UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES TRAJECTOIRES MENANT VERS LE DECROCHAGE SCOLAIRE

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
CIOTTA JESSICA

JUILLET 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

(Selon le type de travail de recherche, l'étudiant peut avoir de deux à trois évaluateurs)

Carmen Dionne

Prénom et nom — Évaluatrice

Line Massé

Prénom et nom — Évaluatrice

Résumé

Selon l'Institut de la statistique du Québec (2025), le taux de décrochage scolaire au Québec a diminué de 1,2 point de pourcentage entre les années 2022-2023 et les années 2024-2025. Bien qu'il y ait une baisse, le phénomène demeure un enjeu préoccupant pour les milieux éducatifs, car le taux actuel de décrocheurs au Québec est estimé à plus de 16,9 % dans l'ensemble du réseau scolaire (Institut de la statistique du Québec, 2025). Cet essai, fondé sur une recension systématique narrative, vise à identifier les variables associées aux trajectoires menant au décrochage scolaire. Treize études ont été retenues aux fins d'analyse. Les résultats indiquent que le désengagement scolaire et l'absentéisme constituent de puissants prédicteurs du décrochage scolaire, qui sont eux-mêmes influencés par divers antécédents scolaires et personnels, notamment le rendement scolaire, le redoublement, les difficultés de comportement, l'assiduité, le statut socio-économique familial et le niveau socio-économique de l'école. Parmi l'ensemble des variables examinées, la qualité de la relation enseignant-élève ainsi que la motivation scolaire, en particulier le sentiment d'auto-efficacité et la valeur perçue de l'école, ressortent comme les principaux facteurs de protection. Ces derniers contribuent à atténuer les effets négatifs de vulnérabilités individuelles, contextuelles et démographiques sur la persévérance scolaire. Les résultats permettront d'orienter les actions à privilégier dans les milieux scolaires afin de cibler les élèves les plus à risque et de prévenir le décrochage scolaire.

Table des matières

Résumé iii
Listes des tableaux et des figures v
Remerciements 6
Introduction 1
Le décrochage scolaire 4
    Les typologies d'élèves décrocheurs 4
Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire 7
L'objectif de l'essai 8
La méthode 9
Les résultats 12
La discussion 20
Conclusion 27
Références 28
Annexe 1 Tableau des articles retenues 35

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 Caractéristiques méthodologiques des études retenues et résultats obtenus……37

Figures

Figure 1 Diagramme de Flux ……....12

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Line Massé, qui a su m'accompagner et me soutenir tout au long de ce long processus. Elle s'est toujours montrée disponible pour m'aider et me guider à chaque étape. Merci pour votre bienveillance et votre présence tout au long de ce parcours.

Je tiens également à remercier mon conjoint. Sans toi, toute cette aventure du baccalauréat et de la maîtrise n'aurait tout simplement pas été possible. Grâce à ton soutien constant et à tes encouragements, j'ai accompli ce que plusieurs n'auraient jamais cru possible. J'ai réussi à traverser ce parcours, *nous avons réussi à le traverser,* non sans tempêtes, mais toujours ensemble. Merci de croire en moi, même dans les moments où moi-même j'en doutais.

J'aimerais aussi prendre un moment pour souligner l'importance de mes enfants dans tout ce parcours, Théo et Éli. Oui, j'ai fait tout cela pour moi, mais aussi pour vous. J'espère qu'à travers mon expérience et mon cheminement, vous saurez trouver la force d'avancer, de poursuivre ce qui vous passionne et ce qui vous tient à cœur. J'espère avoir été pour vous un modèle de résilience et de force. Ne laissez jamais personne vous dire que vous n'êtes pas capables. Enfin, je souhaite remercier ma mère. Merci pour tout. Je sais qu'elle aurait été fière de tous les accomplissements réalisés. Même si elle est partie sans avoir pu les voir, je porte en moi la certitude qu'elle l'a toujours su.

Introduction

Bien qu'il y ait une diminution du taux de décrochage scolaire depuis plusieurs années (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2022a), le phénomène reste bien présent et demeure un enjeu sociétal. En effet, depuis 2000-2001, le taux de sorties sans diplôme ou qualification a baissé de 7,7 points de pourcentage, passant de 21,5 % à 13,8 % pour l'année scolaire 2020-2021 (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Cependant, cette diminution coïncide avec l'introduction de nouvelles voies de qualification (MEQ, 2023), ce qui peut fausser l'interprétation des résultats et gonfler les statistiques puisque les élèves obtenant ces qualifications ne sont plus considérés comme décrocheurs. Au cours des dix dernières années, une diminution a été constatée entre les années scolaires 2010-2011 et 2020-2021 (MEQ, 2023). Ceci représente une amélioration marquée, surtout chez les élèves ayant un handicap ou étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), où l'on observe une hausse de diplomation passant de 22,1 % à 60,8 %. D'autre part, la majorité des élèves qui quittent l'école sans diplôme ni qualification le font au 2e cycle du secondaire, soit 72,9 % (MEQ, 2023). Le pourcentage d'élèves sortants sans diplôme ni qualification est plus élevé en 3e secondaire (19,7 %) et en 4e secondaire (20,7 %) comparativement à ceux qui sont en 5e secondaire (17,7 %) (MEQ, 2023). Selon Statistique Canada (2011), au Canada, on observe une diminution notable du taux de décrochage scolaire dans l'ensemble des provinces. Toutefois, le Québec, le Manitoba et l'Alberta présentent les taux de décrochage les plus élevés, tandis que la Colombie-Britannique et l'Ontario affichent les taux les plus bas. De plus, selon Statistique Canada et al. (2013), le taux de diplomation est significativement plus faible dans certaines régions éloignées, où une personne sur cinq n'obtient pas de diplôme, comparativement aux régions métropolitaines. Ces données montrent que, malgré la baisse globale du décrochage scolaire au Canada, des écarts importants persistent entre les provinces, particulièrement au Québec, qui demeure celle avec le taux de décrochage le plus élevé. Le taux de décrochage scolaire a connu une augmentation depuis la pandémie de la COVID-19, avec une hausse de 2,5 points de pourcentage (MEES, 2022b). Pour l'année scolaire 2021-2022, le taux de décrochage au secondaire a atteint 16,3 %, soit le niveau le plus élevé observé depuis les dix dernières années. Ces données suggèrent que la pandémie a représenté une période particulièrement difficile pour les jeunes, tant sur le plan scolaire que

motivationnel. Dans le même sens, l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2023) souligne que les jeunes ont accumulé des retards et des difficultés scolaires depuis la pandémie. De plus, en mars 2023, 5 % des jeunes sondés n'étaient plus inscrits à l'école et 19 % rapportaient avoir abandonné leur parcours scolaire en raison de la pandémie (INSPQ, 2023). Malgré cette amélioration générale, des disparités importantes persistent. Le taux de décrochage demeure considérablement plus élevé chez les garçons que chez les filles au Québec (Institut de statistique du Québec, 2025). Chez ces dernières, les taux sont demeurés stables de 2000-2001 à 2007-2008, puis une baisse s'est amorcée à partir de l'année scolaire 2008-2009 (MELS, 2023). Selon les données de 2020-2021 (MEQ, 2023), les taux de décrochage sont également plus élevés chez les élèves vivant sur un territoire autochtone (56,2 %), les élèves ayant un handicap ou étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (26,2 %), les élèves avec un retard (en fonction de l'âge attendu dans la classe) (39,0 %), les élèves immigrants de première génération (21,1 %) et ceux venant de milieux défavorisés (21,8 %), comparativement au réseau public qui a un taux de 15,6 % ainsi qu'à l'ensemble du Québec avec un taux de 13,8 %.

Sur le plan individuel, le décrochage scolaire est associé à de nombreuses conséquences négatives qui peuvent persister à long terme. Sur le plan de la santé, les personnes sans diplomation présentent un risque accru de dépression et une espérance de vie réduite (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016). À cela s'ajoutent un isolement social plus marqué, des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés (dont la délinquance) ainsi qu'une diminution de la confiance en soi, de la motivation et de l'estime personnelle qui se maintiennent à l'âge adulte et nuisent à leur insertion professionnelle (Potvin, 2015). La consommation de substances (tabac, drogue et alcool) constitue également un facteur préoccupant et cela augmenterait les probabilités de décrochage scolaire chez les jeunes. Cela les amène à adopter davantage de comportements à risque, ce qui augmente les chances de décrocher (Pica et al., 2014). De plus, Pica et al. (2014) indiquent que le surpoids et le risque de décrochage scolaire peuvent s'accompagner de difficultés psychologiques chez ces jeunes. D'autres conséquences sont documentées, comme le risque de transmission intergénérationnelle de l'échec

scolaire menant vers un décrochage scolaire et de grossesses précoces chez les jeunes filles quittant l'école à un jeune âge (Lecocq, Fortin et Lessard, 2014).

Sur le plan social et économique, les répercussions du décrochage scolaire engendrent des coûts considérables pour l'ensemble de la société. Sur le plan de la participation citoyenne, les adultes sans diplôme s'impliquent moins dans la vie collective : 30 % d'entre eux seraient sans emploi et moins actifs dans la communauté, par exemple, les adultes sans diplôme affichent une participation moindre aux élections et sont moins engagés dans des activités civiques, comme le bénévolat ou les dons de sang (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016; Réseau réussite Montréal, 2025). Sur le plan économique, les conséquences sont tout aussi marquées. Les personnes sans diplomation affichent un revenu moyen inférieur de 31 % à celui des travailleurs diplômés, un écart qui se creuse davantage chez les femmes, dont le salaire est inférieur de 21,3 % à celui des hommes sans diplôme (MEES, 2018). Cette précarité financière accrue se traduit par un recours plus fréquent à l'assurance-emploi, à l'aide sociale et aux allocations financières, deux tiers des prestataires de l'assistance sociale étant des décrocheurs (Potvin, 2015; Réseau réussite Montréal, 2025), ce qui freine la croissance économique collective. Enfin, sur le plan de la sécurité publique, 62 % des personnes incarcérées seraient des décrocheurs scolaires, et les jeunes ayant quitté le système scolaire avant l'âge de 16 ans seraient 3,4 fois plus à risque d'être incarcérés au cours de leur vie (Direction de la santé publique, 2012).

L'ensemble de ces conséquences individuelles et sociales illustre l'ampleur des répercussions du décrochage scolaire sur la trajectoire de vie des jeunes et souligne l'importance d'approfondir la compréhension des variables qui jalonnent les trajectoires menant à l'abandon scolaire. Une meilleure connaissance de ces facteurs de risque permettrait en effet de mieux cibler les jeunes vulnérables et de développer des interventions proactives, préventives et adaptées à leurs besoins. Avant d'aller plus loin, il importe toutefois de définir ce que l'on entend par décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire

Au Québec, le décrochage scolaire est défini comme suit : « un élève est qualifié de décrocheur lorsqu'il quitte le système scolaire sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires et qu'il n'est pas inscrit à l'école l'année suivante » (MELS, 2022b, p. 4). Il est toutefois important de distinguer le décrochage de l'abandon scolaire, qui correspond à l'interruption définitive de la fréquentation scolaire (MELS, 2022b). On considère généralement qu'un délai de cinq années doit s'être écoulé après le décrochage pour parler d'abandon (Lacroix et Potvin, 2009). Le décrochage scolaire ne constitue pas un événement isolé, mais plutôt l'aboutissement d'un processus graduel influencé par une combinaison de facteurs personnels, scolaires et familiaux, ce qui en fait une problématique multidimensionnelle. Le décrochage scolaire est généralement vécu dans un processus progressif de désengagement, caractérisé par une passivité croissante, un refus d'investir les efforts nécessaires ainsi que par des sentiments de frustration et d'impuissance (Bonnéry et Blaya, 2011 ; Fédération autonome de l'enseignement et Relais-femmes, 2012). Les manifestations de ce processus variant considérablement d'un élève à l'autre, les chercheurs ont cherché à regrouper les jeunes à risque en profils distincts, en fonction des causes et des conséquences multiples associées au décrochage scolaire (Fédération autonome de l'enseignement et Relais femmes, 2012). La prochaine section présente les principales typologies d'élèves décrocheurs recensées dans la littérature.

Les typologies d'élèves décrocheurs

Deux typologies sont principalement retrouvées dans les écrits, soit celle de Janosz et ses collaborateurs (2000) et celle de Fortin et ses collaborateurs (2006), qui comportent des recoupements (Lessard, Archambault et Dupéré, 2020).

Janosz et ses collaborateurs (2000) distinguent quatre types de décrocheurs : les discrets, les inadaptés, les désengagés et les sous-performants. Les décrocheurs discrets représentent environ 40 % des décrocheurs scolaires. Ils proviennent généralement de milieux

socioéconomiques plus défavorisés. Ils manifestent peu ou pas de problèmes de comportement et démontrent un attachement relativement positif envers l'école. Toutefois, leur rendement scolaire demeure faible, ce qui les place dans une situation de vulnérabilité malgré un engagement scolaire apparent. Les élèves de type inadapté représentent également près de 40 % des décrocheurs. Ils sont souvent associés à des troubles de comportement et à des conduites délinquantes. Leur parcours scolaire est marqué par l'échec académique et par des difficultés dans plusieurs sphères de leur vie, notamment sur les plans familial, social et scolaire. Ces jeunes évoluent fréquemment dans un environnement familial plus difficile. Les décrocheurs désengagés représentent environ 10 % des cas. Contrairement aux élèves inadaptés, ils présentent peu de problèmes de comportement. Leur rendement scolaire se situe généralement dans la moyenne, mais ils manifestent un désengagement important envers leur scolarité et un faible investissement dans leurs apprentissages. Finalement, les sous-performants constituent environ 10 % des décrocheurs. Ces élèves se caractérisent par un rendement scolaire très faible et des échecs répétés, principalement dus à des difficultés d'ordre scolaire. Ils démontrent peu de motivation scolaire et présentent généralement peu de problèmes de comportement.

Quant à la typologie proposée par Fortin et ses collaborateurs (2006), elle propose quatre profils d'élèves à risque de décrochage scolaire : ceux présentant des problèmes de comportement, le type dépressif, les élèves peu intéressés et ceux présentant des conduites antisociales cachées. Les élèves présentant des problèmes de comportement se caractérisent par une opposition importante aux règles scolaires et une tendance à défier l'autorité. Ils s'opposent fréquemment aux demandes et aux tâches proposées en classe, ce qui entraîne souvent une détérioration de la relation avec les enseignants et les autres adultes de l'école. Ils présentent un rendement scolaire très faible et des symptômes dépressifs importants. Leur contexte familial est souvent marqué par plusieurs difficultés (faible cohésion familiale, une désorganisation familiale et un soutien affectif parental limité). Le type dépressif se distingue par des manifestations plus discrètes, ce qui rend ces élèves parfois plus difficiles à identifier en milieu scolaire. Ils présentent généralement peu d'intérêt pour l'école, un rendement scolaire plus faible et une participation limitée en classe (Fortin, 2012). Ces élèves adoptent souvent des comportements

d'isolement et d'évitement, en plus de présenter un taux d'absentéisme plus élevé que la moyenne. Ils peuvent manifester des symptômes tels que la fatigue, l'insomnie, la tristesse ou des pensées suicidaires. Sur le plan familial, leur environnement est souvent caractérisé par une faible cohésion, un soutien affectif limité et un contrôle familial déficitaire. Le type peu intéressé regroupe des élèves qui ressemblent aux jeunes ne présentant pas de risque particulier de décrochage scolaire. Leur rendement scolaire est généralement bon, mais ils démontrent une faible motivation scolaire et peu d'intérêt pour les apprentissages. Ces élèves peuvent manifester de l'ennui à l'école et fournir peu d'efforts face aux tâches scolaires, adoptant ainsi une attitude plutôt passive. Sur le plan familial, ils proviennent généralement de milieux relativement fonctionnels, bien que le soutien affectif parental puisse être moins présent. Enfin, le type présentant des conduites antisociales cachées se caractérise par une délinquance plus discrète. Ces élèves ont souvent une image positive auprès des adultes et des enseignants, ce qui rend leurs comportements plus difficiles à détecter. Leur rendement scolaire se situe généralement près de la moyenne, bien qu'il puisse être légèrement inférieur. Selon Fortin (2012), ces jeunes peuvent adopter certains comportements problématiques (le vol, le vandalisme ou l'initiation de bagarres). Ils présentent également un niveau élevé de symptômes dépressifs, parfois proche du seuil clinique. Leur environnement familial est fréquemment marqué par une faible cohésion, un manque d'organisation familiale et un soutien affectif limité.

Bien que les typologies élaborées par Janosz et ses collaborateurs (2000) et Fortin et al. (2006) reposent sur des approches distinctes, elles convergent pour illustrer la diversité des profils d'élèves susceptibles de décrocher. Malgré leurs différences, elles mettent en évidence des facteurs de risque communs, notamment un faible rendement scolaire, des difficultés comportementales, un désengagement à l'égard de l'école et un environnement familial caractérisé par un soutien affectif insuffisant ou une faible cohésion. À l'inverse, l'engagement scolaire, des résultats scolaires satisfaisants, un climat scolaire favorable et un soutien parental adéquat constituent des facteurs de protection. Ensemble, ces modèles témoignent de l'interaction complexe entre les dimensions individuelle, scolaire et familiale dans le processus menant au décrochage scolaire.

Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire

Plusieurs auteurs ont proposé des modèles théoriques pour expliquer le décrochage scolaire. Fortin et ses collaborateurs (2012) ont développé un modèle qui met en évidence l'interaction entre différents facteurs de risque. Ce modèle repose sur cinq construits principaux : la relation parents-adolescent détériorée, la dépression et les difficultés familiales, le climat de classe négatif, les interactions négatives à l'école, et la faible réussite scolaire.

Selon ce modèle, un élève issu d'un milieu familial problématique, une relation parents-adolescents détériorée peut arriver en classe avec des difficultés qui limitent son engagement scolaire. Les tensions familiales et la présence de symptômes dépressifs influencent sa perception du climat de classe et son investissement dans les apprentissages. À leur tour, ces perceptions négatives peuvent affecter sa réussite scolaire. Les interactions à l'école, incluant les attitudes de l'enseignant et sa perception de la coopération et des comportements de l'élève, contribuent également aux difficultés académiques. Le modèle souligne aussi l'existence de liens réciproques : les difficultés scolaires peuvent accentuer les tensions familiales et les symptômes dépressifs, et inversement, ces derniers peuvent aggraver les problèmes scolaires. Par ailleurs, des facteurs contextuels comme un faible statut socioéconomique (revenu familial, niveau de scolarité des parents) ou le genre (être un garçon) peuvent accentuer les difficultés, en impactant notamment les interactions à l'école et la réussite académique. Bien que la faible réussite scolaire soit le seul construit directement lié au décrochage, elle est influencée par l'ensemble des autres facteurs. Ce modèle illustre que le décrochage scolaire survient souvent lors d'un cumul de difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, et que la combinaison de facteurs varie selon chaque élève (Fortin et al., 2012).

L’objectif de l’essai

Les modèles présentés précédemment ont été élaborés au début des années 2000 et le contexte scolaire a considérablement évolué depuis, notamment en raison des transformations et de l’émergence de nouvelles réalités auxquelles les jeunes sont confrontés. Il apparaît donc pertinent d’examiner les données empiriques récentes afin de déterminer dans quelle mesure ces modèles demeurent valides et si de nouveaux facteurs de risque ou de protection sont venus enrichir ou nuancer leur portée explicative. C’est dans cette perspective que s’inscrit le présent essai, dont l’objectif est d’examiner les variables associées aux trajectoires menant au décrochage scolaire à partir d’écrits scientifiques plus récents, dans le but de mieux soutenir ces jeunes en identifiant des leviers d’action et des mesures de prévention adaptées à leurs besoins spécifiques.

La méthode

La recherche documentaire

La recension des écrits s'appuie sur des recherches et des chapitres de livres qui sont en lien avec le sujet de l'essai. Cette recherche documentaire a été effectuée en février 2024 à l'aide de plusieurs bases de données telles que PsycINFO, ERIC (EBSCO), SCOPUS, Cairn.info, Erudit, Education Source (EBSCO) et Google Scholar. Une recherche par mots-clés a été effectuée pour chacune de ces bases de données. Trois concepts clés ont été utilisés pour effectuer la recherche : la trajectoire, le décrochage scolaire et les élèves adolescents. Une combinaison de mots-clés a été utilisée dans les bases de données anglophones: « predictory » OR « trajectory » OR « trajectories* » AND « school dropout* » OR « high school dropout » OR « school* disengagement » OR « dropping out of school* » OR « secondary* » OR « high* school » AND « Adolescent* » OR « adolescence*» OR « teenagers*» OR « teen*» OR « youth*». Pour les bases de données francophones, les mots clés qui ont été utilisés sont : « trajectoire* » OU « prédiction* » ET « décrochage scolaire* » OU « abandon scolaire* » OU « abandon d'étude* » ET « secondaire* » ET « adolescent* » OU « adolescente* » OU « âge scolaire ».

Les critères d'inclusion

Pour réaliser cette recension des écrits, les articles sélectionnés devaient répondre à des critères de recherche précis. Les critères d'inclusion qui étaient inclus dans les filtres de recherches étaient les suivants :

- Études publiées entre 2014 et 2024, afin de garantir la mise à jour des informations;
- Articles en anglais ou en français;
- Publications révisées par les pairs;
- Échantillons composés d'adolescents et adolescentes.

Les critères d'exclusion

Certains critères d'exclusion ont été retenus afin d'écarter les articles qui ne correspondaient pas aux objectifs de l'essai :

- Participants âgés de moins de 5 ans ou de plus de 18 ans;
- Sujets ne présentant pas de lien avec l'objectif de recherche;
- Articles publiés en 2013 ou avant.

Le processus de recension

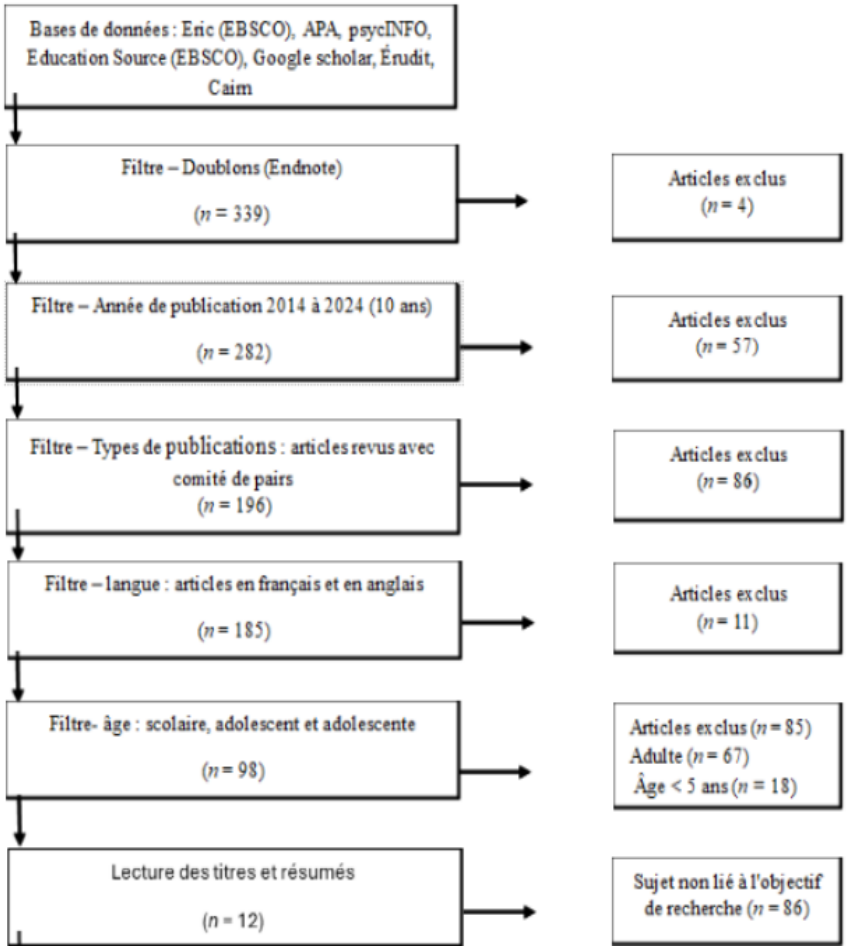
Comme présenté à la Figure 1, un total de 343 articles ont été identifiés à partir des bases de données et des mots-clés. Parmi ceux-ci, 4 doublons ont été retirés à l'aide du logiciel EndNote, portant le total à 339 articles. De ce nombre, 57 ont été exclus, car ils étaient publiés avant 2014, 86 articles ont été écartés, car ils n'étaient pas revus avec un comité de pairs. Onze ont été retirés en raison de la langue de publication (autre que le français ou l'anglais), et 85 ont été exclus en raison de l'âge des participants qui ne correspondait pas aux critères. Ainsi, 98 articles ont été conservés pour l'étape de la lecture des titres et des résumés. Lors de cette étape, 86 articles ont été exclus, car ils ne correspondaient pas à l'objectif de cet essai, ce qui a laissé un total de 12 articles.

Le processus d'extraction des données

Pour chacun des articles retenus, les informations essentielles ont été extraites et consignées selon les catégories suivantes : l'objectif de l'étude, les caractéristiques de l'échantillon, le devis de recherche, les variables à l'étude, les instruments de mesure utilisés ainsi que les principaux résultats. Cette démarche systématique a permis d'obtenir une vue d'ensemble structurée des éléments pertinents en lien avec l'objectif de la recension.

Figure 1

Diagramme de Flux



Les résultats

Les douze études incluses dans cette recension ont été réalisées entre 2014 et 2024 et proviennent de diverses régions du monde : l'Amérique du Nord (n = 5) est la région la plus représentée (Benner et Wang, 2014 ; Green et al., 2019 ; Kim et al., 2015 ; Lau et al., 2023 ; Pagani et al., 2017), dont deux études canadiennes, suivie de l'Australie (n = 3 : Burns et al., 2019 ; Collie et al., 2019 ; Martin et al., 2022), de l'Europe (n = 2 : Fatou et Kubiszewski, 2018 ; Grazia et al., 2021), de l'Asie de l'Est (n = 1 : Choe, 2021) et de l'Amérique du Sud (n =1 : Vinas-Forcade et al., 2021). Parmi les études retenues, la quasi-totalité (n = 11) repose sur un devis quantitatif longitudinal, tandis qu'une seule adopte un devis quantitatif transversal. Les échantillons des études varient en taille, comptant entre 194 et 36 754 participants âgés de 8 à 16 ans. Le Tableau 1 de l'Annexe 1 présente une synthèse des caractéristiques méthodologiques des études retenues ainsi que leurs principaux résultats. Nous présentons d'abord les résultats qui portent sur des facteurs liés à l'individu affectant la trajectoire de décrochage scolaire, puis ceux qui portent sur des facteurs contextuels liés à l'école, à la famille ou aux pairs.

Les facteurs liés à l'individu

Les facteurs liés à l'individu qui ont été documentés comprennent les hormones pubertaires, les antécédents scolaires, la motivation scolaire, et les difficultés de comportements extériorisés et intériorisés et le raisonnement fluide.

Les hormones pubertaires

Seule l'étude de Martin et al. (2022) examine l'influence de facteurs biologiques, soit les hormones pubertaires (testostérone et estradiol) sur les trajectoires d'engagement et de désengagement. Les résultats indiquent que ces hormones agissent davantage sur le désengagement que sur l'engagement, et de façon plus marquée chez les garçons : des niveaux élevés de testostérone et d'estradiol y sont associés à un désengagement accru. Chez les filles, l'estradiol prédit au contraire un désengagement plus faible à certains temps de mesure. Dans les deux cas, la motivation demeure un prédicteur plus puissant que les hormones pubertaires, tant pour l'engagement que pour le désengagement.

Les antécédents scolaires

Quatre études documentent l'importance des antécédents scolaires comme prédicteurs du parcours au secondaire (Benner et Wang, 2014 ; Lau et al., 2023 ; Pagani et al., 2017 ; Vinas-Forcade et al., 2021). Le rendement scolaire, le redoublement, les comportements et l'assiduité au primaire constituent les variables les plus déterminantes : un meilleur rendement et un comportement adéquat en sixième année doublent les chances de réussite en première secondaire, tandis que le redoublement et un absentéisme élevé en réduisent significativement la probabilité (Benner et Wang, 2014 ; Lau et al., 2023 ; Pagani et al., 2017 ; Vinas-Forcade et al., 2021). Par ailleurs, l'assiduité diminue progressivement au cours du secondaire, avec une baisse marquée de - 2,1 % entre les cycles, et les élèves connaissant les baisses les plus importantes présentent un risque accru d'intégrer des trajectoires problématiques (Benner et Wang, 2014). Le passage de la sixième année vers le secondaire est associé à une chute significative de l'assiduité, indiquant une rupture importante lors de cette transition scolaire (Benner et Wang, 2014). Lau et al. (2023) ont examiné si les facteurs prédictifs du décrochage opèrent de la même façon chez les garçons et chez les filles. Les résultats indiquent que le modèle prédictif est similaire pour les deux sexes, c'est-à-dire que les mêmes variables expliquent le décrochage de façon comparable, quel que soit le sexe. Par ailleurs, Vinas-Forcade et al. (2021) montrent que le désavantage des garçons en début de secondaire s'explique en grande partie par des écarts préexistants dès la sixième année, comparativement aux filles, les garçons présentent des niveaux significativement plus faibles de réussite scolaire et de comportement à la fin du primaire.

La motivation scolaire, le désengagement et l'ennui

Trois études convergent pour montrer que l'auto-efficacité et la valeur accordée à l'école, deux variables motivationnelles, sont positivement associées à l'engagement et négativement au désengagement, et ce, à chaque temps de mesure (Collie et al., 2019 ; Grazia et al., 2021 ; Martin et al., 2022). Ces associations persistent après contrôle des covariables démographiques (âge, statut socioéconomique, rendement antérieur), confirmant que la motivation constitue le prédicteur stable de l'engagement et du désengagement. En particulier, un sentiment d'auto-

efficacité élevé combiné à une forte valeur accordée aux apprentissages est associé à des aspirations scolaires accrues, ce qui contribue à réduire le risque de désengagement (Collie et al., 2019). Les élèves ayant un meilleur rendement scolaire présentent des aspirations plus élevées, bien que celles-ci tendent à diminuer au fil du secondaire.

Des différences selon le sexe et l'origine linguistique sont observées dans les trajectoires d'engagement et de désengagement. Sur le plan des aspirations, les garçons montrent une diminution moins marquée dans le temps comparativement aux filles, sans différence initiale significative (Collie et al., 2019). Sur le plan du désengagement, les garçons plus jeunes affichent un niveau initial d'engagement plus élevé, tandis que chez les filles plus âgées, c'est le niveau initial de désengagement qui est plus élevé (Collie et al., 2019). Selon l'étude de Burns et al. (2019), bien que globalement moins visible, le désengagement des filles augmente de façon significative et linéaire au cours du secondaire, avec une variabilité interindividuelle importante tant dans son niveau initial de désengagement que dans sa vitesse de progression (Burns et al., 2019). Les élèves dont la langue maternelle n'est pas celle de l'enseignement affichent également un désengagement initial plus élevé (Collie et al., 2019).

L'ennui constitue un indicateur complémentaire du désengagement (Grazia et al., 2021) : il augmente progressivement au cours de l'année scolaire, en parallèle avec une diminution de la motivation et de la réussite, et prédit une hausse de l'intention de décrocher. Quatre trajectoires d'ennui ont été identifiées : faible et augmentant modérément (56 %), faible et augmentant fortement (17 %), élevé et diminuant (18 %), et élevé et stable (9 %). Les élèves dont l'ennui est initialement faible présentent une motivation plus élevée et des intentions de décrochage plus faibles; ceux dont l'ennui croît fortement affichent la progression la plus marquée de l'intention de décrocher. Les élèves dont l'ennui initial est élevé montrent paradoxalement une progression moins marquée au fil du temps. Les filles présentent un niveau d'ennui initial plus faible que les garçons, sans différence notable dans son évolution au fil du temps.

Les difficultés de comportements extériorisés et intériorisés

Seule l'étude de Lau et al. (2023) examine l'influence conjointe des problèmes de comportement et des symptômes dépressifs sur le décrochage scolaire. Les problèmes de conduite constituent un prédicteur significatif à double titre : tant par leur niveau initial élevé que par leur persistance dans le temps, les élèves dont les difficultés comportementales s'atténuent peu au fil du parcours s'avérant les plus à risque. Les symptômes dépressifs, quant à eux, ne prédisent le décrochage que par leur niveau initial, leur évolution dans le temps n'étant pas un facteur significatif. Ils perdent leur valeur prédictive lorsque les problèmes de conduite sont pris en compte. Aucun effet d'interaction entre ces deux variables n'est observé, et les associations demeurent similaires chez les garçons et chez les filles.

Le raisonnement fluide

Seule l'étude de Pagani et al. (2017) examine le raisonnement fluide comme prédicteur du décrochage. Les résultats indiquent qu'un niveau élevé de raisonnement fluide en première secondaire est associé à une probabilité plus faible de décrochage, et ce, même après ajustement pour les facteurs sociodémographiques et familiaux. Cet effet protecteur est toutefois conditionnel : il s'exprime surtout lorsque le raisonnement fluide se combine à de bons antécédents scolaires et à un engagement élevé.

Les facteurs liés à la famille

Différentes variables liées à la famille ont été étudiées, dont la négligence parentale, le niveau de scolarité, la mobilité résidentielle, le statut socio-économique et l'appartenance ethnolinguistique.

La négligence parentale

Seule l'étude de Choe (2021) examine l'influence de la négligence parentale sur le risque de décrochage scolaire. Les résultats indiquent qu'une négligence plus élevée est associée à un risque accru de décrochage ainsi qu'à une fragilisation des relations sociales scolaires, tant avec les pairs qu'avec les enseignants.

Le niveau de scolarité des parents

Selon l'étude de Kim et al. (2015), un faible niveau de scolarité parentale est associé à des taux de décrochage plus élevés.

La mobilité résidentielle

Une étude a démontré que la mobilité résidentielle représente une variable contextuelle dont les effets sont cumulatifs et s'exercent dès le primaire, en fragilisant le sentiment d'appartenance et la confiance scolaire (Green, DeFosset et Kuo, 2019). Les élèves ayant déménagé deux fois ou plus nomment se sentir moins connectés à l'école, ils perçoivent moins le soutien de la part du personnel enseignant et ont une confiance académique plus faible que les élèves qui n'ont pas déménagé. Ils sont plus souvent victimes de violence ou de harcèlement (être frappés ou poussés, faire l'objet de rumeurs ou de moqueries), et ils sont plus susceptibles de perpétrer eux-mêmes des comportements agressifs envers leurs camarades. Les élèves ayant déménagé une seule fois présentent des effets intermédiaires, surtout sur la perception scolaire et certains types de violence. Ceux n'ayant pas déménagé vivent les expériences scolaires les plus positives, avec un sentiment d'appartenance élevé, un soutien perçu important et moins d'expositions à la violence ou aux comportements agressifs. La mobilité résidentielle a ainsi un impact cumulatif sur le bien-être social et la réussite scolaire, ses effets sont particulièrement prononcés pour ceux qui ont déménagé plus d'une fois.

Le statut socio-économique et l'appartenance ethnolinguistique

Le statut socio-économique constitue un facteur prédictif majeur du décrochage scolaire. Les élèves issus de familles défavorisées ou fréquentant des écoles à forte proportion d'élèves à

faible revenu présentent un risque accru de décrochage (Benner et Wang, 2014 ; Kim et al., 2015 ; Pagani et al., 2017 ; Vinas-Forcade et al., 2021), et leur probabilité de réussite est significativement diminuée (Vinas-Forcade et al., 2021). Des effets d'interaction indiquent par ailleurs que les bénéfices liés à la performance antérieure sont atténués dans les contextes familiaux et scolaires défavorisés (Benner et Wang, 2014).

Kim et al. (2015) montrent que le risque de décrochage varie significativement selon l'appartenance raciale et linguistique : les élèves afro-américains, hispaniques anglophones et hispaniques apprenant l'anglais présentent un risque nettement plus élevé que leurs pairs blancs, même après ajustement pour les facteurs individuels et scolaires. Les principaux prédicteurs identifiés sont un faible statut socio-économique, de faibles performances scolaires et une maîtrise limitée de la langue d'enseignement. Au sein de ces groupes, les garçons décrochent davantage que les filles, particulièrement chez les élèves hispaniques et afrodescendants.

Les facteurs scolaires

Les facteurs scolaires examinés incluent la relation enseignant-élève et le milieu de l'école.

La relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève constitue le facteur interpersonnel le plus constant pour favoriser l'engagement scolaire et réduire le risque de décrochage (Burns et al., 2019 ; Choe, 2021 ; Fatou et Kubiszewski, 2018 ; Kim et al., 2015). Son effet protecteur demeure significatif même en présence d'autres facteurs de risque. Les tailles d'effet observées sont modérées à fortes, avec une association particulièrement marquée pour la composante affective de l'engagement (Fatou et Kubiszewski, 2018). De même, la relation enseignant-élève présente une association faible, mais significative, avec le risque de décrochage scolaire (Kim et al., 2015).

Certaines nuances s'observent toutefois selon le genre des élèves, le milieu socio-économique et l'appartenance ethnique. Plus la relation avec les enseignants est perçue

négativement, plus l'engagement affectif des garçons est faible, alors que celui des filles demeure stable, quelle que soit la qualité de cette relation (Fatou et Kubiszewski, 2018). Par ailleurs, le soutien de l'enseignant n'agit pas sur le niveau initial de désengagement des filles, mais il en ralentit la progression au fil du temps ; cet effet de trajectoire ne s'observe pas pour le soutien des pairs (Burns et al., 2019). Sur le plan socio-économique, un climat relationnel positif avec l'enseignant est plus fortement associé à l'engagement cognitif chez les élèves issus de milieux favorisés (Fatou et Kubiszewski, 2018). Enfin, sur le plan ethnique, les élèves afrodescendants rapportent des relations moins positives avec leurs enseignants que les élèves blancs, ce qui est associé à un risque de décrochage plus élevé (Kim et al., 2015).

Le milieu de l'école

L'étude de Benner et Wang (2014) montre que les élèves issus d'écoles primaires rurales ou à forte concentration de faibles statuts socio-économiques présentent un risque accru d'échec scolaire. Ce risque est d'autant plus marqué lorsque le milieu scolaire secondaire est encore plus défavorisé que le milieu d'origine. Les élèves issus d'écoles petites, marquées par une concentration de populations vulnérables, économiquement défavorisées ou avec des enseignants moins expérimentés, sont plus susceptibles de basculer vers des trajectoires d'assiduité défavorables (Benner et Wang, 2014). À l'inverse, les élèves fréquentant des écoles plus grandes, diversifiées, favorisées et avec des enseignants expérimentés présentent davantage d'amélioration au cours de leur parcours (Benner et Wang, 2014). Lorsque les élèves changent de contexte scolaire, les trajectoires tendent à s'améliorer lorsqu'ils passent vers des milieux plus favorisés et à se détériorer dans la situation inverse (Benner et Wang, 2014). La fréquentation d'un établissement défavorisé ou une détérioration du statut socio-économique de l'école augmente le risque de développer des trajectoires d'assiduité problématiques, lesquelles sont susceptibles de mener au décrochage scolaire (Benner et Wang, 2014; Lau et al., 2023; Pagani et al., 2017; Vinas-Forcade et al., 2021).

Les facteurs liés les pairs

Trois études ont étudié l'influence des pairs. Une première étude (Kim et al., 2015) indique que cette influence s'exerce principalement sur l'engagement affectif plutôt que cognitif. Chez les garçons, un climat relationnel négatif entre pairs est associé à un engagement cognitif plus faible, ce qui n'est pas le cas chez les filles, pour qui l'engagement demeure stable. Une deuxième étude (Chloe, 2021) montre que les relations positives avec les pairs jouent un rôle protecteur en atténuant le risque initial de décrochage, sans toutefois infléchir la trajectoire de ce risque dans le temps.

Trois études ont examiné l'influence des pairs sur le processus de désengagement scolaire, avec des résultats divergents. Une première étude (Burns et al., 2019) indique que le soutien des pairs n'exerce aucun effet significatif sur la trajectoire du désengagement scolaire ni sur son niveau à un moment donné, ce qui suggère que le soutien des enseignants explique une part unique de la variance du désengagement, au-delà de ce qu'explique le soutien des pairs. Une deuxième étude (Choe, 2021) montre que les relations positives avec les pairs jouent un rôle protecteur en réduisant le risque de décrochage en début de parcours secondaire, sans toutefois infléchir la trajectoire de ce risque dans le temps. Par ailleurs, les élèves dont les relations avec les pairs sont initialement les plus positives tendent à connaître une diminution plus rapide de celles-ci au fil du temps. Une troisième étude démontre que chez les garçons, une perception faible du climat relationnel entre élèves est associée à un engagement cognitif plus faible (Fatou et Kubiszewski, 2018).

La discussion

Cette recension des écrits avait pour objectif d'examiner les variables associées aux trajectoires menant vers le décrochage scolaire, dans le but d'identifier des leviers d'action. Les résultats issus des 12 études analysées confirment que le décrochage ne constitue pas un événement isolé, mais l'aboutissement d'un processus progressif et cumulatif qui s'installe graduellement, les effets négatifs des facteurs de risque s'accumulant au fil du temps pour mener à une perte de motivation et, ultimement, à l'abandon scolaire. Ces résultats s'accordent avec le modèle multidimensionnel de Fortin et al. (2012), qui postule que le décrochage résulte de l'interaction entre des facteurs personnels, familiaux et scolaires, et confirment qu'il n'existe pas de profil unique de décrocheur. De plus, cette recension a permis d'explorer d'autres variables qui n'étaient pas présentes dans le modèle multidimensionnel de Fortin et al. (2012), notamment la nationalité de l'élève (origine culturelle et linguistique), les caractéristiques des écoles fréquentées, la taille de l'école et la mobilité résidentielle de l'élève. Les antécédents scolaires, soit le rendement scolaire, le redoublement, les comportements de l'élève et l'assiduité, ainsi que certains facteurs contextuels tels que la mobilité résidentielle, figurant parmi les prédicteurs les plus robustes identifiés dans les études recensées (Benner et Wang, 2014).

Parmi l'ensemble des variables individuelles examinées, les antécédents scolaires (performances, comportement, assiduité et redoublement) ressortent comme les prédicteurs les plus robustes et les plus convergents à travers les études (Benner et Wang, 2014 ; Lau et al., 2023 ; Pagani et al., 2017 ; Vinas-Forcade et al., 2021). Ces résultats confirment que la réussite passée prédit la réussite future et que le comportement passé prédit le comportement futur, avec des effets suffisamment puissants pour modifier considérablement les chances de réussite en l'absence d'autres facteurs compensateurs (Vinas-Forcade et al., 2021). Le redoublement apparaît à cet égard comme un indicateur particulièrement intégrateur, puisqu'il reflète à la fois des difficultés sur le plan des apprentissages et sur le plan comportemental. Ces constats soulignent l'importance d'une intervention précoce, dès les premiers signes de désengagement, et pas seulement auprès des élèves présentant une faible assiduité initiale. Ils invitent également à adapter les caractéristiques structurelles des écoles aux besoins développementaux des élèves,

afin de maximiser les conditions favorables à l'engagement (Benner et Wang, 2014). Enfin, il importe de distinguer les problèmes de conduite des symptômes dépressifs : si les premiers prédisent le décrochage de façon indépendante, les seconds perdent leur valeur prédictive lorsqu'ils sont considérés conjointement avec les problèmes de conduite, ce qui suggère que ces deux dimensions, bien que souvent associées, n'ont pas le même poids dans les trajectoires de décrochage (Lau et al., 2023).

Les résultats des études font ressortir plusieurs différences selon le sexe des élèves. Sur le plan de l'engagement, les filles présentent généralement un niveau plus élevé que les garçons (Fatou et Kubiszewski, 2018) ; pourtant, elles demeurent vulnérables au décrochage pour des raisons qui leur sont propres. En effet, leurs manifestations de désengagement sont souvent internalisées (retrait, sous-performance silencieuse) et donc moins visibles que les comportements externalisés plus fréquemment observés chez les garçons (Burns et al., 2019). De plus, elles tendent à s'appuyer davantage sur leurs relations interpersonnelles en contexte de stress, ce qui peut paradoxalement accentuer leur désengagement (Martin et al., 2022). Ces constats soulignent l'importance de mesurer plusieurs formes de désengagement afin de ne pas sous-estimer leur vulnérabilité. Chez les garçons, la situation est inversée : bien qu'ils présentent une trajectoire légèrement plus positive sur le plan des aspirations scolaires, ils demeurent plus à risque de décrochage, particulièrement au sein des groupes afrodescendants et hispaniques (Kim et al., 2015). Ces différences entre les sexes s'expliquent en partie par l'interaction entre des facteurs biologiques et motivationnels. Les hormones pubertaires exercent des effets modulateurs qui varient selon le sexe et le moment du développement, tandis que la motivation constitue le prédicteur le plus important de l'engagement et du désengagement scolaires (Martin et al., 2022). Les trajectoires d'engagement apparaissent ainsi comme des processus dynamiques, façonnés par l'articulation de ces deux dimensions.

Sur le plan des facteurs de protection, cette recension met en évidence l'importance, souvent sous-estimée, de la qualité de la relation enseignant-élève. Une relation positive contribue à réduire de manière significative le risque de décrochage scolaire et favorise

l’engagement des élèves, indépendamment de leur contexte, et ce dès les premières années du secondaire. Le risque de décrochage décroît à mesure que la qualité de cette relation s’améliore (Kim et al., 2015). Le soutien enseignant joue également un rôle protecteur sur la trajectoire du désengagement, particulièrement chez les élèves ayant une faible motivation initiale (Burns et al., 2019; Collie et al., 2019). Les relations positives avec les pairs et avec les enseignants exercent aussi un effet protecteur sur le risque initial de décrochage, bien que cet effet ne se maintienne pas sur le long terme (Choe, 2021), ce qui souligne l’importance d’un soutien relationnel renouvelé plutôt que ponctuel. Il apparaît alors essentiel de miser lors de la formation initiale et continue du personnel enseignant sur l’importance de cette relation ainsi que sur l’enseignement de stratégies concrètes favorisant des interactions positives et significatives avec les élèves. Puisque la relation enseignant-élève constitue l’un des principaux facteurs de protection en milieu scolaire, les enseignants peuvent contribuer à la persévérance des élèves en différenciant les tâches selon leurs besoins, en ciblant et recadrant les croyances négatives, en enseignant explicitement des stratégies d’autorégulation et en soutenant le sentiment de compétence (Martin et al., 2022).

Souvent négligée, la transition du primaire vers le secondaire constitue pourtant un facteur de protection déterminant pour la persévérance scolaire et l’assiduité. Il s’agit d’une phase d'adaptation intense, marquée par des changements majeurs sur les plans physique, psychologique, social et environnemental. Considérant que les relations sociales représentent des leviers importants en contexte de stress, une transition mal soutenue peut contribuer au désengagement scolaire, tandis qu'un soutien social positif peut atténuer cette tendance (Burns et al., 2019). Un accompagnement individualisé s’avère particulièrement efficace pour les élèves plus vulnérables, notamment ceux ayant redoublé ou évoluant dans des contextes familiaux plus fragiles (Réseau réussite Montréal, 2025).

Sur le plan des facteurs liés à la famille, les résultats démontrent que le contexte familial joue un rôle déterminant dans le risque de décrochage scolaire, notamment à travers les ressources économiques, éducatives et relationnelles offertes à l’élève. Des facteurs comme la

négligence parentale, le faible niveau de scolarité des parents, la mobilité résidentielle et un statut socio-économique défavorisé augmentent la vulnérabilité au décrochage en fragilisant l'engagement scolaire. La stabilité du milieu de vie et la qualité des relations familiales apparaissent comme des éléments clés favorisant la persévérance. Par ailleurs, les inégalités socio-économiques et certaines réalités ethnolinguistiques contribuent à accentuer les difficultés scolaires, même chez les élèves performants. Ces constats soulignent l'importance d'interventions qui dépassent le cadre scolaire et qui tiennent compte des réalités familiales, en misant sur une approche concertée entre l'école, la famille et la communauté.

Sur le plan des facteurs liés à l'école, les résultats des études indiquent que le décrochage scolaire s'explique par l'interaction entre les caractéristiques de l'élève et son environnement scolaire. Le contexte de l'école, notamment en milieu défavorisé, amplifie les vulnérabilités individuelles et réduit les effets protecteurs de la réussite scolaire, ce qui met en évidence des enjeux d'équité entre les milieux. Ainsi, la prévention du décrochage doit dépasser les facteurs individuels et inclure les conditions structurelles de l'école. Par ailleurs, les besoins des élèves évoluent selon leur niveau scolaire, particulièrement lors des transitions comme l'entrée au secondaire. Cela souligne l'importance d'interventions adaptées et différenciées, qui tiennent compte à la fois de l'élève et de son environnement afin de soutenir la persévérance scolaire.

Les retombées pour l'intervention psychoéducative

Les résultats de cet essai mettent en lumière plusieurs retombées significatives pour la pratique psychoéducative en milieu scolaire. Ils confirment d'abord la pertinence d'une approche écosystémique, dans laquelle l'élève est considéré au cœur des interactions impliquant le milieu familial, scolaire et communautaire. Plutôt que de centrer la lecture uniquement sur les caractéristiques individuelles du jeune, le psychoéducateur doit intégrer les dynamiques relationnelles et contextuelles susceptibles d'influencer sa trajectoire scolaire. Dans cette perspective, l'intervention psychoéducative vise à cibler le développement du potentiel expérientiel (PEX) de l'élève, en multipliant les occasions de vécus positifs et signifiants, dans le but de soutenir son potentiel adaptatif (PAD). Cela implique la mise en place d'interventions

concrètes, contextualisées et ancrées dans le quotidien de l'élève, lesquelles favorisent l'engagement scolaire, le développement du sentiment de compétence ainsi que la persévérance. Le rôle du psychoéducateur en matière de prévention et de dépistage apparaît à cet égard central, notamment par l'utilisation d'outils validés permettant d'identifier précocement les élèves à risque avant que le désengagement ne s'installe (Fortin et al., 2006).

En milieu scolaire, l'intégration du psychoéducateur au sein du modèle de la Réponse à l'Intervention (RAI) constitue une avenue particulièrement cohérente avec ces résultats. Au premier palier des interventions universelles, il importe de promouvoir un climat scolaire positif et d'enrichir les pratiques pédagogiques favorisant l'engagement de l'ensemble des élèves. Comme mentionné par Fatou et Kubiszewski (2018), les interventions éducatives devraient cibler l'amélioration de climats éducatifs sécuritaires, justes et affiliatifs. L'engagement scolaire est associé à plusieurs dimensions du climat scolaire. Pour un engagement intellectuel de l'élève, la participation collective aux décisions, des attentes éducatives élevées et un climat de justice constituent des leviers importants (Fatou et Kubiszewski, 2018). La surveillance de l'ennui scolaire constitue également un levier précoce : identifier les élèves dont l'ennui augmente rapidement permet d'intervenir avant que la motivation et les performances ne se détériorent (Grazia et al., 2021). À ce palier, le psychoéducateur exerce principalement un rôle-conseil auprès des enseignants, de l'équipe-classe et de la direction. Au deuxième palier des interventions ciblées, des interventions plus spécifiques doivent être mises en place auprès des élèves à risque, en tenant compte des profils de vulnérabilité : faible statut socioéconomique, difficultés comportementales, faible assiduité scolaire, mobilité résidentielle élevée, élèves issus d'un milieu linguistique différent de celui de l'enseignement, etc. Les interventions ciblant l'assiduité et la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève sont particulièrement indiquées, notamment pour les élèves ayant vécu plus d'une mobilité résidentielle (Green et *al.,* 2019) ou présentant des comportements externalisés en augmentation (Lau et al., 2023). Le psychoéducateur peut alors intervenir directement auprès de petits groupes d'élèves, tout en soutenant les enseignants dans l'adaptation de leurs stratégies pédagogiques. Au troisième palier des interventions intensives, ce sont davantage les élèves présentant des difficultés plus sévères et pouvant nécessiter un suivi

individualisé. Collie et al. (2019) soulignent la nécessité de réaliser des évaluations psychoéducatives à plusieurs moments et d'intervenir de façon continue plutôt que ponctuelle. Les interventions éducatives continues permettent de maintenir les élèves engagés plutôt que désengagés (Collie et al., 2019). À ce niveau, le psychoéducateur peut offrir des interventions spécialisées, incluant des programmes pour promouvoir la motivation, ainsi qu'un accompagnement auprès des familles, particulièrement lorsque des enjeux de négligence ou de désengagement parental sont présents.

Le rôle du psychoéducateur est présent à la fois dans l'intervention directe auprès des élèves et dans une fonction de soutien et de conseil. Enfin, cet essai souligne l'importance, quel que soit le palier d'interventions, du développement de compétences non cognitives, telles que la régulation émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que la valorisation de l'utilité des apprentissages. Bien que ces dimensions soient parfois moins formalisées dans les programmes scolaires, elles constituent des leviers essentiels pour soutenir l'engagement et la persévérance scolaire. Le psychoéducateur est particulièrement bien positionné pour intervenir sur ces aspects, en complémentarité avec les autres acteurs du milieu.

Les résultats de cet essai mettent en évidence la nécessité d'une pratique psychoéducative préventive et collaborative, centrée tant sur l'élève que sur son environnement, afin de soutenir la persévérance scolaire.

Les limites de l'essai

Cet essai comporte quelques limites méthodologiques. Sur le plan de la représentativité géographique, les douze études retenues proviennent majoritairement de contextes américains et australiens, deux seulement ayant été réalisées au Québec. Cette prédominance limite la transférabilité des résultats au contexte scolaire québécois, dont les réalités culturelles, linguistiques et politiques sont distinctes. À cela s'ajoute l'absence d'une définition universelle du décrochage scolaire : les critères varient d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne

l'âge et le statut scolaire, ce qui introduit une hétérogénéité conceptuelle pouvant nuire à la comparaison des résultats. D'autre part, certaines études (notamment Lau et al., 2023; Pagani et al., 2017) portent sur des échantillons d'élèves déjà identifiés comme à risque, ce qui peut limiter la généralisation à l'ensemble de la population scolaire.

Sur le plan des données, une majorité de données reposent uniquement sur l'auto-évaluation des adolescents, ce qui peut entraîner un risque de biais de désirabilité sociale et des biais potentiels de sincérité et de rappel. De plus, plusieurs études longitudinales recensées ne comportent pas de groupe contrôle, ce qui limite la portée causale des conclusions. La recension repose par ailleurs exclusivement sur des devis quantitatifs, à l'exception d'une seule étude transversale, ce qui restreint la compréhension des mécanismes subjectifs et contextuels à l'œuvre dans les trajectoires de décrochage. Par ailleurs, les études utilisent des instruments de mesure différents pour des construits similaires (engagement, désengagement, décrochage), ce qui complique la comparaison directe des résultats entre études. Aucune étude qualitative n'ayant été retenue, la perspective subjective des jeunes sur leur propre trajectoire de décrochage est absente de la recension, ce qui constitue un angle mort important pour l'intervention psychoéducative.

Les pistes pour les futures recherches

Il serait pertinent de réaliser davantage d'études longitudinales en contexte québécois afin de permettre une meilleure comparaison et une interprétation plus précise des résultats en fonction des réalités sociales, culturelles et politiques propres à ce milieu. De telles études favoriseraient une meilleure transférabilité des données empiriques vers les pratiques d'intervention en milieu scolaire. Avoir davantage d'études qualitatives ou de méthodes mixtes pourrait venir enrichir la compréhension du phénomène. Par ailleurs, le développement de recherches portant sur l'évaluation d'interventions ciblées en fonction des différentes typologies de trajectoires de décrochage apparaît essentiel. L'analyse de l'efficacité de ces interventions, notamment selon les profils des élèves à risque, permettrait de guider plus précisément les pratiques des intervenants scolaires ainsi que les psychoéducateurs.

Conclusion

Cet essai constitue une mise à jour nécessaire des connaissances sur les trajectoires menant vers le décrochage scolaire à la lumière d'études publiées entre 2014 et 2024. Les résultats confirment globalement la pertinence du modèle de Fortin et al. (2012), tout en l'enrichissant de variables moins documentées, notamment la mobilité résidentielle, le raisonnement fluide et les hormones pubertaires. Ils rappellent que le décrochage scolaire n'est pas un événement isolé, mais l'aboutissement d'un processus graduel et cumulatif, influencé par une combinaison de facteurs individuels et contextuels dont les effets s'exercent dès le primaire.

Parmi les constats les plus saillants, la relation enseignant-élève ressort comme le levier de protection le plus constant et le plus transversal : elle réduit le risque de décrochage, freine la progression du désengagement et soutient la persévérance, même en présence d'autres facteurs de risque. Cette relation renforce l'adhésion aux normes scolaires, diminue l'absentéisme et soutient le bien-être psychologique des élèves (Collie et al., 2019). La motivation scolaire, en particulier le sentiment d'auto-efficacité et la valeur accordée aux apprentissages, constitue pour sa part le prédicteur le plus stable de l'engagement, indépendamment des caractéristiques démographiques et socioéconomiques. Ces deux dimensions représentent des cibles d'intervention prioritaires, accessibles et modifiables en milieu scolaire.

Les résultats soulignent également l'importance d'une lecture différenciée des trajectoires selon le sexe, l'origine linguistique et le contexte socioéconomique, afin de ne pas sous-estimer certaines formes de vulnérabilité moins visibles, notamment le désengagement progressif des filles. Une intervention précoce, continue et ancrée dans les relations quotidiennes demeure la voie la plus prometteuse pour soutenir la persévérance scolaire. Le développement de recherches évaluant des interventions ciblées selon les différents profils de décrochage apparaît toutefois essentiel pour mieux orienter, à terme, les pratiques des intervenants scolaires et des psychoéducateurs.

Références

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7e éd.).

Benner, A. D. et Wang, Y. (2014). Shifting attendance trajectories from middle to high school: Influences of school transitions and changing school contexts. *Developmental Psychology, 50*(4), 1288-1301. https://doi.org/10.1037/a0035366

Bonnéry, S. et Blaya, C. (2011). Décrochages scolaires. L'école en difficulté. *Revue française de pédagogie, 177*, 153–155. https://doi.org/10.4000/rfp.3462

Burns, E. C., Bostwick, K. C. P., Collie, R. J. et Martin, A. J. (2019). Understanding girl's disengagement: Identifying patterns and the role of teacher and peer support using latent growth modeling. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(5), 979-995. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00986-4

Carrier, L. (2024). Le décrochage scolaire a bondi pendant la pandémie. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/2024-06-10/le-decrochage-scolaire-a-bondi-pendant-la-pandemie.php

Choe, D. (2021). Longitudinal relationships amongst child neglect, social relationships, and school dropout risk for culturally and linguistically diverse adolescents. *Child Abuse & Neglect*, *112*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104891

Collie, R. J., Martin, A. J., Bobis, J., Way, J. et Anderson, J. (2019). How students switch on and switch off in mathematics: Exploring patterns and predictors of (dis)engagement across middle school and high school. *Educational Psychology, 39*(4), 489-509. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537480

Direction de la santé publique. (2012). *Le décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire du réseau public à Montréal*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/12/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf?utm_

Fatou, N. et Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(2), 427-446. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x

Fédération autonome de l'enseignement et Relais-femmes. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles : Étude exploratoire*. Fédération autonome de l'enseignement. https://www.lafae.qc.ca/public/file/decrochage-scolaire-filles_etude_201203.pdf

Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. Centre de transfert sur la réussite éducative. https://wp.staging.ctreq.qc.ca/wp/wp-content/uploads/Guide_TraitUnion.pdf

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 27*(3), 563-583. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383. http://dx.doi.org/10.1007/BF03173508

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education, 8*(2), 79–88. https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2005-v8-n2-ncre0753/1017531ar.pdf

Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 85*(2), 205-248. https://doi.org/10.3102/0034654314554431

Grazia, V., Mameli, C. et Molinari, L. (2021). Being bored at school: Trajectories and academic outcomes. *Learning and Individual Differences*, *90*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102049

Green, G., DeFosset, A. et Kuo, T. (2019). Residential mobility among elementary school students in Los Angeles County and early school experiences: Opportunities for early intervention to prevent absenteeism and academic failure. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02176

Gronborg, L. (2015). It's like the immigrants stick together, the stupid ones, and the ones who want to learn something': Dynamics of peer relations, social categories, and dropout in vocational educational training. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(5), 514-532. https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933912

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. https://www.reseaureussitemontreal.ca/wpcontent/uploads/2015/08/Savoirpourpouvoir.pdf

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2025). *Sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*. https://statistique.quebec.ca/vitrine/15-29-ans/theme/education/sorties-sans-diplome-ni-qualification-au-secondaire

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2023). *Les impacts de la pandémie de COVID-19 chez les jeunes de 14 à 17 ans du Québec (Rapport)*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-01/3433-pandemie-covid-19-impacts-adolescents.pdf

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171–190. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 17 ans et prédicteur à 7 ans*. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf

Kim, S., Chang, M., Singh, K. et Allen, K. R. (2015). Patterns and factors of high school dropout risks of racial and linguistic groups. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 20*(4), 336-351. https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1047019

Lau, M. A., Temcheff, C. E., Poirier, M., Commisso, M. et Déry, M. (2023). Longitudinal relationships between conduct problems, depressive symptoms, and school dropout. *Journal of School Psychology, 96*, 12-23. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.005

Lessard, A., Archambault, I et Dupéré, V. (2020). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 169-206). Chenelière Éducation.

Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire (Rapport de recherche).* CRIRES, Université de Sherbrooke. https://www.crires.ulaval.ca/sites/default/files/synthese_decrochage_alessard_2013.pdf

López-Pernas, S. et Saqr, M. (2024). How the dynamics of engagement explain the momentum of achievement and the inertia of disengagement: A complex systems theory approach. *Computers in Human Behavior, 153*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108126

Martin, A. J., Balzer, B., Garden, F., Handelsman, D. J., Hawke, C., Luscombe, G., Paxton, K., Skinner, S. R. et Steinbeck, K. (2022). The role of motivation and puberty hormones in adolescents' academic engagement and disengagement: A latent growth modeling study. *Learning and Individual Differences, 100*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102213

Matschke, C., de Vreeze, J. et Cress, U. (2023). Social identities and the achievement gap: Incompatibility between social class background and student identity increases student disidentification, which decreases performance and leads to higher dropout rates. *British Journal of Social* Psychology, *62*(1), 161-180. https://doi.org/10.1111/bjso.12563

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2005*. Gouvernement du Québec. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs15223

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2022a). *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2022b). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire. Édition 2022.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire – Édition 2023*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf

Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(1), 11–37. https://doi.org/10.7202/1027621ar

Pagani, L. S., Brière, F. N.et Janosz, M. (2017). Fluid reasoning skills at the high school transition predict subsequent dropout. *Intelligence, 62*, 48-53. https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.02.006

Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. (2016). *PRÉCA pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf

Pica, L., Plante, N. et Traoré, I. (2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés. Institut de la statistique du Québec. *Zoom* santé, (46). http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/ sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf

Potvin, P. (2015). Le décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (63). Édition CAIRN. http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Décrochage%20scolaire.pdf

Réseau réussite Montréal. (2025). *Décrochage scolaire*. https://www.reseaureussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/decrochage-scolaire/

Statistique Canada. (2011). *Le décrochage scolaire au Canada : Une analyse par province, jeunes de 20 à 24 ans*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010004/article/11339-eng.htm

Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2013). *Les compétences au Canada: premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Ministre de l'Industrie, no 89-555-X. https://doi.org/10.25318/89555-x2013001-fra

Vinas-Forcade, J., Mels, C., Van Houtte, M., Valcke, M. et Derluyn, I. (2021). Can failure be prevented? Using longitudinal data to identify at-risk students upon entering secondary school. *British Educational Research Journal, 47*(1), 205-225. https://doi.org/10.1002/berj.3683

Annexe 1

Tableau des articles retenues

Tableau 1

Synthèse des caractéristiques des études et des principaux résultats

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Benner et Wang (2014)					
Examiner les trajectoires d'assiduité scolaire des élèves de la 6e à la 12e année afin de comprendre comment l'assiduité évolue au cours de cette période et les facteurs qui influencent ces changements.	*N* = 1 046 élèves de deux cohortes de la 6e à la 12e année. (2005-2006; 2006-2007), dont 96 % d'élèves nés au pays ($M_{âge}$ = 13,5 ans). Pays : États-Unis.	Longitudinal. Quantitatif : analyses de régressions logistiques multinomiales et modélisation par classes latentes de trajectoires.	Variables contrôlées : race/ethnie des élèves, niveau socio-économique, statut d'immigrant, moyenne en 8e année et fréquentation d'une école alternative de la 6e à la 12e année. Données administratives : fréquentation scolaire, transition scolaire, caractéristiques des écoles fréquentées, taille de l'école, composition ethnique, proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés. Résultats scolaires antérieurs.	Dossiers scolaires. Données administratives.	Diminution graduelle de l'assiduité des élèves du début à la fin du secondaire, mais variation des trajectoires individuelles varient : environ 22 % des élèves maintiennent une assiduité élevée, tandis que d'autres suivent des trajectoires décroissantes (élevé-décroissant, moyen-décroissant, faible-décroissant) ou décrochent (6 %). Transition vers le secondaire influence fortement ces trajectoires : plus de risques de rejoindre des trajectoires problématiques ou de décrocher pour les élèves subissant les plus fortes baisses d'assiduité. Plus grande est la taille de l'école, plus de maintien d'une assiduité élevée. Plus grande diversité ethnique/raciale augmente le risque de baisse d'assiduité. Présence d'enseignants expérimentés a un effet cumulatif positif sur l'assiduité. Fréquentation d'écoles défavorisées ou la détérioration du statut socio-économique de l'école accroît le risque de trajectoires d'assiduité problématiques.
Burns et al. (2019)					

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Examiner l'évolution du désengagement scolaire chez les filles au fil du temps, ainsi que l'influence du soutien des enseignants et des pairs sur ce processus.	*N* = 302 filles Âgé de 12 à 16 ans ($M_{âge}$ = 14 ans) Pays : Australie.	Longitudinal quantitatif. (3 ans) Basé sur une modélisation de croissance latente et des analyses de classes latentes.	Variable dépendante : niveau de désengagement scolaire, en particulier le désengagement lié à un handicap et à l'acceptation de l'échec chez les adolescentes. Variables indépendantes : soutien de l'enseignant, soutien des pairs.	*Motivation and Engagement Scale—High School (MES-HS) (self-report)* (Martin, 2007). Auprès des élèves pour évaluer leur perception du soutien des enseignants et du soutien des pairs.	Augmentation significative du désengagement pendant les trois années de secondaire. Soutien des enseignants associé à un ralentissement de l'augmentation du désengagement, mais pas celui des pairs. Augmentation du désengagement scolaire des filles au fil des trois années du secondaire. Soutien des enseignants réduit cette progression d'environ 50 %, avec des effets décroissants dans le temps (−40 % à T1, −30 % à T2, −20 % à T3). Soutien des pairs n'a montré aucun effet significatif, tandis qu'une meilleure capacité scolaire est associée à environ 20 % de moins de désengagement initial.
Choe (2021)					
Identifier les trajectoires de négligence parentale, relations sociales à l'école (pairs et enseignants) et du risque de décrochage scolaire. Examiner le rôle protecteur du soutien des pairs et des enseignants face à la négligence perçue.	*N* = 1316 adolescents de 7e à 9e année, de 13 à 15 ans. 50,8 % de filles; $M_{âge}$ = 14 ans. Pays : Corée du Sud.	Longitudinal quantitatif. Modélisation par équations structurelles (SEM) avec analyses de médiation, avec contrôle des variables sociodémographiques.	Variable dépendante : risque de décrochage scolaire. Variables indépendantes : Négligence perçue Qualité des relations avec les pairs. Qualité des relations enseignant-élève. Variables de contrôle : âge, sexe, statut socio-économique et origine culturelle/linguistique.	*Parent–Child Conflict Tactics Scale (PC-CTS)* (Straus et al., 1998) (négligence parentale), *Social Relationships Scale (SRS)* (Mcfarlane et al., 1980) et *Teacher–Student Relationship Inventory (TSRL)*(Ang, 2005) (relations sociales). *Données administratives :* (absentéisme,	Plus il y a de la négligence, plus le risque de décrochage augmente et plus les relations scolaires sont fragiles. Négligence parentale réduit la qualité des relations avec les pairs et les enseignants et augmente le risque de décrochage. Relations sociales scolaires jouent un rôle de médiateur partiel entre la négligence parentale et le risque de décrochage. Relations sociales (pairs et enseignants) jouent un rôle protecteur au niveau initial mais pas dans l'évolution à long terme.

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
				rendement, engagement) et de *Questionnaires* sur l'intention de quitter l'école.	Relations positives avec les pairs et les enseignants atténuent l'effet de négligence et diminuent le risque initial de décrochage scolaire, mais n'influencent pas significativement la trajectoire d'évolution du risque dans le temps. Relations sociales interviennent dans le lien entre négligence et décrochage, mais seulement à chaque moment de mesure.
Collie et al. (2019)					
Analyser les trajectoires d'engagement et de désengagement chez les élèves, du secondaire. Examiner dans quelle mesure ces trajectoires varient en fonction de la motivation (confiance en soi, valeur accordée aux maths) et d'attributs socio-éducatifs (sexe, origine linguistique, niveau scolaire).	N =194 élèves de quatre écoles secondaires ($M_{âge}$ = 14 ans). Pays : Australie.	Longitudinale (3 temps de mesure par année sur 5 ans). Modèles de croissance latente.	Variables dépendantes : Aspirations en maths (switch on) Désengagement (switch off) Variables prédictives : Auto-efficacité en mathématiques Valeur perçue des maths Attributs socio-éducatifs, sexe, langue maternelle, niveau de réussite.	Custom Mathematics Achievement Test (adapted from Wide Range Achievement Test – Revision 3, WRAT-3) (Martin, Anderson, et al. 2011) *Motivation and Engagement Scale–High School* (Martin, 2008). *Données sociodémographiques :* âge, sexe et niveau scolaire.	Aspirations des élèves diminuent progressivement au fil du secondaire, tandis que le désengagement augmente de façon constante. Engagement en mathématiques associé positivement à l'auto-efficacité et à la valeur accordée à la matière, mais associés négativement au désengagement. Faible auto-efficacité, intérêt décroissant pour les mathématiques et faible soutien des enseignants associés au désengagement. Variation des trajectoires individuelles : certains élèves restent engagés malgré les défis, tandis que d'autres connaissent une augmentation rapide du désengagement. Garçons présentent un déclin moins marqué des aspirations que les filles. Élèves issus d'un milieu linguistique autre que l'anglais = désengagement initial plus élevé.
Fatou et Kubiszewski (2018)					

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Examiner si les différentes dimensions du climat scolaire perçu par les élèves permettent de prédire leur engagement scolaire (affectif, cognitif, comportemental). Analyser aussi si ces relations varient selon le sexe et le milieu socio-économique des élèves.	*N* = 955 élèves du secondaire de 13 à 17ans (39 % des garçons et 61 % de filles; $M_{âge}$ = 16,5 ans). Pays : France.	Quantitative. Transversale. Analyses de corrélation et régressions multiples.	Variable dépendante : Engagement scolaire ; affective (sentiments envers l'école). Cognitive (investissement intellectuel). Comportementale (participation et comportements en classe). Variables indépendantes : Relations enseignant élève. Sentiment de sécurité. Climat disciplinaire. Soutien académique. Atmosphère générale. Sexe et milieu social des élèves.	Version française du *School Engagement Measure* (Bernet et al. 2014). *Environnement socio-éducatif de l'école pour élèves du secondaire.* (Janosz et Bouthillier 2007).	Six dimensions du climat scolaire expliquent une part significative de l'engagement des élèves, surtout de l'engagement affectif (R^2 = 45 %). Climat relation enseignant-élève : prédicteur le plus important de l'engagement général et affectif. Relations positives entre élèves associé positivement à l'engagement affectif, tandis que relations conflictuelles associé négativement à l'engagement comportemental (R^2 = 27 %) et cognitif (R^2 = 13 %). Filles présentent un engagement plus élevé que garçons. Statut socio-économique : aucun effet direct significatif sur l'engagement, mais modère l'influence du climat de sécurité et de justice, avec un impact plus marqué chez les élèves issus de milieux favorisés.
Grazia, Mameli et Molinari (2021)					
Identifier, sur une année scolaire, différents profils de trajectoires d'ennui à l'école, et examiner comment ces profils sont liés aux résultats scolaires, à la motivation et à l'intention de décrochage.	*N* = 546 élèves du secondaire 45 % de filles ; ($M_{âge}$ = 14,24 ans). 94 % nés dans le pays. Pays : Italie.	Longitudinale. Modélisation de trajectoires latentes avec analyses de régression.	Variable dépendante : trajectoire de l'ennui scolaire. Variables indépendantes : profils groupés selon l'évolution de l'ennui. Variables comparées : résultat scolaires (notes, rendement au début et à la fin de l'année). Motivation.	Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) – *version italienne* (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora et Eastwood, 2013). Symptoms Checklist 90R (SCL90R) (Derogatis, 1977). Children's Depression Inventory (CDI) (Kovacs, 1985). *Academic Motivation Scale (AMS)*	Ennui augmente globalement au cours de l'année scolaire, mais élèves avec un ennui initial élevé voient une augmentation moins marquée. Quatre trajectoires d'ennui identifiées : faible et augmentant modérément (56 %), faible et augmentant fortement (17 %), élevé et diminuant (18 %), élevé et stable (9 %). Élèves peu ennuyés au départ (classes 1 et 2) présentent motivation et rendement scolaire plus élevés, tandis qu'élèves très ennuyés au départ

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
			Intention de décrochage scolaire.	(Vallerand et al., 1992). Bulletins scolaires.	(classes 3 et 4) ont la motivation et les notes les plus faibles. Ennui lié à l'intention de décrocher : classe 2 (ennui croissant) montre la plus forte augmentation, alors que classe 1 (ennui modéré) maintient une intention de décrochage faible. Filles avaient tendance à commencer l'année scolaire avec des niveaux d'ennui légèrement plus faibles que garçons. Genre n'a pas influencé la trajectoire de changement de l'ennui au fil de l'année scolaire.
Green, DeFosset et Kuo (2019)					
Évaluer comment la mobilité résidentielle (déménagement) des élèves de 5e année dans le comté de Los Angeles est liée à des expériences scolaires intermédiaires, notamment le sentiment d'appartenance, la perception des compétences académiques et l'exposition à la violence ou au harcèlement qui peuvent influencer l'absentéisme	*N* = 5620 élèves de 5e année du primaire ($M_{âge}$ = 10 ans). Pays : États-Unis.	Longitudinale. Analyses descriptives, analyses de régression logistique et contrôle de variables démographiques et socio-économiques.	Variable indépendante : mobilité résidentielle (0, 1, 2+ déménagements) dans l'année écoulée. Variables dépendantes : sentiment d'appartenance scolaire, perception des compétences scolaires, exposition à la violence ou au harcèlement (en tant que victime ou auteur), contexte familial et de quartier (incluant indices socio-économiques).	*Elementary school version of the California Healty kids survey* (CHKS) (WestEd California Department of Education (CDE), 2013). School connectedness scale (Austin et al., 2013) (adaptation de WestEd, 2014). Expériences de violence/harcèlement du point de vue de l'élève. Question unique sur la mobilité (nombre de déménagements au cours des 12 derniers mois (0,1,2+).	Mobilité résidentielle associée à des expériences scolaires moins favorables, négative avec des effets qui augmentent selon le nombre de déménagements. Élèves ayant déménagé deux fois ou plus (high-movers) se sentent moins connectés à l'école, perçoivent moins de soutien de la part du personnel enseignant et ont une confiance scolaire plus faible que les élèves qui n'ont pas déménagé (62,3 %); plus souvent victimes de violence ou de harcèlement (être frappés ou poussés, faire l'objet de rumeurs ou de moqueries), et plus susceptibles de perpétrer eux-mêmes des comportements agressifs envers leurs camarades (46,3 %). Élèves ayant déménagé une seule fois (low-movers) présentent des effets intermédiaires (66,9 %) surtout sur la

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
chronique et l'échec scolaire.					perception scolaire et certains types de violence (40,7 %). Élèves n'ayant pas déménagé (non-movers) vivent les expériences scolaires les plus positives, avec un sentiment d'appartenance élevé, un soutien perçu important (71 %) et moins d'exposition à la violence ou aux comportements agressifs (38,2 %). Mobilité résidentielle a un impact cumulatif sur bien-être social et réussite scolaire, effets plus prononcés pour les high-movers.
Kim et al. (2015)					
Analyser les trajectoires de décrochage au secondaire chez les minorités raciales et linguistiques (Afro-américains, Hispaniques, apprenants ELL) et évaluer l'influence de facteurs contextuels (relations avec les enseignants, genre) sur ces risques.	Données issues de la National Longitudinal Survey of Youth 1997, une enquête nationale américaine. Adolescents de 13 à 17 ans du secondaire, $M_{âge}$ = 15 ans, incluant Blancs, Afro-américains, Hispaniques, et Hispaniques apprenant l'anglais (ELL). Pays : États-Unis.	Longitudinale. Analyses descriptives, analyses de régression logistique et modélisation multiniveau.	Variable dépendante : moment du décrochage scolaire (événement étudié). Variables indépendantes : groupe racial/linguistique (Blancs, Afro-américains, Hispaniques, ELL hispaniques); genre (garçons vs filles), qualité des relations avec les enseignants (perçue comme un facteur protecteur).	Source de données : *National Longitudinal Survey of Youth,* 1997 (NLSY97), une base de données représentative au niveau national qui recueille des informations détaillées sur des jeunes nés entre 1980 et 1984 incluant des items sur la scolarité, démographie, langue, relations et décrochage.	Décrochage varie fortement selon l'appartenance raciale et linguistique, avec une progression différente selon les années du secondaire. Afro-américains (23,2 % décrocheurs), Hispaniques (20,9 % décrocheurs) et Hispaniques (apprenant l'anglais) ELL (22,3 % décrocheurs) présentent des risques significativement plus élevés de décrochage comparés aux Blancs (10 % décrocheurs) Hispaniques ELL : niveau le plus élevé en terminale scolaire; Afro-américains : pics en 1re et 2e années du secondaire. Risque de décrochage augmente avec le temps pendant le secondaire. Sexe masculin associé à un risque plus élevé de décrochage que le sexe féminin.

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
					Élèves ayant de bonnes relations avec les enseignants présentent un risque réduit de décrochage (r = -0,124, p < 0,01). Prédicteurs importants du décrochage : statut socio-économique faible, performances scolaires faibles et faible maîtrise de la langue d'enseignement. Différences de risque entre les groupes raciaux et linguistiques persistent même après contrôle des facteurs individuels et scolaires.
Lau et al. (2023)					
Explorer l'interaction entre les trajectoires des problèmes de comportement et des symptômes dépressifs sur le décrochage scolaire ainsi que les différences sexuelles.	N = 364 élèvesprésentant des problèmes de conduite au début de l'étude (44,2 % filles; $M_{âge}$ = 8,39 ans au début de l'étude). 8 écoles francophones du Québec. Pays : Canada.	Longitudinal (six ans). Analyses de corrélation, modélisation dynamique, analyses de régression et modélisation de trajectoires.	Variables indépendantes : niveau initial des problèmes de conduite et symptômes dépressifs. Vitesse de changement (trajectoire) au fil des ans pour chaque variable. Variable dépendante : décrochage scolaire (scolarité interrompue durant la période étudiée). Sexe (garçon ou fille). Variables contrôlées : âge, rendement scolaire, niveaux socio-économiques.	*DSM-Oriented scale for conduct problems (ASEBA).* (Achenbach et Rescorla, 2001). *Academic Performance Rating Scale (APRS)* (DuPaul et al., 1991). *DSM-Oriented scale for depressive symptoms subscale (ASEBA).* (Achenbach et Rescorla, 2001). *Quebec child mental health survey* (Valla et al., 1997). *Self reported school status.*	Problèmes de conduite précoces et persistants associés positivement à un risque de décrochage scolaire. Symptômes dépressifs précoces augmentent le risque de décrochage uniquement en l'absence de problèmes de conduite précoces, chez les jeunes avec des problèmes de conduite, les symptômes dépressifs n'ajoutent pas de risque supplémentaire. Niveaux initiaux et évolution des problèmes de conduite sont des prédicteurs significatifs du décrochage scolaire. Aucune différence liée au sexe n'a été observée dans ces associations.
Martin et al. (2022)					

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Examiner comment la motivation (auto-efficacité et valeur accordée à l'école) et les hormones pubertaires (testostérone et estradiol) influencent les trajectoires d'engagement et de désengagement scolaire chez les jeunes adolescents ainsi que les différences selon le sexe de l'élève.	*N* = 342 adolescents âgés de 11 à 13 ans *(*$M_{âge}$ = 12 ans) 55 % garçons. Pays : Australie.	Longitudinale (3 fois sur 3 ans). Modélisation de croissance latente avec analyses séparées par sexe.	Variables dépendantes : engagement et désengagement. Variables indépendantes : auto-efficacité scolaire (motivation), valeur perçue de l'école (motivation), niveaux d'estradiol et testostérone (hormones pubertaires), sexe, informations démographiques.	*MES-HS engagement and disengagement subscales. (*Martin, 1999–2022). *Motivation and Engagement Scale – High School (MES-HS)* (Martin, 1999–2022). Dosages hormonaux : Hormones stéroïdes mesurées dans des échantillons urinaires (estradiol et testostérone). *Analyse par chromatographie* en phase liquide couplée à la spectrométrie de masse. *Variables sociodémographiques et de contrôle :* âge de l'élève (continu, rapporté par les parents), statut socio-économique basé sur l'indice SEIFA de l'Australian Bureau of Statistics, et performance académique antérieure, évaluée par les parents.	Filles : auto-efficacité et valorisation scolaire associées à engagement plus élevé et désengagement réduit à tous les temps (T1–T4); estradiol prédit un désengagement réduit à T2 et T4, tandis que la testostérone prédit un engagement plus élevé uniquement à T4. Garçons : auto-efficacité et valorisation liées à un engagement plus élevé et à un désengagement réduit; testostérone prédit un désengagement accru à T2–T4; estradiol un désengagement légèrement plus élevé à tous les temps. Élèves plus âgés montrent davantage de désengagement initial. Ceux ayant un rendement antérieur plus élevé présentent une augmentation du désengagement au fil du temps. Contrôle de covariables démographiques (âge, SES, perception de l'école) ont permis d'isoler ces effets et montrent que motivation reste le prédicteur le plus stable d'engagement et de désengagement.
Pagani, Brière et Janosz (2017)					
Examiner si les compétences de raisonnement	N = 4 962 élèves ($M_{âge}$=16 ans) provenant de	Longitudinale.	Variable indépendante : compétences de	Raven's Standard Progressive Matrices (SPM) (Raven, 1942).	Raisonnement fluide en 1re secondaire associé à probabilité plus faible de décrochage au secondaire.

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
fluide mesurées en 1re secondaire permettent de prédire le décrochage scolaire au secondaire, chez un groupe d'élèves à risque, indépendamment d'un certain nombre de facteurs importants.	56 écoles secondaires du Québec francophone. Environ 75 % des établissements ciblés étaient en milieux défavorisés. Pays : Canada.	Modèle de régression logistique et analyse de contrôle.	raisonnement fluide (raisonnement non verbal, capacité à résoudre des problèmes nouveaux) mesurée en 1re secondaire. Variable dépendante : statut de décrochage scolaire durant la première année du secondaire. Facteurs de risque démographiques, socio-économiques et scolaires inclus comme ajustement dans l'analyse.	Données administratives.	Engagement scolaire élevé et une rendement scolaire antérieur élevée associés négativement au risque de décrochage. Comportements délinquants et antécédents de rétention scolaire associés positivement au risque de décrochage; variables sociodémographiques (minorités, famille avec facteurs de risque élevés, et élèves plus âgés) associées à un risque accru de décrochage). Raisonnement fluide, combiné à niveaux élevés d'engagement et réussite antérieure, ont un effet protecteur, même après ajustement pour facteurs sociodémographiques et familiaux.
Vinas-Forcade et al. (2021)					
Déterminer et tester dans quelle mesure des trajectoires scolaires antérieures au primaire (répétitions, rendement, comportement, absentéisme), le statut socio-économique de l'élève et de l'école, et d'autres caractéristiques contribuent à identifier les élèves	*N*= 36 754 élèves adolescents de 13 à 17 ans ($M_{âge}$ = 15 ans). Pays : Uruguay.	Longitudinale. Modélisation de croissance latente parallèle.	Variables indépendantes : expériences de redoublement, rendement scolaire en primaire, comportements, absentéisme, caractéristiques familiales, statut socio-économique (SES), composition socio-économique de l'école et localisation. Variable dépendante : réussite vs échec lors de la première année du secondaire.	*Données administratives* ANEP (Uruguay), mesures de performance antérieure, répétition, absences, comportement, SES familial et caractéristiques des écoles primaires.	Antécédents scolaires et statut socio-économique prédit principalement réussite en 1re secondaire. Ceux ayant un meilleur rendement scolaire et un meilleur comportement en 6e année présentent davantage de chances de réussite au secondaire, alors que le redoublement et l'absentéisme élevé sont associés à un risque accru d'échec. Chaque augmentation d'un point au score de réussite en 6e année double les chances de réussite au secondaire (OR = 2,35). 13 absences supplémentaires réduisent les chances de réussite d'environ un tiers (OR = 0,66).

Objectifs de l'étude	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
à risque, pour disposer d'un mécanisme permettant d'identifier rapidement les jeunes à risque.					Redoublement au primaire réduit presque de moitié les chances de réussite (OR = 0,52). Faible SES familial diminue significativement probabilité de réussite, et être un garçon demeure facteur de risque résiduel après ajustement. Élèves provenant d'écoles primaires rurales ou à forte concentration de faible SES présentent un risque accru d'échec. Bénéfices du rendement scolaire antérieur atténués dans contextes familiaux et scolaires défavorisés.