

Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire

Ghyslain Parent et Anne Paquin

Volume 20, numéro 4, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031763ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031763ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Parent, G. & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697–718. <https://doi.org/10.7202/031763ar>

Résumé de l'article

Cette étude a pour objectif de cerner l'opinion de décrocheurs sur les motifs de leur abandon précoce des études. Un questionnaire, composé de 58 éléments portant sur les motifs de décrochage scolaire, a été remis à 127 décrocheurs (dont 50 répondants) d'une commission scolaire affichant un taux d'abandon de 51 %. Les répondants (19 filles et 31 garçons) ont un âge moyen de 19,11 ans. Les résultats révèlent que les décrocheurs abandonnent l'école parce qu'ils ont perdu le goût de l'étude et qu'ils attribuent cette perte de motivation à des raisons liées à l'école, aux enseignants, à leurs attentes non comblées et aux cours dispensés. Ces résultats rejoignent les observations de Fensham, Power, Kemmis et Tripp (1986) qui croient que l'aliénation scolaire est une caractéristique majeure du système de l'éducation. En conclusion, les auteurs précisent quelques pistes pour des recherches subséquentes.

Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire¹

Ghyslain Parent
Professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

Anne Paquin
Enseignante

Commission scolaire de Malartic

Résumé – Cette étude a pour objectif de cerner l'opinion de décrocheurs sur les motifs de leur abandon précoce des études. Un questionnaire, composé de 58 éléments portant sur les motifs de décrochage scolaire, a été remis à 127 décrocheurs (dont 50 répondants) d'une commission scolaire affichant un taux d'abandon de 51 %. Les répondants (19 filles et 31 garçons) ont un âge moyen de 19,11 ans. Les résultats révèlent que les décrocheurs abandonnent l'école parce qu'ils ont perdu le goût de l'étude et qu'ils attribuent cette perte de motivation à des raisons liées à l'école, aux enseignants, à leurs attentes non comblées et aux cours dispensés. Ces résultats rejoignent les observations de Fensham, Power, Kemmis et Tripp (1986) qui croient que l'aliénation scolaire est une caractéristique majeure du système de l'éducation. En conclusion, les auteurs précisent quelques pistes pour des recherches subséquentes.

Situation du problème

Le décrochage scolaire

Le phénomène du décrochage scolaire est actuellement l'une des préoccupations majeures du monde de l'éducation (Beauchesne, 1991; Boudreault, 1992; Centrale de l'enseignement du Québec, 1991; Décarie, 1991; Ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 1992a, 1992b, 1992c; Violette, 1991). Le décrochage scolaire, l'abandon précoce et le *drop out* peuvent se définir par le fait qu'un élève cesse la fréquentation scolaire avant d'avoir obtenu le diplôme du secondaire (Bouchar, Côté, Daigle, Désy, Duplantie, Lavoie-Gauthier, Guimond, Laforest, Lemieux, Lemire, Tremblay et Trudel, 1991; Legendre, 1993; Parent, Duquette et Carrier, 1992; Rivard, 1991).

Le problème de l'abandon scolaire préoccupe toutes les provinces du Canada y compris le Gouvernement fédéral. Dans le *Discours du Trône* du 13 mai 1991 (Venne, 1991), le Gouvernement fédéral réitère son intention de réaliser, avant l'an 2 000, une offensive nationale contre le décrochage en invitant les provinces à s'assurer

que 90 % des gens obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 25 ans. Le taux de décrochage scolaire s'élève à 30 % au Canada et à 36 % au Québec, contre seulement 4 % au Japon. Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec (Boudreault, 1992), le taux d'abandon des études secondaires a fait un bond de 9 % en cinq ans, passant de 27 % en 1986 à 36 % en 1991. Une étude du ministère de l'Éducation (Giroux, 1989) révèle que toutes les régions du Québec sont touchées par le décrochage scolaire, spécialement les milieux défavorisés et les régions éloignées. Le décrochage survient surtout à l'âge de 17 ans, dès la troisième année du secondaire, et il est plus important chez les élèves en adaptation scolaire.

En 1992, à partir du suivi effectué auprès d'élèves nouvellement inscrits en première année du secondaire, en septembre 1984, le ministère de l'Éducation (1992c) établit le taux de réussite scolaire à 64,5 %. Cela laisse supposer que plus du tiers des élèves ne termineront pas leurs études. Malheureusement, cette sous-scolarisation entraîne des coûts sociaux importants: pauvreté, chômage, accroissement des demandes de services sociaux, manque de productivité et effets néfastes sur la santé des personnes qui ont quitté prématurément l'école (Demers, 1991; Sullivan, 1988). Les décrocheurs risquent très fortement de se retrouver dans des situations financières précaires (Sullivan, 1988) et, devant ce fait, ils s'exposent à des problèmes de santé mentale ou de détresse psychologique (Lecomte, 1990). Ces différentes observations sont également recensées par Dorn (1993) qui mentionne que la stigmatisation créée par la sous-scolarisation est un phénomène relativement récent. En effet, ce n'est qu'au cours des dernières décennies qu'est apparue l'exigence d'obtenir un diplôme d'études secondaires pour occuper certains emplois.

Puisque le fait d'abandonner l'école a des conséquences certaines au niveau du capital humain et que la scolarisation est de plus en plus essentielle pour faire face aux exigences du marché du travail, il devient particulièrement important de connaître les différentes raisons qui expliquent cet abandon scolaire. Bon an mal an, le tiers des élèves québécois quittent prématurément l'école et ce taux est plus qu'alarmant.

Les raisons d'abandon scolaire

— Le processus d'abandon des études

Bien que le nombre de décrocheurs soit en hausse, l'abandon scolaire n'est pas un événement qui survient par hasard; certains identifient même un processus quasi stéréotypé qui conduit au décrochage. À la suite d'observations étalées sur six ans auprès de plus de 2 500 élèves francophones, Morissette (1984) démontre la chaîne de causalité suivante pour expliquer la décision des élèves d'abandonner l'école: ces derniers prennent cette décision en étant d'abord influencés par leurs propres conditions familiales d'apprentissage, puis par leur sentiment d'aliénation, par un faible concept de soi, par leurs résultats scolaires et enfin par des événements

de leur environnement. En effet, dès les premières années de sa vie, l'élève apprend à s'adapter à son milieu. La volonté personnelle d'investir ou non dans sa propre formation scolaire ferait donc partie d'un conditionnement parental ou familial. Il semble alors que le choix d'abandonner n'est que l'aboutissement manifeste d'une évolution individuelle longue et parfois laborieuse. En fait, le décrochage serait la dernière étape d'une série de petites décisions prises au fil des années d'études primaires et secondaires. Morissette (1984) considère donc que la décision d'un élève de quitter l'école fait, avant tout, partie d'un processus de résolution de problème. Ce problème est complexe, personnel et scolaire. Quitter l'école devient alors la seule solution logique pour faire cesser une suite d'événements douloureux.

D'autres estiment également que le décrochage scolaire de certains élèves peut s'expliquer comme une solution mûrement réfléchie et basée sur des faits logiques. Bickel (1989) analyse la décision des élèves de terminer leur secondaire ou de décrocher, en relation avec une mesure de leur perception des coûts associés à la finalisation de leurs études secondaires [les sujets devant estimer intuitivement le montant d'argent qu'ils doivent fournir pour terminer leurs études]. L'analyse des résultats révèle certaines différences d'un district scolaire à l'autre qui indiquent une relation entre la finalisation de ses études secondaires et les possibilités économiques et éducatives de la région. De plus, le fait de terminer des études secondaires est négativement relié à la mesure permettant au sujet d'évaluer les coûts de sa scolarisation: les élèves qui estiment qu'il va leur coûter beaucoup d'argent pour terminer leurs études abandonnent plus que les autres. Donc, tout comme le pense Morissette (1984), Bickel (1989) croit que le décrochage est une conséquence et une réponse rationnelles basées sur les attentes des étudiants en relation avec ces circonstances: coûts prévus et possibilités éducatives.

De façon évidente, le décrochage scolaire n'est pas lié à une seule cause mais plutôt à une interaction de facteurs. Il y a lieu de croire que les raisons du décrochage relèvent de caractéristiques événementielles, personnelles et uniques. En effet, en se basant sur la théorie de la personnalité d'Adler, Manaster (1990) fait ressortir l'importance de l'unicité et de l'individualité de l'élève. Il y a lieu de croire que chaque élève a des raisons individuelles de décrocher. De ce fait, Manaster invite les intervenants à utiliser des plans d'intervention individualisés plutôt que de tenter de résoudre le problème des décrocheurs en utilisant des programmes qui visent la masse.

— Le profil du décrocheur

Plusieurs facteurs psychopédagogiques et organisationnels peuvent expliquer la réussite scolaire ou, dans l'autre sens, l'échec scolaire et le décrochage. Beauchesne (1991) relève certaines caractéristiques qui permettent de décrire le portrait sociodémographique des décrocheurs. Ces derniers sont majoritairement de sexe masculin, ont plus de douze ans à leur arrivée au secondaire, fréquentent les écoles publiques,

habitent surtout les régions périphériques, proviennent d'écoles francophones et accusent, de plus, un retard scolaire. Par ailleurs, il semble que les élèves des minorités ethniques abandonnent deux fois moins leurs études que les élèves nés au Québec.

Aux États-Unis, après avoir interrogé 40 décrocheurs d'écoles secondaires, Bearden, Spencer et Moracco (1989) ont produit un questionnaire d'entrevue uniformisé qu'ils ont soumis à 400 autres décrocheurs (âge moyen: 16,9 ans). Les données sociodémographiques indiquent que plusieurs sujets sont en chômage au moment de l'enquête et qu'ils ont échoué au moins une année scolaire au cours de leur scolarisation. Par ailleurs, Bearden *et al.* (1989) remarquent que des facteurs tels que la consommation de drogue ou le fait de provenir d'une famille désunie ne peuvent expliquer l'abandon scolaire. Dans cette enquête, les sujets disent quitter l'école à cause de leur absentéisme, de leurs mauvais résultats, de l'ennui et d'une grossesse. Cependant, selon DeBolt, Pasley et Kreutzer (1990), la grossesse et les responsabilités parentales précoces ne peuvent justifier à elles seules le décrochage scolaire; les auteurs incitent à observer davantage la personnalité même de l'élève pour trouver le profil du décrocheur.

Toujours aux États-Unis, en 1983, Cairns, Cairns et Neckerman (1989) dressent le profil scolaire de 248 filles et 227 garçons de septième année du primaire. Cinq ans plus tard, ils réalisent un suivi et ils notent que 14 % des élèves ont abandonné l'école avant d'atteindre la onzième année. Les sujets les plus susceptibles de décrocher avant la fin des études secondaires se caractérisaient, en septième année, par un haut niveau d'agressivité et par de faibles résultats scolaires. Les décrocheurs avaient tendance à fréquenter des personnes qui étaient aussi à risque.

— Des motifs scolaires

Les difficultés scolaires constituent un des aspects les plus directement liés à l'abandon des études (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992). Violette (1991) présente les résultats d'un sondage complété par 913 décrocheurs. Les conclusions de sa recherche indiquent que, même si plusieurs facteurs sont extérieurs à l'école, les difficultés scolaires constituent un des aspects qui influencent le plus l'abandon des études. L'étude de Violette (1991) soulève entre autres que: 1) la situation familiale et économique des décrocheurs est précaire: famille monoparentale, parents avec faible scolarité et ayant une situation économique difficile; 2) plus du tiers des décrocheurs ont au moins un frère ou une sœur qui a abandonné ses études; 3) le mauvais rendement scolaire, qui entraîne la démotivation, est la première cause d'abandon; 4) les difficultés scolaires persistent depuis le primaire; 5) parmi les éléments déclencheurs, il y a un enseignant qui se montre intransigent, des problèmes familiaux, une accumulation de retards ou d'absences et une offre d'emploi; 6) les répondants n'ont aucun soutien de leur entourage, surtout des enseignants et de la direction; 7) les répondants mentionnent que leurs parents et l'école abdiquent devant leur abandon; 8) près de 31 % des répondants ont décroché

avant d'avoir 16 ans; 9) les décrocheurs prennent la décision d'abandonner durant l'été, après avoir reçu leur relevé de notes.

Violette (1991) indique aussi que les décrocheurs attribuent leurs difficultés scolaires aux quatre raisons suivantes: 1) les méthodes d'enseignement et les attitudes des enseignants; 2) leurs propres difficultés d'apprentissage: manque de concentration et de mémoire, meilleure aptitude pour le travail manuel que pour le travail intellectuel; 3) leur manque d'effort ou leur paresse; 4) un comportement délinquant qui les incite à n'avoir que du plaisir.

L'insatisfaction des décrocheurs à l'égard de l'école est évidente (Sullivan, 1988). Cette insatisfaction vient surtout du souvenir qu'ils ont de l'attitude des enseignants à l'égard des élèves et de leur travail, ainsi que de la piètre qualité de l'éducation qu'ils estiment avoir reçue. Le deuxième facteur important d'insatisfaction porte sur le type et sur l'éventail de cours offerts, ainsi que sur les matières qui leur étaient enseignées au moment même où ils ont abandonné l'école.

— Des motifs non scolaires

Svec (1990), Maltais (1991) et Violette (1991) indiquent que le décrochage n'est pas toujours lié aux difficultés scolaires. Dans sa recension des écrits relative au décrochage, Svec (1990) mentionne que les décrocheurs démontrent des résultats scolaires similaires à ceux des autres élèves, mais ils diffèrent en regard de leurs modèles de comportements sociaux et de leur perception de l'injustice scolaire.

Maltais (1991) voit plutôt un lien entre le décrochage scolaire et le chômage et, pour lui, les causes du décrochage sont multiples: une société imbue de valeurs matérialistes, le changement qui est la marque de commerce du système d'éducation, la mutation brutale de la famille, le rôle joué par les enseignants qui se plaignent de la trop grande rigidité des programmes et le manque de soutien des parents.

Pour Godbout (1991), la présence du chômage serait un élément qui démotive les élèves à poursuivre leurs études. Par contre, une étude du ministère de l'Éducation (Royer *et al.*, 1992) conclut que le tiers des décrocheurs ont déjà un emploi au moment de l'abandon et que, parmi eux, 60 % travaillent plus de 15 heures par semaine. L'analyse des raisons du décrochage réalisée par Sullivan (1988) montre clairement que si beaucoup d'élèves désirent se retrouver sur le marché du travail, cela apparaît souvent comme une façon de s'évader du système scolaire. Dans son étude auprès de plus de 900 décrocheurs, Violette (1991) observe que le goût du travail est le motif invoqué par le plus grand nombre de sujets. C'est souvent le motif rationnel qu'un élève exprime à la suite de difficultés scolaires qui l'amène à chercher une porte de sortie pour trouver des compensations positives dans la vie. De plus, l'intégration au marché du travail, même en imagination, fournit aux jeunes la plus belle occasion d'acquérir l'indépendance par rapport aux parents.

— Des motifs organisationnels

Certains croient qu'il faut examiner le système interne de l'école pour trouver les éléments qui actualisent le processus d'abandon. Le fait que l'école soit devenue trop exigeante explique la hausse du nombre des décrocheurs (Roberge, cité par Gagnon, 1991*a*). En effet, au début des années quatre-vingt, à la demande des parents et du Conseil supérieur de l'éducation qui voulaient une école plus rigoureuse, le ministère de l'Éducation adopte de nouveaux régimes pédagogiques et augmente de 50 à 60 % la note de passage aux examens. La plus grande importance accordée aux apprentissages, à l'excellence, à la performance et à la compétition a eu pour effet de rendre l'école plus stressante. Il semble aussi que la compétition entre les élèves, au sein même de l'école, constitue un facteur important pouvant mener à l'abandon scolaire. Downing et Harrisson (1990) dénoncent cette compétition impertinente qui existe entre les élèves du secondaire. Il est nécessaire, selon eux, que le personnel de l'école veille à établir des objectifs raisonnables et qu'il voie à fournir des possibilités de succès qui viennent contrer la frustration émotionnelle des élèves. Plusieurs auteurs (Allaire, 1993; Bouchard et Saint-Amand, 1993 et Roberge cité par Gagnon, 1991) pensent que les garçons décrochent davantage que les filles parce que l'école répond moins à leurs attentes et valorise surtout les stéréotypes féminins.

Au niveau de l'organisation scolaire, le passage «primaire-secondaire» est une étape déterminante pour justifier l'abandon scolaire. Pour Sansone et Baker (1990), l'école n'utilise pas les moyens adéquats pour intégrer avec succès les élèves aux activités scolaires ou pour les soutenir durant leur année scolaire, et les décrocheurs potentiels perçoivent l'école secondaire comme impersonnelle, large et confuse. Par contre, un grand sentiment d'appartenance de l'élève à son école permet d'assurer la réussite scolaire. En effet, Finn (1989) identifie l'échec scolaire comme point de départ d'un cercle vicieux qui conduit au rejet de l'école par l'étudiant ou au rejet de l'élève par l'école. Au contraire, le modèle «participation-identification» met l'accent sur l'engagement de l'élève dans sa scolarisation en tenant compte de ses composantes comportementales et émotives. Les élèves ont plus de chance de réussir leurs douze années de scolarité lorsqu'ils participent aux activités de l'école. Le fait, pour les jeunes, de ne pas participer à la vie de la classe ou de l'école, ou d'avoir de la difficulté à développer un réel sentiment d'appartenance à leur école, peut avoir des conséquences fâcheuses. De plus, il semble que différents facteurs parascolaires ou extrinsèques à l'école peuvent influencer sur le taux de décrochage. Westwood et Barker (1990) observent un meilleur taux de réussite et un faible taux de décrochage chez les élèves qui ont participé à un programme parascolaire d'échange interculturel.

Pour Bryk et Thum (1989), les caractéristiques structurelles et normatives des écoles ont une influence sur la probabilité de décrochage mesurée par le plus fort prédicteur comportemental de décrochage, à savoir l'absentéisme. Une grande hétérogénéité à l'intérieur de l'école et la faiblesse des environnements normatifs contribuent aux problèmes d'absentéisme et de décrochage. Ces comportements sont moins importants dans les milieux scolaires qui sont plus homogènes.

Fensham *et al.* (1986) retiennent le concept «aliénation de l'école» pour qualifier l'état de malaise que vivent les élèves dans les écoles australiennes et partout ailleurs. À différents degrés, chaque école doit apprendre à vivre avec des élèves qui rejettent ses valeurs, ses programmes et ses règles. Devant ces faits, Fensham *et al.* (1986) jettent le blâme sur l'école puisque, lors de leur entrée au secondaire, plusieurs élèves vivaient un enthousiasme qui s'est vite changé en désillusion, en apathie ou en comportements antisociaux. Puisque la valorisation sociale est souvent associée à l'occupation sociale et au rôle joué dans la vie, les jeunes se sentent abandonnés par la société et par ses institutions qui ne leur laissent pas de place et ne leur reconnaissent pas le droit d'occuper un rôle actif. Les élèves n'arrivent plus à faire de lien entre ce qu'ils apprennent dans leurs cours et les réalités du monde extérieur. Ils perçoivent alors les éléments du *curriculum* comme étant totalement décousus. Ce sentiment d'aliénation rejoint aussi les enseignants qui vivent différents problèmes relationnels avec les élèves, avec les pairs ou avec l'administration. Les enseignants deviennent aussi désenchantés et n'arrivent plus à identifier les solutions pour améliorer la communication et le climat ou pour rencontrer les besoins individuels des élèves. Fensham *et al.* (1986) estiment alors que c'est tout ce climat malsain qui porte les élèves à décrocher de l'école.

Bien que des facteurs reliés à l'école soient à la base du décrochage, plusieurs élèves demeurent confus au sujet de leur décision de quitter l'école. Afin de cerner leur perception, leurs attitudes et leur comportement justifiant le décrochage, Tanner (1990) a fait compléter un questionnaire à 162 décrocheurs du secondaire âgés de 15 à 26 ans. Selon les réponses obtenues, les raisons ne sont pas totalement étrangères au système éducatif. Fait surprenant, les répondants manifestent encore une croyance pratique dans la relation entre l'obtention d'un diplôme et les possibilités de se trouver du travail.

— Des motifs sociaux, complexes et multiples

Afin d'obtenir la perception d'adolescents qui présentent soi-disant des problèmes d'apprentissage scolaire reliés au phénomène du décrochage scolaire, Parent et Paquin (1991) réalisent des entrevues à questions ouvertes et spontanées auprès d'un groupe de huit élèves (cinq garçons et trois filles). Les élèves déplorent le fait qu'ils n'ont pas de projet d'avenir, qu'ils ont peu d'espoir et ils croient que personne ne peut les aider. Ils ne gardent de bons souvenirs ni du primaire ni du secondaire. Ils ont peu d'amis et disent vivre de mauvais contacts avec leurs pairs et les enseignants. Certains indiquent que leurs problèmes ont commencé en sixième année. Ils remettent en question l'organisation éducative de l'école, car ils considèrent que les cours et les enseignants ne sont pas intéressants. Des élèves mentionnent qu'ils ont des problèmes de personnalité ou de motivation; d'autres affirment ne pas avoir de «trouble» de comportement. Ils trouvent que les études ne sont pas importantes pour eux. Leurs parents ont des attentes élevées envers eux, mais ils indiquent que ceux-ci comprennent et acceptent que leur enfant échoue. Ils observent aussi que leurs parents ont trouvé de l'emploi facilement et ce, malgré une faible scolarisation.

— Des motifs familiaux

Quinze enseignantes et enseignants du primaire expliquent pourquoi 44 % des élèves du secondaire de leur région ne terminent pas leurs études secondaires (Parent, 1991). Ces enseignantes et ces enseignants estiment que la famille et la personnalité de l'élève sont les principaux éléments responsables du décrochage scolaire. Pour les répondants, les motifs de *drop out* sont nombreux, mais plusieurs éléments se rapportent à la famille. Leurs explications à l'abandon sont le désespoir face à l'avenir, le manque de support familial parce que les parents croient que leurs enfants sont assez vieux pour se débrouiller, l'éclatement des familles, le manque de méthodologie dans le travail intellectuel, le manque de discipline à la maison, une discipline mal encadrée à l'école, trop d'heures passées devant la télévision et les jeux vidéos, trop peu de responsabilités extérieures, trop peu d'activités extérieures, les exigences trop grandes dans les programmes éducatifs, trop de pressions exercées sur l'enfant faible qui est intégré et qui doit suivre le rythme de la classe, trop de gâteries à la maison ou privation complète, un milieu socioéconomique pauvre, l'absentéisme des enseignants qui sont remplacés par des surveillants, un mauvais contrôle des absences des élèves par les parents, le retrait de l'école ou de la classe pour cause d'indiscipline, les échecs scolaires, les troubles familiaux, et l'utilisation de drogues et d'alcool.

Pour Langevin (1993), le facteur le plus constamment retrouvé au sein des familles des décrocheurs est d'ordre socioéconomique: familles démunies sur les plans économique et culturel. Il semble aussi que le taux de sous-scolarisation de la famille soit un des éléments qui conduisent à l'abandon prématuré des études (Larue et Chenard, 1992). Par ailleurs, la situation familiale des jeunes lorsqu'ils fréquentent l'école secondaire influe dans une certaine mesure sur la poursuite ou sur l'abandon des études (Sullivan, 1988). Les jeunes qui viennent de familles où le père et la mère sont présents ont un peu plus de chances de terminer leurs études secondaires que ceux qui n'ont que leur père ou leur mère à la maison. Les décrocheurs proviennent en général de famille dont les parents sont divorcés, dont le revenu familial est inférieur à la moyenne et dont le père se retrouve aux échelons inférieurs des catégories professionnelles.

L'environnement et l'encadrement familial de l'élève jouent un rôle important dans le phénomène de l'abandon scolaire et la trop grande permissivité parentale conduirait au décrochage (Doucet, 1993). En effet, Doucet (1993) observe que la majorité des décrocheurs sont issus de familles dont les parents exercent peu d'autorité alors que les élèves qui poursuivent leurs études vivent dans un milieu qu'il décrit comme «démocratique-autoritaire».

— Des motifs reliés à la personnalité de l'élève

Il est possible que des caractéristiques de la personnalité de l'élève soient à la base du décrochage scolaire et que des facteurs intrapsychiques de la personnalité

de l'élève jouent un rôle important dans l'abandon scolaire: le taux de réussite étant supérieur auprès des élèves qui présentent de moins graves problèmes que chez ceux qui présentent de plus sérieux problèmes intrapsychiques, des conflits émotionnels ou des symptômes psychiatriques (Giddan et Weis, 1990). Cependant, pour Loughrey et Harris (1990), les troubles de comportement et de conduite ne sont pas de forts facteurs de l'abandon scolaire. Leur enquête, conduite auprès de 138 étudiants de neuvième et dixième années, qui présentent un risque d'abandon, indique que les sujets qui ont une estime de soi raisonnablement élevée assument leur responsabilité devant leurs difficultés scolaires et se soucient de leur réussite. Les répondants mentionnent qu'une bonne scolarisation leur garantit de se trouver un emploi, que la pression des parents les force à demeurer à l'école et qu'ils ne fréquentent pas beaucoup d'amis qui ont décroché. Selon les résultats de cette étude, les décrocheurs ne présenteraient pas de graves troubles de conduite: le seul problème de comportement mentionné est l'absentéisme.

— Des motifs sociaux reliés aux conditions de travail des enseignants

Au Québec, la Centrale de l'enseignement du Québec (1991) mentionne différents facteurs qui expliquent le décrochage scolaire. Elle distingue les facteurs socio-économiques (pauvreté, changements sociaux, politiques administratives) et les facteurs psychopédagogiques (processus d'apprentissage, facteurs organisationnels, facteurs de développement). Finalement, la Centrale fait un lien entre l'échec scolaire des élèves et la qualité de vie au travail des enseignants (stress, *burnout*, maladies professionnelles).

Pour la Centrale de l'enseignement du Québec (1991), les effets et les causes de la pauvreté (faim, froid, violence, chômage, maladie mentale, augmentation du fardeau fiscal, dénigrement de l'assisté social, désengagement de l'État) auraient une grande influence sur le taux de décrochage. Aussi, les changements sociaux (transformation de la cellule familiale, baisse du taux de natalité, précarité familiale, mirages du marché du travail, impact de l'immigration) constitueraient une composante de la réussite ou de l'échec scolaire. De plus, les politiques gouvernementales (réductions budgétaires, réduction de services, fermetures d'écoles, soutien à la douance, augmentation des frais assumés par les parents, multiplication des normes et des évaluations, perte de considération sociale envers le personnel en éducation) viendraient miner les moyens qui permettent de contrer le phénomène de l'abandon scolaire.

Question de recherche

Dans les lignes précédentes, la recension des écrits fait ressortir différents motifs qui peuvent expliquer le décrochage scolaire des élèves. Certains auteurs (Bryk et Thum, 1989; Downing et Harrison, 1990; Fensham *et al.*, 1986; Roberge cité par Gagnon, 1991b; Sansone et Baker, 1990; Sullivan, 1988; Tanner, 1990) indiquent que les causes de

l'abandon scolaire sont internes à l'école. Par contre, d'autres auteurs (Bearden, Spencer et Moracco, 1989; Bickel, 1989; Bouchard et Saint-Amand, 1993; Cairns *et al.*, 1989; DeBolt *et al.*, 1990; Genest-Schmidt, 1986; Giddan et Weis, 1990; Manaster, 1990; Svec, 1990 et Windle, 1989) indiquent que les élèves ont une grande responsabilité dans leur abandon. Finalement, d'autres auteurs (Baker, 1990; Centrale de l'enseignement du Québec, 1991; Doucet, 1993; Finn, 1989; Godbout, 1991; Maltais, 1991; Morissette, 1984; Parent, 1991; Parent et Paquin, 1991; Royer *et al.*, 1992; Svec, 1990; Violette, 1991) mentionnent que les causes du décrochage scolaire sont multifactorielles et dépendent de situations diverses.

Mais que pensent les décrocheurs des causes de leur abandon scolaire? Est-ce que les décrocheurs identifient les causes de décrochage comme relevant de leur responsabilité ou de la responsabilité de l'école? Jusqu'à présent, peu d'études ont considéré les décrocheurs relativement aux motifs de leur abandon scolaire. En outre, une connaissance des motifs d'abandon pourra permettre aux intervenants de mieux comprendre le phénomène de l'abandon et d'appliquer les interventions spécifiques dans leur commission scolaire qui, depuis quelques années, laisse partir la moitié de ses élèves sans diplôme secondaire. Les jeunes élèves à risque d'abandonner de cette commission scolaire avaient déjà formulé certaines explications à leur malaise (Parent et Paquin, 1991). Aussi cette étude a-t-elle pour objectif d'interroger les élèves qui ont quitté cette école pour cerner de façon plus adéquate leur réalité et les motifs d'abandon. Cette démarche est nécessaire puisque Fensham *et al.* (1986) parlent de l'importance, pour les éducateurs, d'identifier avec les élèves les éléments spécifiques qui créent le sentiment de malaise dans l'école.

Méthodologie de recherche

Les sujets

Afin de recueillir l'opinion des décrocheurs sur le phénomène de l'abandon prématuré de l'école, un questionnaire est envoyé par la poste à 127 sujets provenant tous d'une même commission scolaire présentant, selon les données du ministère de l'Éducation (1992c), un taux de diplomation inférieur à 50 %. Cinquante questionnaires complétés ont été reçus et servent à cette étude. Les répondants (62 % de sexe masculin et 38 % de sexe féminin) ont un âge moyen de 19,11 ans (écart type: 5,96). Il y a 82 % des répondants qui ont quitté l'école en affichant une scolarité n'étant pas supérieure à la troisième année du secondaire. La majorité des répondants (76,59 %) sont célibataires. Il y a 83,33 % des répondants qui n'ont pas de personne à charge, alors que 16,67 % ont au moins une personne à charge. Les résultats indiquent que 83,33 % des répondants ont un revenu inférieur à 5 000 \$. Entre 40,55 % et 58 % n'ont présentement pas d'emploi ou sont au chômage, il est même possible de croire que ceux-ci n'ont jamais occupé d'emploi depuis qu'ils ont quitté l'école.

Questionnaire de recherche

Pour Seltiz, Wrightsman et Cook (1977), le questionnaire d'opinion, en raison de l'anonymat et de la confidentialité des réponses, peut être efficace pour recueillir des informations auxquelles le sujet serait gêné de répondre autrement. Aux fins de la présente recherche, une version modifiée du questionnaire conçu par Genest-Schmidt (1986), dans le cadre de sa thèse de doctorat, est adressée aux 127 sujets. Les modifications apportées au questionnaire initial concernent l'ajout de trois énoncés (56. J'ai trouvé le passage entre le primaire et le secondaire particulièrement difficile; 57. J'envisageais de reprendre mes cours plus tard; 58. Je consommais de la drogue et de la boisson.) et l'aménagement de l'échelle de type Likert qui était initialement dichotomique dans l'étude de Genest-Schmidt (1986).

Le questionnaire modifié comporte deux parties: la première vise à recueillir les renseignements sociodémographiques sur le répondant et la seconde comporte 58 énoncés pour lesquels le décrocheur émet son opinion sur une échelle de type Likert qui comporte quatre points qui vont de «Totalelement en désaccord avec l'énoncé» (1 point); «Un peu en désaccord avec l'énoncé» (2 points); «Un peu en accord avec l'énoncé» (3 points); «Totalelement en accord avec l'énoncé» (4 points); une cinquième possibilité, «Ne s'applique pas», pouvait être donnée. Finalement, un espace était disponible afin de permettre à l'étudiant de fournir d'autres renseignements ou d'autres raisons justifiant son abandon. Les 58 énoncés de ce questionnaire sont présentés à l'annexe 1.

Les énoncés de la deuxième partie présentent des raisons d'abandon relevées dans les écrits scientifiques de plusieurs auteurs, autant en contexte québécois qu'américain. Genest-Schmidt (1986) divise ces motifs en deux catégories: (1) les raisons d'abandon inhérentes au programme de formation et (2) les raisons extérieures au programme de formation. Ces deux catégories sont ensuite subdivisées en huit sous-catégories: (1.1) raisons reliées à l'encouragement par l'entourage; (1.2) raisons reliées à l'adaptation aux pairs; (1.3) raisons reliées aux cours; (1.4) raisons reliées à l'éducateur; (1.5) raisons reliées aux attentes non comblées; (1.6) raisons reliées au centre d'apprentissage; (2.1) raisons reliées à l'étudiant lui-même; (2.2) raisons indépendantes de l'élève, du cours, des éducateurs et de l'école.

Pour les fins de la présente étude, nous conservons les catégories et les sous-catégories préalablement identifiées par Genest-Schmidt (1986). Les trois nouveaux énoncés, ajoutés lors de la modification du questionnaire, ont été joints à leur catégorie correspondante.

Expérimentation

Afin d'éviter les erreurs d'échantillonnage, nous avons envoyé les questionnaires à tous les élèves qui ont quitté l'école polyvalente pendant les quatre années scolaires

précédentes et qui étaient inscrits sur la liste d'abandon. Les réponses, pour chacun des 58 énoncés du questionnaire *Raisons d'abandon des études* Genest-Schmidt (1986), ont été codifiées selon leur valeur correspondante sur l'échelle de type Likert. Finalement, les réponses «Ne s'applique pas» ont été traitées comme valeur manquante (*missing value*) et le traitement statistique qui permet de calculer les moyennes et les écarts types n'a été effectué que sur les réponses qui ont une valeur de 1 à 4. Par ailleurs, pour chacune des catégories et des sous-catégories regroupant les motifs d'abandon inhérents ou extérieurs au programme de formation, le calcul s'est effectué sur les résultats finaux moyens obtenus aux énoncés composant chaque échelle.

Présentation des résultats de l'enquête

Les raisons d'abandon les plus importantes

Le tableau 1 présente les résultats pour les 15 énoncés qui ont recueilli les moyennes les plus élevées. Les résultats indiquent que les répondants sont, en moyenne, «Un peu d'accord» avec le fait que les causes suivantes soient considérées comme responsables de leur décrochage scolaire.

Tableau 1

Classification, par ordre décroissant, des 15 raisons d'abandon les plus importantes

Énoncé	Moyenne
01. J'ai perdu le goût d'étudier. [Énoncé 49]	3,41
02. J'étais écœuré(e) du système. [Énoncé 44]	3,18
03. J'envisageais de reprendre mes cours plus tard. [Énoncé 57]	3,14
04. Je trouvais que le monde du travail forme mieux que l'école. [Énoncé 30]	3,12
05. J'en avais assez d'étudier. [Énoncé 35]	3,07
06. J'ai trouvé un emploi. [Énoncé 34]	3,03
07. Je n'aimais pas l'atmosphère de l'école. [Énoncé 09]	2,98
08. Je ne trouvais pas les cours intéressants. [Énoncé 25]	2,98
09. J'avais de la difficulté à m'entendre avec les professeurs. [Énoncé 48]	2,98
10. Je ne recevais jamais d'encouragement de la part des professeurs. [Énoncé 39]	2,93
11. Je considérais que la formation scolaire ne me garantissait pas davantage d'emploi. [Énoncé 38]	2,80
12. Je n'aimais pas les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs. [Énoncé 02]	2,80
13. J'avais l'impression de perdre mon temps. [Énoncé 15]	2,75
14. Je trouvais que les professeurs n'étaient pas équitables envers moi. [Énoncé 19]	2,74
15. Cela ne correspondait pas à mes goûts. [Énoncé 55]	2,73

La lecture du tableau 1 permet de constater que les décrocheurs avouent un problème de motivation et semblent vivre le sentiment d'aliénation que décrivent abondamment Fensham *et al.* (1986). Les sujets affirment avoir perdu leur enthousiasme et la confiance dans le monde scolaire. Ils expriment sensiblement le même malaise que les élèves à risque dénonçaient dans une étude précédente (Parent et Paquin, 1991). Bien que les décrocheurs avouent qu'ils prennent une part des responsabilités, ils ont aussi tendance à affirmer que les enseignants jouent un rôle influent dans leur décrochage. Ils estiment que leur abandon scolaire est relié à la vie et à la pédagogie de l'école. Certains affirment avoir quitté l'école parce qu'ils ont trouvé un emploi.

Les raisons d'abandon les moins importantes

Le tableau 2 présente les résultats pour les dix énoncés qui ont recueilli les moyennes les moins élevées. Les résultats indiquent que les répondants sont, en moyenne, «Un peu en désaccord» avec le fait que les causes suivantes soient considérées comme ayant eu une influence sur leur décrochage scolaire.

Tableau 2

Classification, par ordre croissant, des dix raisons d'abandon les moins importantes

Énoncé	Moyenne
01. Je suis trop vieux (vieille) pour apprendre. [Énoncé 52]	1,15
02. J'avais des problèmes de transport pour me rendre à l'école. [Énoncé 06]	1,19
03. J'avais trop de responsabilités familiales. [Énoncé 07]	1,23
04. Il y a eu de la maladie dans la famille et j'ai dû rester à la maison. [Énoncé 23]	1,29
05. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) m'incitaient à ne pas terminer mes cours. [Énoncé 04]	1,30
06. J'ai déménagé et j'étais trop éloigné(e) de l'école. [Énoncé 14]	1,31
07. Je ne me suis pas fait de nouveaux amis. [Énoncé 20]	1,34
08. En raison d'un projet de mariage (ou d'union de fait). [Énoncé 47]	1,42
09. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) ne me donnaient pas la chance d'étudier. [Énoncé 04]	1,47
10. J'attendais un enfant./Ma conjointe attendait un enfant. [Énoncé 22]	1,57

Les résultats du tableau 2 permettent de constater que les décrocheurs ne s'estiment pas trop vieux pour apprendre. Les décrocheurs indiquent qu'ils n'avaient pas de problème de transport pour se rendre à l'école. De plus, les responsabilités familiales [naissance d'un enfant, mariage ou maladie dans la famille] ne les obligeaient pas à quitter l'école. Par ailleurs, ils indiquent que leur entourage ne les incitait pas à quitter l'école. Aussi, les sujets indiquent qu'ils s'étaient fait de nouveaux amis à l'école.

Classification des sous-catégories de raisons d'abandon: inhérentes ou extérieures au programme de formation

Genest-Schmidt (1986) divise les raisons d'abandon en deux catégories. Ces deux catégories regroupent différentes échelles. Un traitement statistique a été effectué sur les moyennes obtenues aux raisons d'abandon en tenant compte des regroupements proposés par Genest-Schmidt (1986). Le tableau 3 rapporte ces résultats.

Tableau 3
Classification des sous-catégories de raisons d'abandon données par les décrocheurs: inhérentes ou extérieures au programme de formation en regard des échelles identifiées par Genest-Schmidt (1986)

Sous-catégories	Moyenne des échelles
1. Raisons inhérentes au programme de formation.	
1.1 Raisons reliées à l'encouragement par l'entourage. [5 énoncés: 26, 37, 4, 17, 10]	1,71
1.2 Raisons reliées à l'adaptation aux pairs. [6 énoncés: 54, 40, 11, 31, 20, 56*]	1,86
1.3 Raisons reliées aux cours. [6 énoncés: 5, 1, 15, 53, 12, 25]	2,54
1.4 Raisons reliées à l'éducateur. [7 énoncés: 33, 2, 39, 13, 8, 19, 48]	2,75
1.5 Raisons reliées aux attentes non comblées. [5 énoncés: 38, 3, 24, 41, 51]	2,62
1.6 Raisons reliées à l'école. [4 énoncés: 9, 36, 44, 30]	2,86
Moyenne	2,39
2. Raisons extérieures au programme de formation.	
2.1 Raisons reliées à l'étudiant lui-même. [14 énoncés: 46, 7, 21, 27, 18, 42, 55, 29, 49, 35, 52, 57*, 58*, 43]	2,34
2.2 Raisons indépendantes de l'élève, du cours, des éducateurs et de l'école. [11 énoncés: 16, 50, 23, 34, 6, 45, 32, 28, 14, 47, 22]	1,81
Moyenne	2,08

* Les énoncés 56, 57, 58 ne faisaient pas partie initialement des échelles retenues par Genest-Schmidt (1986).

Les résultats indiquent que les causes de l'abandon scolaire chez les élèves décrocheurs du secondaire sont surtout liées à la catégorie «Raisons inhérentes au programme». Par ordre décroissant d'importance, l'analyse des moyennes obtenues aux échelles indique que les élèves identifient les raisons suivantes comme ayant le plus d'importance sur leur décision de décrocher: les raisons reliées à l'école, les raisons reliées à l'éducateur, les raisons reliées aux attentes non comblées et les raisons reliées aux cours. Par ailleurs, les décrocheurs identifient que les causes suivantes ont moins d'importance pour expliquer leur abandon des études: les raisons reliées à l'encouragement par l'entourage, les raisons indépendantes de l'élève, du cours, des éducateurs et de l'école, les raisons reliées à l'adaptation aux pairs, et les raisons reliées à l'élève lui-même.

Discussion

De façon globale, l'analyse des résultats permet de constater que les décrocheurs quittent l'école pour des raisons reliées à ce que Fensham *et al.* (1986) appellent l'aliénation scolaire. Selon les toutes premières raisons qui expliquent leur abandon, les décrocheurs affirment qu'ils ont perdu le goût d'étudier; ils n'indiquent aucune motivation à l'étude et ils ajoutent qu'ils sont désabusés par le système. Ces trois motifs concordent étrangement avec le discours de Fensham *et al.* (1986) lorsqu'ils tentent de qualifier le malaise qui caractérise actuellement les jeunes à l'école. Ce sentiment de désespoir à l'égard du monde des adultes avait été également identifié chez les élèves qui étaient à risque d'abandon (Parent et Paquin, 1991). Par ailleurs, les décrocheurs n'aiment ni les professeurs, ni l'atmosphère, ni les lieux physiques de l'école. Cette situation peut être liée à ce que Morissette (1984) appelle le processus d'apprentissage du décrochage scolaire. D'ailleurs, en langage comportemental, il peut se faire un «pairage» entre le lieu ou les agents d'apprentissage et les expériences positives ou négatives qui y sont vécues. Les décrocheurs identifient, dans plusieurs des énoncés, les enseignants comme étant responsables de leur abandon et, encore une fois, ces résultats sont similaires à ceux de Violette (1991). Cela incite les intervenants de première ligne à trouver des interventions pédagogiques innovatrices susceptibles d'améliorer la relation «maître-élève».

Tout comme ceux interrogés par Violette (1991), les décrocheurs de la présente étude idéalisent le marché du travail et ils ne croient pas en la formation scolaire. Certains quittent l'école pour aller travailler, même à temps partiel. Quoiqu'il en soit, les répondants croient que l'école ne donne pas une formation suffisante pour répondre aux besoins du marché du travail. Les décrocheurs portent ainsi un jugement sévère vis-à-vis de l'école. Probablement que le manque de lien entre ce qu'ils apprennent dans leurs cours et la perception qu'ils ont du monde des travailleurs y sont pour quelque chose.

Malgré une perception plutôt négative de la scolarisation, les décrocheurs de la présente étude, tout comme ceux rencontrés par Loughrey et Harris (1990), accordent quand même une certaine valeur au diplôme puisque, lorsqu'ils ont abandonné l'école, ils envisageaient de reprendre leurs études plus tard. Cependant, il y aurait lieu de vérifier si ce vœu ressemble plus à de la procrastination qu'à un réel désir de s'instruire.

Plusieurs personnes (Beauchesne, 1991; Larue et Chenard, 1992; Morissette, 1984; Violette, 1991) affirment que l'entourage est un élément important pour expliquer l'abandon scolaire et plusieurs (Doucet, 1993; Godbout, 1991 et Parent 1991) soutiennent l'importance d'un encadrement familial pour faciliter la poursuite des études. Les décrocheurs déclarent que leur entourage – famille, amis ou connaissance – ne les incitait pas à quitter l'école. L'école qui a participé à l'étude est un milieu relativement restreint où les 900 élèves se connaissent pratiquement tous nominativement; il y a donc lieu de croire qu'une certaine complicité existe entre les élèves. Même si les sujets disent que cette solidarité ne va pas dans le sens d'une incitation à

l'abandon, il serait peut-être pertinent de vérifier si, dans la réalité, un effet d'entraînement ne pourrait pas expliquer pourquoi 50 % des élèves de cette école abandonnent.

Genest-Schmidt (1986) avait classifié les énoncés de son questionnaire sous différentes échelles. Les décrocheurs donnent un haut résultat pour les raisons inhérentes au programme. Ils indiquent que c'est dans le programme même d'éducation que se trouvent les motifs d'abandon. Les décrocheurs identifient des raisons reliées à l'école, aux éducateurs, aux attentes non comblées et des raisons reliées aux cours pour expliquer leur abandon. De l'avis de Fensham *et al.* (1986), c'est ce sentiment d'aliénation face à l'école que décrivent les décrocheurs. La compréhension des facteurs, spécifiques à l'école, qui conduisent à cette aliénation constitue en elle-même un défi important qui sera d'une importance capitale pour permettre une réussite éducative à un plus grand nombre d'élèves. Certes, les commentaires fournis par les décrocheurs identifient les enseignants comme étant des agents responsables de leur décrochage, mais ceux-ci doivent compter sur le soutien et sur la collaboration des directions d'école, des parents et de la société pour contrer ce sentiment d'aliénation qui gagne lentement le cœur d'un élève sur deux dans leur école.

La présente recherche se veut une étude descriptive des causes du décrochage scolaire. Celle-ci a pour objet d'étude la perception des décrocheurs sur leur vécu, elle ne s'attaque pas au vécu lui-même. Un questionnaire d'opinion a été utilisé pour recueillir la perception des décrocheurs. Cependant, le nombre relativement restreint de 50 décrocheurs vient limiter la possibilité d'en inférer les résultats et de généraliser ces résultats à des populations provenant d'autres régions. De plus, parce que ce questionnaire faisait appel à un volontariat, il est impossible de connaître l'opinion de ceux qui n'ont pas retourné le questionnaire. Par ailleurs, considérant que ce questionnaire a été produit dans un esprit qui veut respecter l'anonymat des répondants, il a été impossible de vérifier la véracité des renseignements fournis par les répondants. Finalement, le fait de traiter les valeurs «Ne s'applique pas» – valeur 5 – comme des valeurs manquantes peut apporter une nuance si le sujet considérait que l'énoncé avait «Peu d'importance» – valeur similaire à la valeur 1.

Considérant les limites de cette étude, il semble opportun de poursuivre les recherches afin d'en inférer les résultats à de plus grandes populations et afin d'établir différents liens entre les variables sociodémographiques et le phénomène du décrochage scolaire. Par ailleurs, il serait intéressant de fouiller au sujet des croyances des décrocheurs au niveau du monde de l'éducation et du marché du travail. De plus, des recherches subséquentes permettraient de vérifier si des facteurs – tels le salaire aux étudiants adultes, l'allègement des programmes et les possibilités d'avancement accéléré de la scolarité à l'éducation des adultes – pourraient inciter les jeunes au décrochage scolaire. Finalement, il serait important de cerner les différences comportementales, entre les garçons et les filles, qui expliqueraient pourquoi deux fois plus de garçons que de filles abandonnent l'école.

NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à l'appui du Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.

Abstract – The object of this study was to examine the motives given by school dropouts for leaving school early. A questionnaire of 58 items dealing with reasons for leaving school was given to 127 dropouts (50 of whom responded) from a school board whose dropout rate was 51 %. Those responding (19 girls and 31 boys) had a mean age of 19, 11 years. The results show that dropouts leave school because of a lost desire for study and they attribute this loss of motivation to reasons linked to the school, to teachers, to their unrealized expectations, and to the quality of courses offered. These results support the observations of Felsham *et al.* (1986) which describe school alienation as a major characteristic of the educational system. In conclusion, the authors suggest directions for future research.

Resumen – Este estudio tiene por objeto obtener la opinión de los que han abandonado la escuela sobre los motivos de este abandono precoz. Un cuestionario compuesto de 58 ítems referentes a los motivos del abandono escolar fue presentado a 127 personas concernidas (de los cuales 50 respondieron) provenientes de una comisión escolar que presenta una tasa de abandono de 51 %. Los participantes en el estudio (19 muchachas y 31 muchachos) tienen una edad mediana de 19,11 años. Los resultados revelan que éstos abandonan la escuela porque han perdido el gusto al estudio y atribuyen esta pérdida de motivación a razones asociadas con la escuela, con los maestros, con sus expectativas no respondidas y con los cursos ofrecidos. Estos resultados coinciden con las observaciones de Fensham *et al.* (1986) quienes consideran que la alienación escolar es una característica mayor del sistema de educación. Conclusión, los autores precisan algunas pistas para investigaciones subsecuentes.

Zusammenfassung – Ziel dieser Studie ist es, die Ansicht der «Aufgeber» über die Gründe ihres vorzeitigen Studienabbruches zu bestimmen. Ein Fragebogen mit 58 Punkten über die Gründe der Aufgabe des Studiums wurde 127 Aufgebern (von denen 50 geantwortet haben) eines Schuldistrikts vorgelegt, in dem 51 % (einundfünfzig Prozent) vorzeitig die Schule verlassen. Die Beantworter (19 Mädchen und 31 Jungen) haben ein Durchschnittsalter von 19, 11 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufgeber die Schule verlassen, weil sie die Lust am Studium verloren haben, und sie schreiben diesen Motivierungsverlust Ursachen zu, die mit der Schule, mit den Lehrkräften, mit ihren eigenen unerfüllten Erwartungen und mit dem Unterricht zu tun haben. Diese Ergebnisse ähneln den Beobachtungen von Fensham *et al.* (1986), die glauben, dass die Entfremdung von der Schule hauptsächlich mit dem Schulsystem zusammenhängt. Zum Abschluss beschreiben die Verfasser einige mögliche Wege für weitere Forschungsarbeiten.

RÉFÉRENCES

- Allaire, L. (1993). Les filles réussissent mieux que les gars: une revanche ou un drame. *Nouvelles CEQ pédagogiques*, 14(4), 16-17.
- Bearden, L. J., Spencer, W. A. et Moracco, J. C. (1989). A study of high school dropouts. *School Counselor*, 37(2), 113-120.

- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. Québec: Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation.
- Bickel, R. (1989). Opportunity and high school completion. *Urban Review*, 21(4), 251-261.
- Bouchard, C., Côté, D., Daigle, A., Déry, J., Duplantie, J. P., Lavoie-Gauthier, L., Guimond, M., Laforest, B., Lemieux D., Lemire, S., Tremblay, R. E. et Trudel, A. (1991). *Un Québec fou de ses enfants, rapport du groupe de travail pour les jeunes*, Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Bouchard, P. et Saint-Amand, J. C. (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles): une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Boudreault, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. *Vie pédagogique*, 80, 13-14.
- Bryk, A. S. et Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. et Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Réussir à l'école. Réussir l'école*. Québec: Séminaires régionaux de la Centrale de l'enseignement du Québec.
- DeBolt, M. F., Pasley, B. K. et Kreutzer, J. (1990). Factors affecting the probability of school dropout: A study of pregnant and parenting adolescent females. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 190-205.
- Décarie, A. (1991). *Synthèse des rapports produits par les directions régionales du ministère de l'Éducation sur la cueillette d'information concernant les mesures mises d'avant par les commissions scolaires pour prévenir l'abandon scolaire et favoriser le retour à l'école*. Québec: Direction de la coordination des réseaux, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Demers, M. (1991). *La rentabilité du diplôme*. Québec: Direction des études économiques et démographiques.
- Dorn, S. (1993). Origins of the "Dropout Problem". *History of Education Quarterly*, 33(3), 353-373.
- Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Downing, J. et Harrison, T. C. (1990). Dropout prevention: A practical approach. *School Counselor*, 38(1), 67-74.
- Fensham, P., Power, C., Kemmis, S. et Tripp, D. (1986). *Alienation from schooling*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Gagnon, D. (1991). *L'école devenue trop exigeante au fil des ans*. Québec: Le Soleil (10 juin 1991).
- Genest-Schmidt, F. (1986). *Raisons d'abandon des études par des adultes inscrits au secteur professionnel de niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Montréal.
- Giddan, N. S. et Weis, S. J. (1990). Does counseling prevent college drop-out? *Journal of Human Behavior and Learning*, 7(1), 7-13.
- Giroux, M. (1989). *L'abandon des études au secondaire*. Québec: Coordination des projets spéciaux du ministère de l'Éducation du Québec.
- Godbout, R. (1991). *L'abandon scolaire: un problème complexe*. Malartic: Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.
- Larue, A. et Chenard, P. (1992). *L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue. Rapport explicatif*. Québec: Service de la recherche institutionnelle. Vice-présidence à la planification. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lecomte, A. M. (1990). Pauvreté et santé mentale. *Santé Société*, 12(2), 50-63.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Loughrey, M. E. et Harris, M. B. (1990). A descriptive study of at risk high school students. *High School Journal*, 73(4), 187-193.
- Maltais, M. (1991). *Décrochage et chômage*. Ottawa-Hull: Le Droit (28 mai 1991).
- Manaster, G. J. (1990). Unique people dropout: To educate all or each. *TACD Journal*, 18(1), 7-14.
- Ministère de l'Éducation. (1991). *Actes du colloque sur la réussite scolaire et la prévention de l'abandon des études*. Région 08: Abitibi-Témiscamingue. Rouyn-Noranda: Bureau régional du ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992a). *Notre force d'avenir: l'éducation. Plan d'activité du ministère de l'Éducation 1991-1992*. Québec: Gouvernement du Québec. Document 55-1597 9192-0545.
- Ministère de l'Éducation. (1992b). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Document 55-1621-1.
- Ministère de l'Éducation. (1992c). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par commission scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Document 28-2615.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (éd.), *Recherches sur le comportementisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Parent, G. (1991). *Le drop-out au secondaire. Le décrochage scolaire. Perception des enseignantes et des enseignants de niveau primaire*. Document de travail interne. Malartic: Commission scolaire de Malartic.
- Parent, G., Duquette, R. et Carrier, J. (1992). *Se concerter pour mieux réussir. Perception des enseignantes et des enseignants sur les causes de décrochage et sur les moyens de prévenir l'abandon précoce des études*. Malartic: Commission scolaire de Malartic.
- Parent, G. et Paquin A. (1991). *Rencontre groupe Atelier d'orientation au travail (AOT)*. Document de travail interne. Malartic: Commission scolaire de Malartic.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires*. Ville LaSalle: Hurtubise HMH.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Boisclair, A. (1992). Les fruits de la recherche. Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.
- Sansone, J. et Baker, J. (1990). Ninth grade for students at risk for dropping out of high school. *High School Journal*, 73(4), 218-231.
- Seltz, C., Wrightsman, L. S. et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Laval: Éditions HRW.
- Sullivan, M. (1988). Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto: Services des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Svec, H. J. (1990). An advocacy model for the school psychologist. *School Psychology International*, 11(1), 63-70.
- Tanner, J. (1990). Reluctant rebels: A case study of Edmonton High schools drop-outs. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 27(1), 74-94.
- Venne, M. (1991). *Pagé accepte les dollars d'Ottawa pour contrer le décrochage*. *Le Devoir* (31 mai 1991).
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Westwood, M. J. et Barker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-pairing program. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(2), 251-263.
- Windle, M. (1989). Subtain use and abuse among adolescent runaways: A four years follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(4), 331-344.

Annexe 1**Présentation des énoncés, des moyennes et des écarts types en regard de l'opinion des décrocheurs sur les 58 raisons d'abandon**

1. J'ai trouvé trop difficile d'aller en classe.
[Moyenne = 2,24; $S = 1,00$]
2. Je n'aimais pas les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs.
[Moyenne = 2,80; $S = 0,94$]
3. Je ne voyais pas l'utilité pratique de ce que j'apprenais à l'école.
[Moyenne = 2,37; $S = 0,20$]
4. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) ne me donnaient pas la chance d'étudier.
[Moyenne = 1,47; $S = 0,94$]
5. Je me suis rendu(e) compte que je ne réussirais pas.
[Moyenne = 2,67; $S = 1,13$]
6. J'avais des problèmes de transport pour me rendre à l'école.
[Moyenne = 1,19; $S = 0,64$]
7. J'avais trop de responsabilités familiales.
[Moyenne = 1,23; $S = 0,67$]
8. Je ne comprenais pas les professeurs.
[Moyenne = 2,53; $S = 1,03$]
9. Je n'aimais pas l'atmosphère de l'école.
[Moyenne = 2,98; $S = 1,07$]
10. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) m'incitaient à ne pas terminer mes cours.
[Moyenne = 1,30; $S = 0,66$]
11. Je ne m'entendais pas avec les autres étudiants.
[Moyenne = 1,86; $S = 1,17$]
12. J'étais incapable de faire les travaux, ils étaient trop difficiles.
[Moyenne = 2,20; $S = 1,11$]
13. Les professeurs ne m'ont jamais montré d'intérêt.
[Moyenne = 2,61; $S = 1,15$]
14. J'ai déménagé et j'étais trop éloigné(e) de l'école.
[Moyenne = 1,31; $S = 0,93$]
15. J'avais l'impression de perdre mon temps.
[Moyenne = 2,75; $S = 1,10$]
16. Je ne pouvais pas arriver financièrement.
[Moyenne = 1,87; $S = 1,23$]
17. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) ne m'aidaient pas dans mes travaux.
[Moyenne = 2,00; $S = 1,20$]
18. Je n'avais pas suffisamment de temps libre pour les loisirs.
[Moyenne = 1,89; $S = 1,18$]
19. Je trouvais que les professeurs n'étaient pas équitables envers moi.
[Moyenne = 2,74; $S = 1,11$]

20. Je ne me suis pas fait de nouveaux amis.
[Moyenne = 1,34; S = 0,87]
21. J'avais manqué quelques cours et je ne pouvais pas suivre.
[Moyenne = 2,66; S = 1,17]
22. J'attendais un enfant./Ma conjointe attendait un enfant.
[Moyenne = 1,57; S = 1,16]
23. Il y a eu de la maladie dans la famille et j'ai dû rester à la maison.
[Moyenne = 1,29; S = 0,75]
24. Je considérais que les cours ne m'apportaient rien de satisfaisant et que je perdais mon temps.
[Moyenne = 2,66; S = 1,14]
25. Je ne trouvais pas les cours intéressants.
[Moyenne = 2,98; S = 1,02]
26. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) ne me facilitaient pas la tâche pour réussir mes cours.
[Moyenne = 1,94; S = 1,25]
27. J'étais trop fatigué(e) pour me rendre à mes cours régulièrement.
[Moyenne = 2,00; S = 1,21]
28. J'avais atteint mes objectifs et j'ai quitté.
[Moyenne = 1,97; S = 1,24]
29. J'avais peur d'échouer.
[Moyenne = 2,22; S = 1,13]
30. Je trouvais que le monde du travail forme mieux que l'école.
[Moyenne = 3,12; S = 1,09]
31. Je n'aimais pas les autres étudiants.
[Moyenne = 1,80; S = 1,05]
32. Je m'occupais de trop de choses.
[Moyenne = 2,17; S = 1,25]
33. Je ne recevais pas suffisamment d'aide de mes professeurs.
[Moyenne = 2,63; S = 1,20]
34. J'ai trouvé un emploi.
[Moyenne = 3,03; S = 1,19]
35. J'en avais assez d'étudier.
[Moyenne = 3,07; S = 1,18]
36. Je trouvais que le centre était mal équipé.
[Moyenne = 2,17; S = 1,25]
37. Ceux avec qui je vivais (famille, amis ou connaissance) n'ont montré aucun intérêt pour les cours.
[Moyenne = 1,85; S = 1,08]
38. Je considérais que la formation scolaire ne me garantissait pas davantage d'emploi.
[Moyenne = 2,80; S = 1,26]

39. Je ne recevais jamais d'encouragement de la part des professeurs.
[Moyenne = 2,93; S = 1,14]
40. Je n'ai pas reçu d'aide des autres étudiants pour faire mes travaux.
[Moyenne = 2,32; S = 1,25]
41. Je considérais que les cours ne m'aideraient pas à devenir plus confiant(e) en moi-même.
[Moyenne = 2,66; S = 1,15]
42. Je manquais de préparation pour entreprendre les cours.
[Moyenne = 2,41; S = 1,12]
43. J'étais paresseux(se).
[Moyenne = 2,30; S = 1,18]
44. J'étais écoeuré(e) du système.
[Moyenne = 3,18; S = 1,06]
45. Je ne recevais pas d'argent pour étudier.
[Moyenne = 2,31; S = 1,35]
46. J'étais bourré(e) de problèmes personnels.
[Moyenne = 2,57; S = 1,17]
47. En raison d'un projet de mariage (ou d'union de fait).
[Moyenne = 1,42; S = 1,02]
48. J'avais de la difficulté à m'entendre avec les professeurs.
[Moyenne = 2,98; S = 1,01]
49. J'ai perdu le goût d'étudier.
[Moyenne = 3,41; S = 0,95]
50. J'ai été malade./J'ai eu un accident.
[Moyenne = 1,85; S = 1,22]
51. Je considérais que l'expérience acquise aux cours n'était pas une garantie de succès dans la vie.
[Moyenne = 2,63; S = 1,26]
52. Je suis trop vieux (vieille) pour apprendre.
[Moyenne = 1,15; S = 0,46]
53. Les cours me demandaient beaucoup plus de travail que je ne l'avais pensé.
[Moyenne = 2,39; S = 1,08]
54. Il y avait trop de jeunes qui suivaient les cours et j'avais de la difficulté à m'adapter.
[Moyenne = 2,10; S = 1,21]
55. Cela ne correspondait pas à mes goûts.
[Moyenne = 2,73; S = 1,16]
- 56*. J'ai trouvé le passage entre le primaire et le secondaire particulièrement difficile.
[Moyenne = 1,75; S = 1,11]
- 57*. J'envisageais de reprendre mes cours plus tard.
[Moyenne = 3,14; S = 1,17]
- 58*. Je consommais de la drogue et de la boisson.
[Moyenne = 2,00; S = 1,27]

* Les énoncés 56, 57 et 58 ne faisaient pas partie du questionnaire initial élaboré par Genest-Schmidt (1986).