrent que la majorité (53,5%) s'absente de l'école souvent ou de temps en temps.

En général, les jeunes disent s'absenter (tableau 17) mais à un certain degré; 46,5% disent s'absenter rarement et 31,0% disent s'absenter souvent. Lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient déjà manqué des cours pour des raisons non valables, les réponses au tableau 18 s'avèrent très partagées: 28,2% affirment l'avoir fait très souvent 25,4% plusieurs fois 29,6% une ou deux fois et 16,9% jamais.

TABLEAU 19

Justification des absences par les parents

| Fréquence | N (71) | Résultats % |
|----------------|-----------|----------------|
| 1. Toujours | 20 | 28,2 |
| 2. Souvent | 14 | 19,7 |
| 3. Rarement | 14 | 19,7 |
| 4. Jamais | 20 | 28,2 |
| 5. Non répondu | 3 | 4,2 |

La justification des absences par les parents, selon les répondants, serait toujours ou souvent présente à 47,9%. Le règlement de l'école indique clairement que toutes les absences doivent être justifiées. Aux dires des élèves, près de 48% des parents le font. Lorsqu'on a demandé aux jeunes les principales raisons de leurs absences, ils nous ont répondu: «maladie, tanné de l'école et des profs, rendez-vous chez le dentiste et le médecin».

Donc, les jeunes vont quand même s'absenter pour de bonnes raisons. Bien sûr, il est tout à fait évident que les absences vont nuire aux apprentissages scolaires; lorsqu'il est question d'absences chroniques, on sent que l'abandon est proche.

5.2.5 Le développement intellectuel

Une des difficultés que les décrocheurs vont rencontrer est celle du développement intellectuel. Pour eux, l'école fournit surtout des apprentissages abstraits ou intellectuels alors qu'ils préféreraient des apprentissages plus concrets ou manuels (Langevin, 1979; M.E.Q., 1991). D'abord, considérons ce que les jeunes pensent de leurs capacités intellectuelles.

TABLEAU 20

Abandon et capacités intellectuelles

| Capacités intellectuelles | N (71) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. Je considère que j'ai de bonnes capacités intellectuelles | 30 | 42,3 |
| 2. Je considère que j'ai des capacités intellectuelles moyennes | 38 | 53,5 |
| 3. J'ai des doutes sur mes capacités intellectuelles | 2 | 2,8 |
| 4. Je considère que mes capacités intellectuelles sont faibles | 1 | 1,4 |

Il est intéressant de voir que les jeunes détiennent des attitudes positives face à leurs capacités intellectuelles: 42,3% considèrent posséder de bonnes capacités intellectuelles et 53,5% estiment avoir des capacités intellectuelles moyennes.

Lorsqu'on se réfère à la littérature, il est mentionné que les jeunes ne décrochent pas par manque d'intelligence mais parce qu'il y a une baisse de motivation, un encadrement plus ou moins présent ou aucun but précis servant à continuer des études (ministère de l'Éducation, 1991; Murray, 1974).

TABLEAU 21

L'école et les capacités intellectuelles

| Capacités intellectuelles | N (71) | Résultats % |
|---------------------------|-----------|----------------|
| 1. Tout à fait | 9 | 12,7 |
| 2. Assez | 27 | 38,0 |
| 3. Un peu | 21 | 29,6 |
| 4. Pas du tout | 14 | 19,7 |

TABLEAU 22

L'école et les habiletés manuelles

| Habiletés manuelles | N (71) | Résultats % |
|---------------------|-----------|----------------|
| 1. Tout à fait | 5 | 7,0 |
| 2. Assez | 8 | 11,3 |
| 3. Un peu | 25 | 35,2 |
| 4. Pas du tout | 33 | 46,5 |

Les résultats présentés au tableau 21 indiquent jusqu'à quel point les répondants croient que l'école les aide à développer leurs capacités intellectuelles. Ils sont partagés dans leurs choix de réponses, 12,7% des décrocheurs ont l'impression que l'école les aide à développer tout à fait leurs capacités intellectuelles, 38,0% répondent assez, 29,6% un peu et 19,7% affirment que l'école ne favorise pas du tout leur développement intellectuel.

Par contre, au plan des habiletés manuelles, les résultats s'avèrent plus divergents. Ainsi, la majorité (81,7%) croient un peu (35,2%) ou pas du tout (46,5%) que l'école aide au développement manuel, tandis qu'une petite minorité (18,3%) y croient tout à fait (7,0%) ou assez (11,3%).

Donc, selon les dires des répondants, l'école aiderait davantage au développement de leurs capacités intellectuelles qu'au développement de leurs habiletés manuelles. Ce résultat est important à considérer puisque, selon le ministère de l'Éducation (1991), les décrocheurs auraient plus de difficultés à effectuer un travail intellectuel qu'un travail manuel; ils veulent exploiter leur créativité et travailler avec leurs mains.

5.2.6 Les activités parascolaires

Le tableau 23 nous donne un bon aperçu du taux de participation des élèves aux activités parascolaires. La majorité de nos répondants, soit 62%, ne participaient jamais ou rarement aux différentes activités. Pourtant, la participation à ces activités pourrait rendre le jeune plus à l'aise dans son école, lui donner plus de plaisir à s'y rendre et développer son sentiment d'appartenance (Girard, 1989).

TABLEAU 23

Participation aux activités parascolaires

| Degré de participation | N (71) | Résultats % |
|--------------------------------|-----------|----------------|
| 1. Je participais très souvent | 13 | 18,3 |
| 2. Je participais souvent | 14 | 19,7 |
| 3. Je participais rarement | 18 | 25,4 |
| 4. Je ne participais jamais | 26 | 36,6 |

La participation aux activités parascolaires va surtout maintenir le jeune à l'école, l'aider à réussir sur d'autres aspects que les matières scolaires et l'aider à développer d'autres habiletés, tels que le sport, les arts, etc. On peut s'imaginer que plus l'implication scolaire et parascolaire est grande, plus le jeune pourra s'engager dans ses études.

5.3 La perception du milieu scolaire

L'école est un lieu où les jeunes se trouvent plusieurs heures chaque jour, ils y sont cinq jours sur sept. En ce sens, il est donc important pour le jeune d'aimer son école et aussi d'entretenir de bonnes relations avec le personnel et les pairs. C'est d'ailleurs ce qui sera traité dans cette troisième partie.

5.3.1 La satisfaction envers l'école

La satisfaction qu'a le décrocheur face à l'école s'avère un point important à considérer étant donné qu'il la fréquente plusieurs heures par jour. Le jeune doit accepter les différents règlements, être intéressé par les cours et tolérer son école car cela favorise la réussite scolaire.

TABLEAU 24
Perception des règlements de l'école

| Degré de perception | N (71) | Résultats % |
|--------------------------|-----------|----------------|
| 1. Trop sévères | 24 | 33,8 |
| 2. Assez sévères | 23 | 32,4 |
| 3. Plus ou moins sévères | 19 | 26,8 |
| 4. Pas sévères | 5 | 7,0 |

Les résultats présentés au tableau 24 indiquent qu'une proportion importante de jeunes trouve sévères les règlements de l'école; 33,8% considèrent les règlements trop sévères, 32,4% assez sévères et une petite minorité (7,0%) s'accorde pour dire que les règlements ne sont pas vraiment sévères.

Les décrocheurs de notre étude se sentent brimés à l'école et certains vont même jusqu'à dire qu'ils sont en «prison». Les règlements sont vraiment perçus négativement. Certains ont fourni les commentaires suivants: «Les profs et les directeurs nous disent qu'ils nous perçoivent comme des adultes, alors là, pas du tout, ils nous traitent comme des enfants, les règlements sont vraiment trop sévères.», «Trop sévère côté vestimentaire».

Par conséquent, ces données vont dans le même sens que celles inscrites dans la littérature où Violette (1991) mentionne que les règlements de l'école sont perçus négativement par les démissionnaires, que ce soit pour l'habillement, la cigarette ou autres.

TABLEAU 25

L'intérêt porté aux cours

| Degré d'intérêt | N (71) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. M'intéressaient tous | 2 | 2,8 |
| 2. M'intéressaient pour la plupart | 15 | 21,1 |
| 3. M'intéressaient plus ou moins | 34 | 47,9 |
| 4. Ne m'intéressaient pas pour la plupart | 16 | 22,5 |
| 5. Ne m'intéressaient pas du tout | 4 | 5,6 |

Qu'il s'agisse de l'intérêt porté aux cours ou de leur sentiment envers l'école, la majorité de nos répondants est catégorique quant à leurs réponses. Si l'on se réfère au tableau 25, un pourcentage de 76% se dit peu ou pas du tout intéressé par les cours; 47,9% sont plus ou moins intéressés, 22,5% trouvent la plupart des cours pas intéressants et 5,6% ne sont pas du tout intéressés. Lorsque l'on regarde le tableau 26, une proportion importante de 90,2% n'aime pas vraiment l'école dont 45,1% ne l'aiment pas du tout.

TABLEAU 26

Sentiment envers l'école

| Degré | N (71) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. Oui, j'aimais ça | 7 | 9,9 |
| 2. J'aimais ça plus ou moins | 26 | 36,6 |
| 3. J'étais indifférent, ça m'était égal | 6 | 8,5 |
| 4. Je n'aimais pas ça | 12 | 16,9 |
| 5. J'étais écoeuré de l'école | 20 | 28,2 |

Du point de vue des jeunes décrocheurs ayant participé à cette étude, l'école présente deux aspects fondamentalement opposés: d'une part, des champs d'étude qui les intéressent et, d'autre part, des matières qui s'avèrent beaucoup moins intéressantes pour eux, certains cours sont perçus comme utiles tandis que d'autres ne le seront pas. C'est ce qui est reproché en grande partie: «Il y a des cours qui ne nous serviront jamais à rien dans notre vie».

D'ailleurs, à cette question sur les sentiments envers l'école, certains ont ajouté: «Quand c'est un cours que tu aimes tu apprends, mais quand c'est un cours que tu n'aimes pas tu apprends moins ou pas du tout», «Les profs ne nous laissent pas le temps d'apprendre, ils nous poussent trop», «Il y a des profs qui voulaient juste donner leurs cours, si tu passes tant mieux, si tu coules tant pis».

Ainsi, plusieurs décrocheurs de cette recherche n'ont pas vraiment l'impression d'apprendre des choses significatives pour eux. L'étude de Girard (1989) confirme ces affirmations; plus du tiers des décrocheurs trouve les apprentissages, que ce soit dans les matières de base ou autres, non significatifs. Bien sûr, ce ne sont pas tous les élèves qui sont capables de supporter l'enseignement magistral en restant assis pendant des heures à écouter un enseignant parler; pour eux, ce n'est pas intéressant (Demers, 1992).

TABLEAU 27

Satisfaction envers l'école

| Degré d'intérêt | N (71) | Résultats % |
|-----------------|-----------|----------------|
| 1. Tout à fait | 9 | 12,7 |
| 2. Assez | 23 | 32,4 |
| 3. Peu | 15 | 21,1 |
| 4. Pas du tout | 24 | 33,8 |

La lecture du tableau 27 révèle qu'une grande proportion de nos répondants, soit 54,9%, était peu (21,1%) ou pas du tout (33,8%) satisfait de leur école. De plus, avec les quelques commentaires qu'ils nous ont fournis, concernant leur degré de satisfaction envers l'école, les jeunes nous donnent l'impression d'avoir été laissés à eux-mêmes, que personne ne s'occupait d'eux lorsqu'ils en avaient besoin: «Quand j'ai voulu arrêter l'école, je suis allé voir l'orienteur, elle était supposée me faire rencontrer quelqu'un la semaine suivante et lorsque j'y suis retourné, elle ne me reconnaissait plus», «Les profs ont de la difficulté à expliquer les problèmes, ils ne donnent que les réponses», «Si on avait de la difficulté, on était tout de suite rejetés ou mis dans une classe à part, il est important d'apprendre, c'est seulement la manière dont c'est montré qui décourage tout le monde», «Les profs se foutent de nous, ils nous disent: que tu passes ou non, j'ai ma paie quand même, c'est assez motivant», «Dès que les profs voyaient mon dossier de l'année précédente, ils me faisaient suer jusqu'à la fin de l'année».

TABLEAU 28

Raisons pour fréquenter l'école

| Degré d'intérêt | N (71) | Résultats % |
|--|-----------|----------------|
| 1. Parce que j'aimais les études et que je venais y chercher des connaissances | 4 | 5,6 |
| 2. Ça m'apparaissait nécessaire pour obtenir un emploi intéressant | 27 | 38,0 |
| 3. Pour l'ambiance et y rencontrer des amis | 14 | 19,7 |
| 4. «Comme ça», sans me poser de questions ou sans trop savoir pourquoi | 6 | 8,5 |
| 5. Parce que j'y étais forcé par quelqu'un | 8 | 11,3 |
| 6. Parce que c'est obligatoire jusqu'à 16 ans | 10 | 14,1 |
| 7. Autre | 2 | 2,8 |

Pour quelles raisons les jeunes fréquentent-ils l'école? Les résultats présentés au tableau 28 indiquent qu'ils pensent en plus grand nombre (38,3%) que fréquenter l'école est nécessaire pour obtenir un emploi intéressant.

À cet égard, Violette (1991) révèle, dans son étude, que ce qui importe pour les décrocheurs est de trouver un bon emploi qu'ils vont aimer et qui va leur permettre d'être à l'aise financièrement. Par contre, avec les perspectives d'emploi actuelles, il se peut qu'avec ou sans diplôme, les jeunes se sentent plus ou moins motivés à poursuivre des études secondaires, collégiales ou universitaires.

5.3.2 Les relations avec le personnel de l'école et les enseignants

Le personnel de l'école, que ce soit les enseignants, les directeurs, les secrétaires ou les professionnels, doit être présent auprès des élèves. Certains jeunes ont certainement besoin d'être plus encadrés que d'autres, ils ont besoin d'un appui pour se sentir encouragés et appréciés.

TABLEAU 29

Relations avec le personnel de l'école

| Personnel de l'école | N 71 | Résultats % | | | |
|-------------------------|---------|----------------|--------|-------------------------|-----------|
| | | Très bonnes | Bonnes | Plus ou moins bonnes | Mauvaises |
| 1. Enseignants | | 21,1 | 38,0 | 29,6 | 11,3 |
| 2. Directeurs | | 19,7 | 31,0 | 22,5 | 26,7 |
| 3. Secrétaires | | 36,6 | 38,0 | 19,7 | 5,6 |
| 4. Professionnels | | 37,9 | 31,4 | 19,7 | 7,0 |

De façon globale, l'analyse des résultats présentés au tableau 29 permet de constater que les décrocheurs ont de bonnes relations avec le personnel de l'école et ce, surtout avec les professionnels et les secrétaires.

Il est tout à fait possible qu'avec les secrétaires la relation soit plutôt bonne, le contact principal se réduisant à demander des billets d'absence ou encore à la prise de ren-

dez-vous avec un directeur ou autres. Aussi, avec les professionnels, les contacts sont plus aisés; ils aident et supportent les jeunes, ce qui favorise une relation saine. Le jeune sait et sent qu'il est apprécié et non traité comme n'importe qui. Les adolescents ont besoin qu'on s'occupe d'eux et de leurs problèmes.

Les relations avec les directeurs semblent plus difficiles; pour le jeune, c'est l'autorité. Ainsi, 26,7% considèrent mauvaises les relations avec les directeurs. Enfin, 29,6% affirment avoir des relations plus ou moins bonnes avec les enseignants.

Par conséquent, les résultats présentés au tableau 30 indiquent que les enseignants n'obtiennent pas une cote de popularité élevée, l'opinion des jeunes à leur égard s'avère plutôt partagée. Le résultat le plus positif concerne les enseignants (32%) qui savent rendre leurs cours intéressants; les pourcentages se divisant comme suit: toujours, 10,9% et souvent, 21,1%. Les jeunes se plaignent (lors de l'entrevue, après la passation du questionnaire) qu'il y a vraiment un manque d'explications et d'aide de la part des enseignants: «On ne nous explique pas pourquoi, il faut le faire c'est tout», «Les profs ont peu de temps pour s'occuper de ceux qui ont de la difficulté».

TABLEAU 30

Relations élèves-enseignants

| Énoncé | N 71 | Résultats % | | | |
|---|---------|----------------|---------|-------------|----------|
| | | Toujours | Souvent | Quelquefois | Rarement |
| 1. Mes enseignants savaient rendre leurs cours intéressants | | 10,9 | 21,1 | 38,0 | 29,6 |
| 2. Quand ça n'allait pas, mes enseignants savaient m'encourager | | 11,3 | 9,9 | 29,6 | 49,3 |
| 3. Mes enseignants me donnaient le goût d'apprendre | | 2,8 | 12,7 | 38,0 | 46,5 |
| 4. J'avais le sentiment que mes enseignants me respectaient | | 14,1 | 16,9 | 26,8 | 42,3 |
| 5. Mes enseignants étaient disponibles | | 5,6 | 9,9 | 28,2 | 56,3 |
| 6. Mes enseignants comprenaient mes problèmes | | 5,6 | 11,3 | 23,9 | 59,2 |

Le tableau 30 démontre que les élèves perçoivent que les enseignants ne sont pas vraiment présents lorsque ceux-ci ont besoin d'eux. Il existe, à leur avis, un manque d'encadrement de la part des enseignants: 49,3% affirment qu'il est rare que les enseignants savaient les encourager quand ça n'allait pas; 46,5% des décrocheurs disent que les enseignants ne leur donnaient pas beaucoup le goût d'apprendre, et en plus, 42,3% avaient le sentiment que ceux-ci ne les respectaient pas. Par ailleurs, 56,3% des répondants considèrent que leurs enseignants étaient rarement disponibles et 59,2% trouvent que leurs enseignants comprenaient rarement leurs problèmes. En somme, les jeunes critiquent et blâment leurs enseignants pour leur manque de communication, de respect, de compréhension et de disponibilité. Ce sont ces petits contacts quotidiens avec l'entourage qui pourraient rendre la vie scolaire plus intéressante.

D'ailleurs, Fortin (1992), Violette (1991) et Sid et Orok (1993) abondent dans le même sens. La communication entre les élèves et les enseignants s'avère plutôt lamentable, les décrocheurs ne se sentent pas compris, ni respectés. Les enseignants n'ont pas de temps suffisant à leur consacrer, ces jeunes se sentent donc rejetés.

Nous avons demandé aux décrocheurs quels seraient pour eux l'enseignant et l'école idéals et voici ce qu'ils nous ont répondu: «Lorsque tu fais les choses toi-même à ton rythme», «J'aimerais me sentir plus valorisé», «Les profs devraient être plus disponibles pour nous aider», «Il devrait y avoir des périodes libres», «Les profs pourraient avoir le temps de nous écouter», «L'école idéale devrait être comme l'école des adultes, les profs sont plus intentionnés et ils ne nous traitent pas comme des enfants, c'est beaucoup mieux qu'au secondaire régulier».

Ainsi, les décrocheurs s'avèrent sensibles aux relations entre enseignants et élèves; ils déplorent le manque de disponibilité et le manque d'intérêt des enseignants envers eux

et envers leurs difficultés académiques. Est-ce qu'il serait probable que le vieillissement du personnel enseignant puisse entraîner un détachement envers les jeunes et leurs problèmes?

5.3.3 L'abandon et les pairs

Le rôle des amis peut être un facteur déterminant en ce qui concerne la persévérance des études. Nous avons donc demandé aux jeunes décrocheurs ce que font leurs amis et s'il y en a, parmi eux, qui ont abandonné leurs études.

TABLEAU 31

Les pairs

| Énoncés | N (71) | Résultats % |
|--------------------------|-----------|----------------|
| 1. Ils sont aux études | 36 | 50,7 |
| 2. Ils sont au travail | 28 | 39,5 |
| 3. Ils sont sans travail | 4 | 5,6 |
| 4. Autres | 3 | 4,2 |

Les résultats présentés au tableau 31 démontrent que la plupart des amis de nos décrocheurs sont aux études (50,7%) ou au travail (39,5%), tandis qu'un faible taux (5,6%) est sans travail et ne va pas aux études. À cet effet, nous constatons à la lecture du tableau 31, que selon nos répondants, ce sont surtout que quelques-uns des amis, avec un pourcentage de 59,2%, qui vont laisser l'école ou projettent de le faire. Ces résultats vont à l'encontre de ce que l'on retrouve dans les recherches antérieures. Ainsi, Girard (1989) et Leblanc *et al.* (1993) affirment que le groupe de pairs est d'une grande influence pour l'adolescent dans la formation de ses valeurs, de ses attitudes, de ses comportements et de ses aspirations scolaires.

TABLEAU 32
L'abandon et les pairs

| Énoncés | N (71) | Résultats % |
|-----------------|-----------|----------------|
| 1. Tous | 7 | 9,9 |
| 2. Presque tous | 11 | 15,5 |
| 3. Quelques-uns | 42 | 59,2 |
| 4. Aucun | 11 | 15,5 |

5.4 LES PROJETS DES JEUNES

Ce dernier point concernant les projets des décrocheurs nous démontre ce que ces jeunes font présentement et veulent faire plus tard, que ce soit sur le plan des études ou d'un travail futur.

5.4.1 Les projets actuels

Étant donné que notre échantillon comprend majoritairement (60) des jeunes ayant réintégré l'école des adultes, il est tout à fait certain que ceux-ci sont actuellement inscrits au secondaire, à l'école des adultes.

Or, ceux qui ne poursuivent pas d'études actuellement ne songent pas vraiment à revenir aux études, mais ceux qui veulent y retourner pensent immédiatement à l'école des adultes. Ainsi, nous serions portés à croire que l'éducation des adultes représente une voie fréquemment utilisée par les jeunes qui ont laissé l'école secondaire régulière, pour retourner aux études. Selon ce que nous avons pu constater par les commentaires des répondants, l'école des adultes semble avoir beaucoup d'avantages à leurs yeux, entre autres, pour l'encadrement qu'elle fournit.

5.4.2 Les projets d'avenir

Ce qui préoccupe surtout nos décrocheurs, lorsque l'on examine le tableau 33, est de terminer leurs études secondaires et ce, à 52,1%. Aussi, 31,0% des jeunes prévoient aller au Cégep, 9,9% aspirent se rendre jusqu'à l'université. Une petite minorité de nos répondants (4,2%) ont l'idée de travailler sans terminer leurs études secondaires.

TABLEAU 33
Les projets d'avenir

| Énoncés | N (71) | Résultats % |
|---|-----------|----------------|
| 1. Je prévois travailler sans terminer mes études secondaires | 3 | 4,3 |
| 2. Je prévois terminer mes études secondaires | 37 | 52,1 |
| 3. Je prévois me rendre jusqu'au Cégep | 22 | 31,0 |
| 4. Je prévois me rendre jusqu'à l'Université | 7 | 9,9 |
| 5. Autre | 2 | 2,8 |

Ainsi, la grande majorité des décrocheurs de notre étude, compte terminer leur secondaire. Ils considèrent important et même nécessaire l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

5.4.3 Les professions et métiers désirés

Les emplois qui intéressent les jeunes de notre recherche s'avèrent plutôt variés. Certains emplois vont demander de longues études et d'autres, de plus courtes. Majoritairement on retrouve des métiers manuels: mécanicien, animatrice dans une garderie, pompier, électricien, soudeur, travailleur/se social/e, informaticien, camionneur, caissière, secrétaire, professeur/e, musicien/ne, infirmier/e, criminologue, dessinateur de mode, policier et décorateur.

Les jeunes décrocheurs savent où ils s'en vont: plusieurs feront un cours spécialisé après leur diplôme d'études secondaires, d'autres continueront vers le Cégep et même l'Université. Ils sont tout à fait capables de se rendre jusqu'au bout. Cette étude semble indiquer que ce sont des jeunes intelligents et pleins de bonne volonté, mais qui n'ont pas eu la motivation et les stimulations nécessaires lorsqu'ils en avaient besoin.

CONCLUSION

Le décrochage scolaire s'avère un problème considérable pour notre société car l'avenir des jeunes est sérieusement menacé. Ce phénomène occasionne maintes conséquences négatives, tant sur le plan personnel que sur le plan social. Il faut agir rapidement afin de trouver des moyens concrets pour minimiser la situation. Bien sûr, cette recherche n'a pas la prétention de résoudre le problème de l'abandon des études au secondaire mais avec le message de désespoir que les décrocheurs nous ont envoyé, nous pourrions prendre connaissance d'une première ébauche d'un programme de prévention et d'encadrement, comportant quelques pistes de solutions, qui finalisera cette étude.

Cette recherche au sujet de l'abandon des études au secondaire vise spécifiquement à dresser un portrait du décrocheur de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, à décrire les facteurs déterminants qui semblent influencer le décrochage scolaire, à l'aide d'un questionnaire portant sur les causes de l'abandon des études, et aussi de conduire à des pistes de solutions favorisant une meilleure réussite académique. L'échantillon de notre étude est constitué de 71 jeunes, soit 38 garçons et 33 filles qui ont laissé l'école régulière pendant une période minimale d'environ une année. Les répondants sont âgés de 13 à 35 ans et proviennent du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Aussi, les résultats obtenus indiquent que les jeunes vont laisser l'école en moyenne, entre 15 et 18 ans, qu'ils abandonnent majoritairement au deuxième cycle, soit en 3^e et

4^e secondaire. En plus grand nombre, les décrocheurs vont quitter au moment où eux-mêmes le décident et ce, vers la fin de l'année scolaire.

L'analyse de ce malaise si présent permet de constater que les facteurs scolaires peuvent se révéler fortement déterminants au cours du processus d'abandon des études secondaires. Tant pour les filles que pour les garçons, l'abandon de l'école semble conclure une suite d'expériences scolaires frustrantes qui se caractérisent par un rendement académique plus ou moins satisfaisant, des règlements de l'école perçus comme étant sévères, une insatisfaction générale envers l'école ou encore des relations difficiles avec la direction et les enseignants.

En ce qui concerne le rendement scolaire, les résultats s'avèrent contradictoires. Les répondants placent les échecs au premier rang lorsque nous leur demandons les raisons de l'abandon des études. Par contre, une bonne majorité détient une moyenne supérieure à 60% pour l'ensemble des matières. Bien sûr, une proportion très importante de ces jeunes ne se disent pas vraiment satisfaite de leur rendement mais ont tout de même une attitude positive en ce qui a trait à leurs capacités intellectuelles. En fait, ils admettent avoir les capacités mais ne semblent pas fournir les efforts nécessaires.

Lorsque l'on examine la perception qu'ont les jeunes face au milieu scolaire, les résultats obtenus laissent transparaître une vision plutôt négative. Les règlements de l'école et l'école en général n'obtiennent pas une cote d'amour très élevée de la part de plusieurs de nos décrocheurs. Ceux-ci disent, premièrement, ne pas aimer l'école et se disent peu ou pas satisfaits de l'école. Ils ont l'impression d'avoir été laissé à eux-mêmes, que peu de gens s'occupaient d'eux lorsqu'ils en avaient besoin. Les décrocheurs disent manquer de soutien de la part de leur entourage et pour les aider, il semble qu'ils auraient besoin

d'une personne qui s'occupe d'eux, qui les écoute et les comprend: une oreille attentive, un soutien moral.

Les décrocheurs vont qualifier, de façon générale, les relations avec le personnel de l'école de bonnes, surtout avec les secrétaires et les professionnels. Cependant, les relations avec les directeurs semblent plus difficiles. Les relations élèves-enseignants se révèlent aussi une source d'insatisfaction pour plusieurs. Ces jeunes vont déplorer un manque de disponibilité des enseignants, un manque de compréhension et de communication en ce qui a trait aux problèmes qu'ils vivent. Les enseignants ne donnent pas le goût d'apprendre car toujours selon nos répondants, il y aurait un non-respect du rythme d'apprentissage individuel, un manque d'encouragement et de soutien pédagogique.

Selon les résultats recueillis au sein de cette étude, on peut déduire que le décrocheur serait un élève qui a besoin d'encouragements et de valorisation. À cet effet, Girard (1989) indique que les décrocheurs ont besoin d'une approche individualisée et d'un encadrement rigoureux. Ces jeunes ont besoin de vivre des relations satisfaisantes avec l'entourage scolaire, ils ont besoin de sentir que quelqu'un croit en eux. L'encadrement des élèves est un phénomène important en matière académique. On estime que: «la qualité de l'encadrement des élèves aura un impact sur la qualité de leurs apprentissages et de leur intégration à la vie en société» (Comité Catholique du C.S.E., 1989, p: 12: voir Turcotte, 1991).

D'ailleurs, aux yeux des jeunes, les enseignants exerceraient une influence déterminante sur l'atmosphère des cours, l'apprentissage et le cheminement scolaire car c'est l'enseignant qui peut faire la différence entre un cours ennuyeux et un cours stimulant, de même qu'il peut favoriser la réussite ou l'échec de l'élève.

On peut conclure que les démissionnaires savent qu'ils sont capables de poursuivre des études secondaires; ils considèrent avoir de bonnes capacités intellectuelles avec un pourcentage de 42,3% et des capacités moyennes à 53,5%. Ils savent aussi que fréquenter l'école est nécessaire pour obtenir plus tard un emploi intéressant. Ainsi, permettre à chacun d'évoluer à son propre rythme et expliquer à quoi certains cours vont servir s'avèrent des pistes de solutions à considérer.

En fin de compte, ce que les jeunes déplorent est le manque de soutien de la part des adultes de l'école. Cela semble indiquer que les personnels enseignant et non-enseignant ne cherchent pas à les orienter vers des solutions de rattrapage ou autres. Les décrocheurs se sentent laissés à eux-mêmes. Nous croyons que les adultes de l'école devraient prendre le temps de méditer sur le sens des relations interpersonnelles et profondes avec leurs élèves; ils se doivent d'être ouverts et intéressés à ce que vivent les jeunes. Bien sûr, il n'est pas nécessaire d'être un professionnel préparé à l'écoute; les adolescents ne demandent qu'une oreille attentive et un peu de temps. Ceci laisse supposer que les jeunes ont besoin des adultes, de personnes en qui ils ont confiance, afin d'échanger avec eux des propos sérieux et enrichissants. Les jeunes ne veulent pas être bousculés, ils ne veulent pas se faire dire ce qu'ils ont à faire ou ne pas faire. Il faudrait leur donner plus de choix, les rendre plus responsables.

À cet effet, on serait porté à avancer que les jeunes devraient pouvoir profiter d'un appui (professionnels, enseignants, direction, etc.) pour les encourager à travailler plus fort afin de permettre de minimiser les mauvaises notes ou les situations d'échec.

Par ailleurs, il est important de mentionner qu'il faut considérer les résultats de cette étude avec une certaine prudence car l'échantillon est restreint. Malgré cela, cette recherche a permis de décrire les principaux facteurs scolaires, qui selon nos répondants,

provoquent l'abandon des études. Elle nous éclaire aussi sur les représentations qu'ils se font de l'école.

Nous croyons nécessaire qu'une recherche sur l'encadrement des décrocheurs de la part du personnel enseignant et des professionnels de l'école, devrait faire suite à cette étude.

Finalement, nous présentons l'ébauche de notre programme de prévention et d'encadrement où l'on retrouve quelques moyens pour contrer l'abandon des études au secondaire.

DESCRIPTION DE LA SITUATION

Avec les difficultés d'adaptation et d'apprentissage académiques que certains jeunes vont vivre, un suivi continu auprès d'eux peut s'avérer efficace afin d'identifier le décrocheur potentiel et aussi de prévenir l'accroissement des problèmes rencontrés. La participation des professionnels de l'école, de la direction, des enseignants et des parents sera essentiel.

MOYENS OU SOLUTIONS ENVISAGÉS

- Identifier avec les jeunes les pour et les contre de l'abandon des études.
- Aide immédiate et continue auprès des jeunes vivant des difficultés à s'intégrer dans le cadre habituel des classes ou à ceux qui traversent une mauvaise période perturbant leur cheminement scolaire.
- Aide se traduisant par: un suivi en groupe où les jeunes peuvent échanger sur ce qu'ils vivent à l'école ou en dehors de l'école: joies et difficultés, ou encore, un suivi individualisé pour ceux qui le demandent.
- Ateliers pouvant être proposés: tests d'aptitudes, vidéos, etc.
- Soutenir, motiver et valoriser les élèves vivant des difficultés.
- Communication et intervention avec les parents et les enseignants concernés.
- Faire prendre conscience aux jeunes des difficultés réelles qu'ils vivent présentement, afin de pouvoir travailler avec eux sur ces problèmes et aussi de les faire réfléchir sur l'importance de continuer et de terminer leurs études.
- Aider les jeunes à se donner des méthodes de travail, ceux-ci doivent développer une discipline personnelle et apprendre à organiser le travail à faire.
- Limiter les emplois, pendant que l'élève poursuit ses études, à 15 heures/semaine et moins.
- Cibler les difficultés personnelles qui peuvent entraver le cheminement des élèves: difficultés de comportement, rendement et perception du milieu scolaire plutôt négatifs, relations familiales difficiles, etc.

Figure 2: Programme de prévention et d'encadrement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉGIN, H., MIRON, A., FILION, M., MONGEON, M., CAOINETTE, C., DEGUIRE, C., AUDY, P., RUPH, F., RICHARD, M. et LARIVÉ, S. (1993). «Le décrochage», *Revue Québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, pp. 113-187.
- BRAIS, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec: La Direction, 55 pages.
- BROSSARD L., MARSOLAIS, A., BOUDREAULT, G., ROYER, E., LANGEVIN, L., MOISAN, S., SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J. et BOISCLAIR, A. (1992). «Dossier sur le décrochage scolaire», *Vie pédagogique*, n° 80, pp. 11-20.
- CÔTÉ, P. (1984). *Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court: leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle*. Québec: INRS-Éducation.
- DEBLOIS, C. et CORRIVEAU, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves: rapport de recherche*. Ste-Foy (Québec): Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol. 1, n° 4, 279 pages.
- DEMERS, D. (1992). «Un pays malade de ses enfants», *L'Actualité*, vol. 17, n° 4, pp. 26-35.
- De SÈVE, N. (1993). «Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi!», *L'Action nationale*, vol. 83, n° 6, pp. 741-755.
- DUGAS, M. (1995). *Les représentations de l'école secondaire chez des décrocheurs quelques années après leur sortie du système scolaire*. Rimouski: Université du Québec à Rimouski, 155 pages.
- EGRETAUD, H. (1993). «Le décrochage scolaire», *Avenir*, vol.7, nos 1-2, pp. 20-30.
- FORTIN, D-P. (1992). «L'école buissonnière dure longtemps...», *L'Église canadienne*, vol. 25, n° 13, pp. 405-408.
- GAUTHIER, B. (1984). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 535 pages.
- GIRARD, F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Chicoutimi: Université du Québec, 205 pages.

- LAFORGE, H. (1979). *Analyses multivariées en sciences sociales et biologiques: présentation matricielle et usage d'ordinateur BMD, BMDP et SPSS*. Québec: Presses de l'Université Laval, 450 pages.
- LANGÉVIN, R. (1979). *Étude comparative du phénomène des abandons scolaires*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 153 pages.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. Montréal: Les Éditions Logiques inc., 379 pages.
- LAVALLÉE, E. (1987). «L'abandon scolaire: un signal d'alarme», *Information*, vol. 26, n° 4, pp. 3-10.
- LEBLANC, M., JANOSZ, M. et LANGELIER-BIRON, L. (1993). «Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels», *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, nos 1-2, pp. 43-64.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal: Guérin Éditeur ltée, 1500 pages.
- LEGENDRE-BERGERON, M-F. (1994). «Une conception dynamique de l'intelligence», *Vie pédagogique*, n° 89, pp. 16-18.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec: La direction, 21 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par Commission scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 28 pages.
- MURRAY, Y. (1974). *Revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et du développement personnel*. Montréal: Université de Montréal, 182 pages.
- NOREAU, C. et LAMOUREUX, J-P. (1992). *Quinze ans et déjà au travail: le travail des adolescents: une responsabilité parentale et collective*. Québec: le Conseil, 25 pages.
- PARENT, G., DUQUETTE, R. et CARRIER, J. (1993). «Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol 19, n° 3, pp. 537-553.
- PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). «Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20, n° 4, pp. 697-718.
- PERRON, M. et VEILLETTE, S. (1996). *L'abandon scolaire: des enjeux stratégiques pour le développement régional*. Jonquière: Groupe ECOBES, 49 pages.
- PETIT ROBERT I (1989). *Les dictionnaires Robert-Canada*. S.C.C., Montréal (Canada): S.C.C., 2171 pages.
- RICHER, J. (1996). «Le décrochage scolaire, des chiffres qui parlent et se contredisent», *Revue Interface*, pp. 36-41.

- RINGUETTE, R., RIOUX, G., ROGER, L., DUMOULIN, E., CHALIFOUX, G., GUILLEMETTE, R., HUDON, A., VAILLANCOURT, M., LAFORTUNE, M., BOIVIN, L. et JACOB, P. (1991). *Le décrochage scolaire: vers une démarche raccroche-cœur*. St-Félicien (Québec): Corporation Centre action travail, 93 pages.
- RIOUX, M. (1992). «Pourquoi l'école?», *Avenir*, pp. 5-24.
- RIVARD, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires: les comprendre, les aider*. La Salle (Québec): Hurtubise H.M.H., 166 pages.
- ROYER, E., MOISAN, S., PAYEUR, C. et VINCENT, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, Éditions St-Martin, 148 pages.
- SID, G. et OROK, B. (1993). «L'abandon scolaire», *Tendances sociales*, n° 30, pp. 2-7.
- SILLAMY, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Bordas, 1287 pages.
- SUNTER, D. (1993). «École, travail et décrochage», *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 5, n° 2, pp. 49-58.
- TURCOTTE, D. (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire: une analyse stratégique*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Thèse de doctorat, 247 pages.
- TRUDEL, R. et ANTONIUS, R. (1991). *Méthodes quantitatives: appliquées aux sciences humaines*. Montréal: Centre éducatif et culturel, 545 pages.
- VALLERAND, R. (1992). *École; prévention de l'abandon scolaire, Pour l'élève du Corridor*. Sainte-Victoire de Sorel: pp. 13-18.
- VALLERAND, R. et SÉNÉCAL, C. (1992). «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», *Apprentissage et Socialisation*, vol 15, n° 1, pp. 49-62.
- VIOLETTE, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir, Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 116 pages.

ANNEXE 1

Notre questionnaire

COMMENT RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Pour chacune des questions:

- ° Lis attentivement l'énoncé.
- ° Choisis la réponse qui correspond le mieux à ta situation.
- ° Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse.
- ° N'encerle qu'un seul chiffre à moins d'avis contraire.
- ° Réponds à toutes les questions (sauf lorsque c'est indiqué).
- ° Réponds aux questions en fonction du moment où tu as abandonné tes études de niveau secondaire.

Ce questionnaire n'est pas difficile à remplir. Réponds à toutes les questions, la durée est d'environ trente (30) minutes. Ce n'est pas un test: il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui compte c'est ton opinion.

-Tes réponses resteront confidentielles; personne de l'école n'y aura accès.

**SONDAGE AUPRÈS DES JEUNES QUI ONT QUITTÉ
LEURS ÉTUDES SECONDAIRES
AVANT L'OBTENTION DU DIPLÔME**

PARTIE 1: INFORMATIONS GÉNÉRALES

Ne rien écrire
dans cet espace

1. a) À quelle école étais-tu inscrit lorsque tu as abandonné tes études secondaires?

- b) De quelle commission scolaire ton école faisait-elle partie?

2. Quel est ton sexe?

Masculin [1]

Féminin [2]

(1)

3. De quelle origine ethnique es-tu?

Francophone [1]

Anglophone [2]

Amérindienne [3]

Autre [4]

Précise: _____

(2)

4. Quel est ton âge?

Rép: _____

5. Quel était ton âge au moment de l'abandon?

13 à 14 ans [1]

15 à 16 ans [2]

17 à 18 ans [3]

19 ans et plus [4]

(3)

6. À quel niveau scolaire étais-tu inscrit au moment où tu as quitté l'école?

- 1^{re} secondaire [1]
 2^e secondaire [2]
 3^e secondaire [3]
 4^e secondaire [4]
 5^e secondaire [5]
 Autre [6]

Précise: _____

Ne rien écrire
dans cet espace

(4)

7. Vers quels mois de l'année as-tu abandonné l'école?

- Septembre-Octobre [1]
 Novembre-Décembre [2]
 Janvier-Février [3]
 Mars-Avril [4]
 Mai-Juin [5]

(5)

8. Depuis combien de temps avais-tu décidé de quitter l'école?

- Depuis l'année précédente. [1]
 Au début de l'année scolaire. [2]
 Quelques mois avant de quitter. [3]
 Quelques semaines avant de quitter. [4]
 Je suis parti au moment où je l'ai décidé. [5]
 Autre [6]

(6)

Précise: _____

9. Les raisons suivantes ont-elles contribué à te faire abandonner tes études?

- | | oui | non | |
|--|-----|-----|------|
| a) J'avais des échecs. | [1] | [2] | (7) |
| b) Je n'avais pas d'assez bonnes notes. | [1] | [2] | (8) |
| c) Je n'aimais pas les cours. | [1] | [2] | (9) |
| d) Je ne me sentais pas à ma place à l'école. | [1] | [2] | (10) |
| e) Je voulais travailler pour avoir de l'argent. | [1] | [2] | (11) |
| f) On m'a mis à la porte de l'école. | [1] | [2] | (12) |
| g) Je vivais de problèmes familiaux. | [1] | [2] | (13) |
| h) Je vivais des problèmes personnels. | [1] | [2] | (14) |
| i) Autre | | | |

Précise: _____

10. Selon toi, quelle est la principale raison qui t'a poussé à quitter l'école? (Tu peux choisir parmi celles énumérées à la question 9 ou autres)

Rép: _____

Ne rien écrire
dans cet espace

11. Quel est le degré de scolarité atteint par tes parents?

| | père | mère |
|---------------------------------------|------|------|
| Études primaires. | [1] | [1] |
| Quelques années du secondaire. | [2] | [2] |
| Études dans une école de métier. | [3] | [3] |
| Diplôme d'études secondaires. | [4] | [4] |
| Études collégiales ou universitaires. | [5] | [5] |

(15-16)

12. Quelle était la situation principale de tes parents au moment où tu quittais l'école?

| | père | mère |
|---------------------------|------|------|
| En emploi. | [1] | [1] |
| En chômage. | [2] | [2] |
| Sur l'assistance sociale. | [3] | [3] |
| À la maison sans revenus. | [4] | [4] |
| Autre | | |

(17-18)

Précise: _____

13. a) Avais-tu un emploi au moment où tu as décidé d'abandonner tes études?

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Oui, le soir ou les fins de semaine. | [1] |
| Oui, le jour à temps partiel. | [2] |
| Oui, de nuit. | [3] |
| Non. | [4] |

(19)

- b) Si tu as répondu oui, combien d'heures par semaine consacrais-tu à cet emploi?

Rép: _____

PARTIE 2: LE RENDEMENT SCOLAIRENe rien écrire
dans cet espace

14. Situe la moyenne de l'ensemble de tes résultats scolaires au cours de l'année où tu as abandonné tes études?

80% et plus [1]
 70-79% [2]
 60-69% [3]
 50-59% [4]
 moins de 50% [5]

(20)

15. En te fiant à ton dernier bulletin (lorsque tu as abandonné tes études), indique la note que tu as obtenue pour chacun des cours suivants:

| | 80% et plus | 70-79% | 60-69% | 50-59% | moins de 50% | |
|--------------------|-------------|--------|--------|--------|--------------|------|
| Français | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (21) |
| Mathématiques | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (22) |
| Anglais | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (23) |
| Géographie | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (24) |
| Histoire | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (25) |
| Biologie | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (26) |
| Chimie | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (27) |
| Physique | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (28) |
| Éducation physique | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (29) |
| Religion ou morale | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] | (30) |

16. Étais-tu satisfait de ton rendement scolaire?

Beaucoup [1]
 Assez [2]
 Peu [3]
 Pas du tout [4]

(31)

17. Quelle attitude avais-tu devant une mauvaise note d'examen?

Ça me poussait à travailler plus fort pour m'améliorer. [1]
 Ça me décourageait, j'avais de la difficulté à m'en remettre. [2]
 Ça me décourageait beaucoup et je songeais à abandonner. [3]
 Ça me laissait indifférent. [4]
 Autre [5]

(32)

Précise: _____

18. Quelle(s) était(ent) la ou les principale(s) cause(s) de tes faibles résultats scolaires (s'il y a lieu)?

Rép: _____

Ne rien écrire
dans cet espace

19. a) As-tu déjà doublé une ou plusieurs années scolaires?

oui [1]

(33)

non [2]

- b) Si oui, encercle la ou les réponse(s) qui convient ou conviennent le plus à ta situation.

au primaire [1]

(34)

1^{re} secondaire [2]

2^e secondaire [3]

3^e secondaire [4]

4^e secondaire [5]

5^e secondaire [6]

20. En général, est-ce que tu t'absentais de l'école?

Souvent [1]

(35)

De temps en temps [2]

Rarement [3]

21. Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour des raisons non valables?

Très souvent [1]

(36)

Plusieurs fois [2]

Une ou deux fois [3]

Jamais [4]

22. Combien de jours d'école avais-tu manqué au cours de l'année où tu as abandonné tes études?

Ne rien écrire
dans cet espace

| | |
|------------------|-----|
| Aucun jour | [1] |
| 1-2 jours | [2] |
| 3-5 jours | [3] |
| 6-10 jours | [4] |
| 10-20 jours | [5] |
| 21 jours et plus | [6] |

(37)

23. Lorsque tu t'absentais, est-ce que tes parents justifiaient tes absences?

| | |
|----------|-----|
| Toujours | [1] |
| Souvent | [2] |
| Rarement | [3] |
| Jamais | [4] |

(38)

24. Quelle(s) était(ent) la ou les principale(s) raison(s) de tes absences:

Rép: _____

25. Si tu devais donner une appréciation sur tes capacités intellectuelles, comment te classerais-tu?

| | |
|---|-----|
| Je considère que j'ai de bonnes capacités intellectuelles. | [1] |
| Je considère que j'ai des capacités intellectuelles moyennes. | [2] |
| J'ai des doutes sur mes capacités intellectuelles. | [3] |
| Je considère que mes capacités intellectuelles sont faibles. | [4] |

(39)

26. As-tu l'impression que l'école t'a aidé à développer tes capacités intellectuelles (sens critique, jugement, esprit d'analyse, etc.)?

| | |
|-------------|-----|
| Tout à fait | [1] |
| Assez | [2] |
| Un peu | [3] |
| Pas du tout | [4] |

(40)

27. Est-ce que tu crois que l'école t'aide à développer tes habiletés manuelles?

Tout à fait [1]

Assez [2]

Un peu [3]

Pas du tout [4]

Ne rien écrire
dans cet espace

(41)

28. Participais-tu aux différentes activités parascolaires (sport, musique, radio, etc.)?

Je participais très souvent. [1]

Je participais souvent. [2]

Je participais rarement. [3]

Je ne participais jamais. [4]

(42)

Si oui, laquelle ou lesquelles? _____

PARTIE 3: PERCEPTION DU MILIEU SCOLAIRENe rien écrire
dans cet espace

29. Comment percevais-tu les règlements à l'école?

Commentaires

(43)

Trop sévères [1] _____

Assez sévères [2] _____

Plus ou moins sévères [3] _____

Pas sévères [4] _____

30. Les cours inscrits à ton horaire:

M'intéressaient tous. [1] _____

(44)

M'intéressaient pour la plupart. [2] _____M'intéressaient plus ou moins. [3] _____Ne m'intéressaient pas pour la plupart. [4] _____Ne m'intéressaient pas du tout. [5] _____

31. Avais-tu l'impression d'apprendre des choses intéressantes à l'école (apprentissages significatifs)?

Commentaires

(45)

Beaucoup [1] _____

Assez [2] _____

Un peu [3] _____

Pas du tout [4] _____

32. Est-ce que tu aimais aller à l'école?

Oui, j'aimais ça. [1] _____

(46)

J'aimais ça plus ou moins. [2] _____

J'étais indifférent, ça m'était égal. [3] _____

Je n'aimais pas ça. [4] _____

J'étais "écoeuré" de l'école. [5] _____

33. a) En général, étais-tu satisfait de l'école où tu allais (organisation, climat, apprentissages, etc.)?

Tout à fait [1]

Assez [2]

Peu [3]

Pas du tout [4]

Ne rien écrire
dans cet espace

(47)

- b) Pourquoi?

34. Pourquoi fréquentais-tu l'école? (tu peux encercler plus d'une réponse)

Parce que j'aimais les études et que je venais y chercher des connaissances

[1]

(48)

Ça m'apparaissait nécessaire pour obtenir plus tard un emploi intéressant

[2]

Pour l'ambiance et y rencontrer des amis

[3]

"Comme ça", sans me poser de questions ou sans trop savoir pourquoi

[4]

Parce que j'y étais forcé par quelqu'un (parents ou autres)

[5]

Parce que c'est obligatoire jusqu'à 16 ans

[6]

Autre

[7]

Précise: _____

35. Comment percevais-tu tes relations avec le personnel de l'école (directeur, enseignants, professionnels, secrétaires ...)?

| | Très bonnes | Bonnes | Plus ou moins bonnes | Mauvaises | |
|--|-------------|--------|-------------------------|-----------|------|
| Enseignants | [1] | [2] | [3] | [4] | (49) |
| Directeurs | [1] | [2] | [3] | [4] | (50) |
| Secrétaires | [1] | [2] | [3] | [4] | (51) |
| Professionnels (psychologues, conseillers en orientation, etc.) | [1] | [2] | [3] | [4] | (52) |

36. Pour chaque énoncé, choisis la réponse qui décrit le mieux tes enseignants.

Ne rien écrire
dans cet espace

| | Toujours | Souvent | Quelquefois | Rarement | |
|---|----------|---------|-------------|----------|------|
| Mes enseignants savaient rendre leurs cours intéressants. | [1] | [2] | [3] | [4] | (53) |
| Quand ça n'allait pas, mes enseignants savaient m'encourager. | [1] | [2] | [3] | [4] | (54) |
| Mes enseignants réussissaient vraiment à me donner le goût d'apprendre. | [1] | [2] | [3] | [4] | (55) |
| J'avais le sentiment que mes enseignants me respectaient. | [1] | [2] | [3] | [4] | (56) |
| Mes enseignants étaient disponibles pour m'aider en dehors des heures de cours. | [1] | [2] | [3] | [4] | (57) |
| Mes enseignants comprenaient mes problèmes. | [1] | [2] | [3] | [4] | (58) |

37. Que font la plupart de tes amis/es?

| | | |
|---|-----|------|
| Ils sont aux études | [1] | (59) |
| Certains sont aux études et d'autres sont au travail. | [2] | |
| Ils sont au travail. | [3] | |
| Ils sont sans travail. | [4] | |
| Autre | [5] | |

Précise: _____

38. Parmi tes amis/ies les plus proches, y en a-t-il qui ont quitté l'école avant d'avoir complété leur secondaire?

| | | |
|--------------|-----|------|
| Tous | [1] | (60) |
| Presque tous | [2] | |
| Quelques-uns | [3] | |
| Aucun | [4] | |

PARTIE 4: TES PROJETSNe rien écrire
dans cet espace

39. Quelle est ta situation actuellement (aux études, en chômage, etc.)?

Rép: _____

Si tu es retourné aux études, réponds à la question suivante (40), sinon passe à la question 41.

40. Dans quel genre de cours es-tu inscrit?

Au secondaire régulier. [1]

(61)

Au secondaire, à l'éducation des adultes. [2]

Au secondaire, à une école pour décrocheurs. [3]

À des cours offerts par le Centre de main-d'oeuvre. [4]

Autre [5]

Précise: _____

>>>>>>Passe à la question 42<<<<<<<

41. Si tu ne poursuis pas d'études actuellement, songes-tu à revenir aux études bientôt?

Non. [1]

(62)

Oui, au secondaire régulier. [2]

Oui, au secondaire, à l'éducation des adultes. [3]

Oui, au secondaire, à une école pour décrocheurs. [4]

Oui, à des cours offerts par le Centre de main-d'oeuvre. [5]

Autre [6]

Précise: _____

42. Quels sont tes projets d'avenir?

Je prévois travailler sans terminer mes études secondaires [1]

Je prévois terminer mes études secondaires [2]

Je prévois me rendre jusqu'au Cégep [3]

Je prévois me rendre jusqu'à l'Université [4]

Autre [5]

Précise: _____

43. Y'a-t-il un métier ou une profession qui t'attire d'avantage?

Lequel et pourquoi: _____

Ne rien écrire
dans cet espace

(63)