

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN-FRANÇOIS BELLEMARE

LES DIFFÉRENCES COMPORTEMENTALES
ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES
EN RELATION AVEC LE PHÉNOMÈNE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

DÉCEMBRE 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier les comportements des élèves qui persévèrent et des étudiants qui décrochent et vérifier, à l'aide du test-t de Student, s'il existe des différences significatives entre les deux groupes. De plus, cette recherche vise à identifier si les garçons décrocheurs et les filles décrocheuses ont des comportements similaires. Au Québec, le décrochage scolaire touche plus de 37% des élèves du secondaire (Ministère de l'Éducation, 1992). En outre, plusieurs études (Boudreault, 1992; Brossard, 1992; Ministère de l'éducation, 1992) constatent que les garçons abandonnent l'école, avant d'avoir terminé leur secondaire, deux fois plus que les filles. Bouchard et St-Amand (1993) et Morissette (1984) soutiennent que la décision d'abandonner l'école n'est pas une décision spontanée mais bien l'aboutissement à une suite de petits échecs vécus à l'école.

Il est donc nécessaire de le réfléchir comportement des étudiants persévérants et ceux à risque de décrocher afin de déterminer les différences entre les attitudes et les comportements scolaires des garçons et des filles. Cette recherche exploratoire a été conduite auprès de 229 étudiants du secondaire (135 garçons et 94 filles). La moyenne d'âge des sujets est de 14,73 ans (Écart-type: 1,41 an). Parmi ces étudiants, cette étude retient 62 décrocheurs et 126 persévérants. Le taux moyen de réussite escompté par les enseignants est de 66,73% de la clientèle.

L'étude permet, entre autres, de mesurer les comportements scolaires des étudiants en fonction des attentes comportementales de l'école à leur égard. Le "Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire" est complété par les enseignants des élèves. L'outil comporte dix échelles. Les échelles qui le composent sont: l'hyperactivité, l'absentéisme, l'agressivité physique et verbale, les tendances suicidaires, les comportements prosociaux et antisociaux, les attitudes scolaires et l'anxiété.

Par ailleurs, les résultats sont présentés en regard de la persévérance et du décrochage en relation avec le genre. La recension des différents écrits portant sur la problématique du

décrochage scolaire permettent de croire que les garçons décrocheurs émettent beaucoup plus de comportements «punis» à l'école que les filles. Les résultats de cette étude montrent que, sans égard au genre, les décrocheurs, comparés aux persévérants, sont significativement plus hyperactifs ($p \leq 0,002$), absents ($p \leq 0,0004$), plus anxieux ($p \leq 0,0001$), plus antisociaux ($p \leq 0,0001$) et démontrent plus de comportements d'agressivité verbale ($p \leq 0,0001$) et physique ($p \leq 0,0001$). Par ailleurs, selon l'évaluation faite par les enseignants, les persévérants démontrent significativement plus d'attitudes scolaires valorisées ($p \leq 0,00001$) à l'école, des comportements d'assertion ($p \leq 0,04$) et des comportements prosociaux ($p \leq 0,00001$).

REMERCIEMENTS

Ce document n'aurait pu se concrétiser sans la collaboration de toutes les personnes qui ont consacré temps et énergie pour me fournir les informations qui s'y trouvent.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, monsieur Ghyslain Parent, qui m'a guidé, appuyé et soutenu, en me faisant bénéficier de sa grande expertise, de la justesse de ses recommandations et de sa disponibilité.

Également, je tiens à remercier tous les enseignants qui ont participé à la cueillette de données. Le fait de compléter un questionnaire de douze pages, pour chaque sujet, leur a demandé un nombre d'heures supplémentaires de travail. Sans cette précieuse collaboration, cette étude serait demeurée vaine et sans espoir.

En tout dernier lieu, je tiens à remercier mes parents, Marie-Claire et Jean-Jacques, ainsi que mes amis qui m'ont supporté durant mes études. Sans eux, je ferais probablement partie des... décrocheurs.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
CHAPITRE 1	
1.Problématique.....	5
1.01 Le phénomène du décrochage scolaire.....	5
1.02 Les motifs du décrochage scolaire.....	7
1.03 La performance scolaire en relation avec le genre..	11
1.04 Les statistiques d'abandon selon le genre.....	14
1.05 Le cheminement scolaire en regard du genre.....	17
1.06 La diplomation selon le genre.....	21
1.07 Les difficultés reliées au genre.....	23
1.08 Le différences des deux sexes.....	25
1.09 L'impact des stéréotypes.....	26
1.10 Les composantes de la réussite scolaire.....	28
1.11 Les différents comportements associés au genre.....	30
1.12 Les motifs d'abandon selon le genre.....	35
1.13 La différence entre les persévérants et les décrocheurs.....	37
1.14 La socialisation selon le genre.....	39
1.15 Le décrochage scolaire un phénomène masculin.....	40

CHAPITRE 2

2. Cadre de référence.....	46
2.1 La décision de quitter l'école.....	47
2.2 Le comportement social associé au genre.....	51
2.3 La théorie du comportement.....	53
2.4 Le phénomène scolaire en relation avec le genre....	57
2.5 La différence d'attitude selon le genre.....	59
2.6 Les stéréotypes associés au genre.....	61
2.7 L'impact du socio-économique.....	64
2.8 Les comportements de l'individu.....	67

CHAPITRE 3

3. Méthode de recherche.....	74
3.1 Objectifs de recherche.....	74
3.1.1 Hypothèses statistiques de recherche....	74
3.2 Méthode de recherche.....	76
3.2.1 Type de recherche.....	76
3.2.2 Instrument de recherche.....	76
3.3 Traitement statistique et analyse des données.....	81
3.4 Sujets.....	82

CHAPITRE 4

4. Présentation des résultats.....	89
4.1 Présentation des résultats entre les décrocheuses et les persévérantes.....	89

4.2	Présentation des résultats entre les décrocheurs et les persévérants.....	92
4.3	Présentation des résultats pour les échelles du QÉCEPSS pour ce qui a trait aux décrocheurs et aux persévérants sans égard au genre.....	95
4.4	Présentation des résultats.....	99
4.4.1	Présentation pour l'échelle hyperactivité.....	99
4.4.2	Présentation pour l'échelle absentéisme.....	101
4.4.3	Présentation pour l'échelle assertion.....	102
4.4.4	Présentation pour l'échelle agressivité physique.....	103
4.4.5	Présentation pour l'échelle suicide.....	105
4.4.6	Présentation pour l'échelle comportement prosocial.....	106
4.4.7	Présentation pour l'échelle attitude scolaire.....	108
4.4.8	Présentation pour l'échelle agressivité verbale.....	111
4.4.9	Présentation des résultats pour l'échelle anxiété.....	113
4.4.10	Présentation des résultats pour l'échelle comportement antisocial.....	115
4.4.11	Présentation, par ordre décroissant, des moyennes obtenues aux échelles du QÉCEPSS, en relation avec le genre.....	117

CHAPITRE 5

5. Interprétation des résultats.....	125
5.1 Interprétation des résultats:	
décrocheuses et persévérantes.....	126
5.2 Interprétation des résultats:	
décrocheurs et persévérants.....	130
5.3 Interprétation des résultats: les échelles du QÉCEPSS pour ce qui atrait aux décrocheurs et aux persévérants sans égard au genre.....	133
5.4 Interprétation des échelles de comportements.....	141
5.4.1 Interprétation de l'échelle hyperactivité.....	141
5.4.2 Interprétation de l'échelle absentéisme.....	142
5.4.3 Interprétation de l'échelle assertion...	143
5.4.4 Interprétation de l'échelle agressivité physique.....	144
5.4.5 Interprétation de l'échelle suicide.....	145
5.4.6 Interprétation de l'échelle comportement prosocial.....	145
5.4.7 Interprétation de l'échelle attitude scolaire.....	146
5.4.8 Interprétation de l'échelle agressivité verbale.....	148
5.4.9 Interprétation de l'échelle anxiété.....	148
5.4.10 Interprétation de l'échelle comportement prosocial.....	149

5.4.11	Interprétation globale.....	150
CONCLUSION.....		157
RÉFÉRENCES.....		164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01: Présentation opératoire des dix échelles de comportements.....	80
Tableau 02: Présentation des données sociodémographiques quant au sexe, à l'âge et à l'estimation de la possibilité de réussite secondaires des sujets.....	84
Tableau 03: Présentation du degré actuel de scolarité des sujets.....	85
Tableau 04: Présentation de la consistance interne pour chacune des échelles du QÉCEPSS.....	86
Tableau 05: Comparaison entre les décrocheuses et les persévérantes quant aux échelles du QÉCEPSS.....	89
Tableau 06: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux échelles du QÉCEPSS.....	92
Tableau 07: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants sans égard au sexe quant aux comportements reliés aux échelles du QÉCEPSS.....	95
Tableau 08: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle hyperactivité.....	99
Tableau 09: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle absentéisme.....	101
Tableau 10: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle assertion.....	102
Tableau 11: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle agressivité physique.....	103
Tableau 12: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle suicide.....	105

Tableau 13: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle comportement prosocial.....	106
Tableau 14: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle attitudes scolaires.....	109
Tableau 15: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle agressivité verbale.....	112
Tableau 16: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle anxiété.....	113
Tableau 17: Comparaison entre les décrocheurs et les persévérants quant aux comportements reliés à l'échelle comportement antisocial.....	115
Tableau 18: Présentation, par ordre décroissant, des moyennes obtenues aux échelles du QÉCEPSS par les persévérants et les décrocheurs quant aux genres.....	118

doivent être mis sur pied afin d'accroître la réussite scolaire et éducative de notre société.

Les causes reliées au phénomène du décrochage scolaire comprennent de nombreuses variables telles que les facteurs socio-économiques et politiques, les facteurs liés à l'école et les facteurs liés à la famille. En outre, Godbout (1991) identifie des facteurs liés à l'élève [le mauvais rendement scolaire, la dévalorisation, le manque de confiance, le besoin d'argent, la crise d'identité et les problèmes de comportement] et d'autres auteurs, tels Butler-Nalin et Padilla (1989), Wagner (1989) ainsi que Wagner et Shaver (1989) identifient des motifs tels que: être de sexe masculin, provenir de minorités, présenter un problème émotif et des problèmes de discipline.

Nous avons exploré les diverses avenues qui marquent le phénomène de l'abandon scolaire. Nous avons graduellement acquis la conviction que le phénomène était davantage marquant chez les garçons. Mais un objectif aussi général ne peut faire l'objet d'une recherche formelle au niveau de la maîtrise en éducation. Voilà pourquoi nous avons décidé de choisir un objectif plus spécifique afin de pouvoir isoler certaines composantes du phénomène. Notre choix s'est arrêté sur les différences comportementales des garçons et des filles en relation avec le phénomène du décrochage scolaire et par la même occasion la persévérance scolaire. Donc, cette recherche veut analyser les comportements des garçons et des filles du secondaire. Cette recherche permettra une meilleure compréhension de la réalité vécue par la jeunesse québécoise.

Les troubles du comportement des élèves est un sujet qui préoccupe généralement beaucoup les enseignants du secondaire, car leurs classes sont considérablement actives. Les enseignants ne connaissent pas toujours la recette miracle pour

intervenir adéquatement auprès de ces jeunes. Par conséquent cette recherche permettra aux différents intervenants du milieu de l'éducation de mieux comprendre les adolescents et les adolescentes, ainsi que leur comportement.

La recension des écrits réalisée lors de l'élaboration de ce projet de recherche révèle l'importance de comprendre les motifs expliquant la différence de réussite scolaire entre les garçons et les filles. Cette recherche permettra donc une meilleure compréhension du phénomène. De plus, elle permettra aux intervenants du milieu éducationnel de recueillir des informations pour élaborer des programmes correctifs spécifiques aux jeunes, afin de contrer le phénomène du décrochage scolaire. Donc, cette recherche est pertinente pour une meilleure compréhension du phénomène du décrochage scolaire, surtout chez les garçons.

En résumé, cette étude se concentrera sur les causes comportementales du décrochage scolaire. Plus spécifiquement, cette étude comparera les comportements des élèves à risque de décrocher et des élèves persévérants de sexes masculin et féminin. Voilà brièvement ce qui sera détaillé tout au long des cinq chapitres.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Le phénomène du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire se définit par le fait de quitter son programme d'études sans avoir complété sa formation et sans avoir obtenu de diplôme correspondant (Parent, Duquette et Carrier, 1992; Bouchard et al., 1991 et Rivard, 1991). Au Québec, le décrochage est différent de l'abandon scolaire retrouvé dans les pays en voie de développement et ce, dans le sens qu'il est toujours possible, pour l'étudiant, de revenir à l'école et de terminer ses études (Legendre, 1992). Le taux de décrochage scolaire varie au Québec depuis plusieurs années (Boudreault, 1992). En 1976, il y a 50% des élèves qui ne terminent pas leurs études secondaires. En 1985, le taux d'abandon baisse à 27,2%. Plus précisément, selon le ministère de l'Éducation du Québec (1991), en 1976, les probabilités d'abandon sont de 47,9% [nombre de décrocheurs 63600] et en 1986 elles atteignent 27,2% [nombre de décrocheurs 45300] et le taux atteint 35,7% en 1991 [nombre de décrocheurs 33600]. Les statistiques gouvernementales fixent à 35,7% la probabilité d'abandonner le secondaire sans diplôme. Ce taux alarmant

conduit les décideurs et les intervenants québécois à s'inquiéter du devenir de leur école (Roy, 1992). Bouchard et al. (1991) affirment que parmi les 33600 abandons, 60% sont des garçons. Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent qu'au Québec, le ministère de l'Éducation calcule le taux de probabilité d'abandon scolaire pour la population étudiante inscrite au secondaire dans les réseaux public et privé et selon les indicateurs publiés en 1993, ce taux s'établit, pour l'année 1991-1992, à 32% pour l'ensemble. Ce qui signifie que 38,2% de tous les garçons contre 25,9% de toutes les filles ne terminent pas leurs études (Ministère de l'Éducation, 1993: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Le ministère de l'Éducation (1992) confirme pour l'ensemble du Québec, un taux d'abandon de 35,5% et Demers (1992) affirme que c'est le taux le plus élevé en Occident, puisque, dans le reste du Canada, il n'est que de 28%.

Bouchard et St-Amand (1993) indiquent le taux qui représente la situation des jeunes de 20 ans dans une enquête de Statistique Canada auprès de 9460 jeunes âgés de 18 à 20 ans. Ces chercheurs constatent que, plus le taux de décrochage augmente, plus l'écart entre les garçons et les filles s'accroît. Bouchard et St-Amand (1993) constatent également que, dans les pays industrialisés le décrochage est systématiquement supérieur chez les garçons.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1989) indique que, dès la troisième année du primaire, il y a 11,2% des élèves de la cohorte de 1983-1984 qui accusent un retard scolaire, ce qui représente près de 10500 enfants. Près du double de ce nombre, soit 20500 environ ou encore 22,1% des élèves, montre un retard sur l'âge de passage normal aux études secondaires. Plus de trois élèves sur quatre, soit 76,6%, accèdent au secondaire à l'âge de douze ans, tandis que 1,3% des élèves sont en avance sur l'âge normal. Notons que 1% des élèves passent à des études secondaires à l'âge de quatorze ans et plus.

Pour une proportion importante d'enfants, c'est donc très tôt que se joue la réussite ou l'échec dans le cheminement scolaire. En effet, les statistiques démontrent que, dès la fin du primaire, il y a 22,1% des élèves qui éprouvent des difficultés qui se traduisent par un retard d'un an ou plus et, au milieu du secondaire, cette proportion atteint même le tiers d'une cohorte (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.2 Les motifs du décrochage scolaire

Le problème du décrochage ne touche pas seulement le Canada. Aux États-Unis, par exemple, le rapport du *National Longitudinal Transition Study* (Butler-Nalin et Padilla, 1989; Wagner, 1989; Wagner et Shaver, 1989) présente les résultats

d'une étude faite auprès de plus de 8000 jeunes en difficulté, âgés de 13 à 23 ans. Cette étude montre que les élèves en difficulté sont surtout des garçons, qu'ils viennent de familles monoparentales et qu'à la suite de nombreux redoublements, ils ont passé beaucoup de temps à l'école. Le taux de réussite des élèves présentant des problèmes orthopédiques, visuels ou auditifs s'approche du taux de graduation des élèves non en difficulté. Cependant, le taux de graduation des élèves présentant des problèmes émotifs, un retard mental ou de multiples handicaps est inférieur à 50%. Au secondaire, le taux de décrochage des enfants ayant des problèmes émotifs est de 55% et 8% des élèves en difficulté quittent l'école parce qu'ils n'ont plus l'âge d'être scolarisés. De plus, le rapport précise que certains des facteurs reliés au décrochage sont: être de sexe masculin, provenir des minorités, présenter un problème émotif, une piètre intégration sociale qui se traduit par un manque de «membership» de l'élève au niveau de l'implication à l'école et dans les groupes communautaires, avoir eu des problèmes de discipline, l'âge au moment de l'entrée à l'école [les plus jeunes élèves risquent plus d'échouer] et s'absenter fréquemment de l'école.

Au Québec, différents écrits (Royer Moisan, Giasson et Boisclair, 1992; Langevin, 1992; Godbout, 1991; Parent et Paquin, 1991; Rivard, 1991; Violette, 1991) tentent de cerner

les motifs d'abandon qui expliquent l'abandon scolaire. C'est surtout la perte du goût d'étudier et l'absence de motivation. De plus, les décrocheurs quittent l'école, mais ils souhaitent reprendre les études plus tard. Par ailleurs, ils sont insatisfaits de l'atmosphère, de l'aménagement des lieux de l'école et ils n'aiment pas les enseignants. Finalement, ils ne croient pas à la formation scolaire et ils idéalisent le marché du travail. Cependant, ils déclarent que leur entourage ne les incite pas à quitter l'école. De plus, ils ne considèrent pas qu'ils ont des problèmes personnels qui auraient pu causer leur décrochage. Les facteurs explicatifs de l'abandon scolaire se regroupent en deux catégories: les facteurs associés à l'école et les facteurs extérieurs au milieu scolaire. Les facteurs associés à l'école se traduisent par des difficultés scolaires et un manque de contact avec les enseignants. Les facteurs extérieurs au milieu scolaire s'expliquent par des difficultés d'interaction avec les pairs, de faibles aspirations scolaires et par des failles dans les rôles de l'environnement familial. Royer et al. (1992) précisent également que le décrochage scolaire ne se relie pas à une seule cause, mais plutôt à une interaction de facteurs. Pour eux, il semble que l'abandon résulte d'un processus enclenché depuis plusieurs années et non d'un seul événement récent.

Godbout (1991) et Langevin (1992) précisent que certains facteurs d'explication du décrochage se retrouvent dans la

personnalité même du décrocheur. Celui-ci abandonne l'école parce qu'il a besoin d'argent et qu'il s'oriente sur le marché du travail. Le manque de motivation et d'intérêt et de mauvaises relations entre élèves et professeurs sont à la base du décrochage. L'élève vit une crise d'identité: il veut s'affirmer, être considéré comme un adulte et réagit à toute forme d'autorité. Il se sent alors rejeté et incompris par le système. Il y a une perte d'estime, de confiance et d'assurance en soi qui produit un manque d'encouragement, d'espoir et de valorisation. Il y a aussi le cercle vicieux causé par le manque de constance dans leurs travaux qui conduit à une baisse de persévérance dans les difficultés et dans les frustrations. Ceci conduit à un nombre élevé d'absences qui mène finalement à de plus nombreuses difficultés scolaires et au décrochage. Ces éléments confirment l'étude de Bhaerman et Kopp (1988: voir Langevin, 1992) qui dégage les principaux éléments de l'abandon scolaire: les décrocheurs ont une aspiration et des résultats scolaires moins élevés que ceux qui terminent leurs études secondaires. De plus, ils présentent des difficultés d'adaptation au contexte social de l'école qui se manifestent par l'absentéisme, des problèmes de discipline et de ponctualité et des sentiments d'impuissance et d'aliénation de l'école.

Godbout (1991) mentionne également que la famille est responsable en partie de l'abandon. Elle ne donne pas un

encadrement stable à l'enfant et le laisse faire ce qu'il veut. Par ailleurs, des parents provenant d'un milieu défavorisé, parents démunis, sans emploi et moins scolarisés, font que ceux-ci ne reconnaissent pas l'importance du travail intellectuel et ne transmettent pas d'éléments de culture. Les parents perdent le contact avec l'enfant; chaque membre de la famille fait ce qui lui convient et les parents ne montrent pas à leurs enfants le sens des responsabilités, le respect et le goût du travail bien fait.

1.3 La performance scolaire en relation avec le genre

Langevin (1992) identifie certaines phases du décrochage qui indiquent que l'abandon se fait d'une façon progressive, par l'aboutissement d'une escalade d'événements qui débute très tôt, dès l'élémentaire. Les retards scolaires du primaire informent des risques de décrochage bien avant le fait et ils sont de solides indicateurs de l'abandon scolaire. Bouchard et St-Amand (1993) affirment qu'au Canada, depuis presque une décennie, le problème de l'abandon scolaire s'impose avec une insistance renouvelée. La question du taux élevé d'abandons scolaires au secondaire est devenue depuis peu une priorité en éducation. Au Québec, selon Brais (1991) et Tardif (1992), pour ce qui a trait à l'abandon scolaire, les informations indiquent qu'en 1987-1988, la probabilité d'abandon est de 41,5% chez les

garçons et 29,7% chez les filles. Pour Bouchard et al. (1991), le retard scolaire au primaire est plus élevé qu'on ne pourrait l'imaginer. En effet, en 1989-1990, 27,7% des garçons et 17,7% des filles de 12 ans ne terminent pas leurs études primaires. De plus, au secondaire, le retard scolaire est de 57,7% chez les garçons comparativement à 42,2% chez les filles. Des études (Boudreault, 1992; Hatcher, Kryter, Prus et Fitzgerald, 1992; Turenne, 1992; Brossard, 1992; Frazer et Nichols, 1991 et Merchant, 1987) indiquent que les garçons présentent plus de difficultés scolaires et sont, de ce fait, plus à risque de décrocher. Brossard (1992) identifie que, dès le primaire, il y a trois garçons pour une fille en difficulté de comportement et deux garçons pour une fille en difficulté d'apprentissage. Par ailleurs, celles et ceux qui sont plus familiers avec les statistiques ministérielles savent aussi que la hausse de la note de passage dans certaines matières de base a eu un effet à la hausse sur l'abandon scolaire à partir de 1985-1986. Il faut en retenir que l'effet est plus marqué chez les garçons que chez les filles. Or, il est possible d'entrevoir le lien qui existe entre abandon scolaire et performance scolaire.

Selon Bouchard et St-Amand (1993), la performance scolaire est étroitement liée à l'abandon. Ces chercheurs précisent que 9 étudiants sur 10 estiment avoir au moins un échec l'année où ils quittent, 54% prévoient échouer dans trois matières différentes (Violette, 1991). Les matières de base, français,

anglais et mathématiques, sont au centre des difficultés. Autre lien entre résultats et abandon scolaire, le retard accumulé dans les études. En effet, 83% des décrocheuses et décrocheurs accusent un retard scolaire d'au moins un an alors que la moyenne au secondaire se situe aux environs de 50% (Ministère de l'Éducation, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993), ce qui est déjà très élevé.

De plus, Bouchard et St-Amand (1993) indiquent que la meilleure performance des filles sur le plan scolaire est établie sans équivoque par deux chercheurs français reconnus par leurs travaux dans le domaine de la sociologie de l'éducation. L'étude de Baudelot et Estabiet (1992) démontre que la différence se situe dans la plus grande maîtrise par les filles des règles formelles du langage. Ainsi, si les filles réussissent mieux en français, c'est qu'elles cumulent moins de retard dans les matières de base. Quant aux résultats en mathématiques, alors que la prétention a longtemps été à l'effet que les garçons y réussissent mieux [la fameuse «bosse des maths» suggérant des aptitudes innées chez les garçons], Baudelot et Estabiet (1992) montrent plutôt, en France, des différences insignifiantes entre les résultats en mathématique de l'un et de l'autre groupe. De même au Québec, une comparaison de plusieurs tests de mathématique effectués sur le sujet, du primaire jusqu'à l'université, montre tantôt un léger avantage aux garçons, tantôt un léger avantage aux filles, et

Mura (1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993) conclut à une égalité dans les performances en précisant que les filles sont moins intéressées aux mathématiques que les garçons (Le Soleil, 18 août 1992: voir Bouchard et St-Amand 1993).

1.4 Les statistiques d'abandon selon le genre

Allaire (1993) indique que si les garçons réussissaient aussi bien que les filles, il n'y aurait pas eu, au Québec, de questionnement sur le problème du décrochage. En effet, en 1991-1992, il n'y a seulement que 60,6% des garçons, comparativement à 74,5% des filles, qui obtiennent leur diplôme du secondaire. De plus, le nombre de filles qui poursuivent leurs études collégiales est de 54,2% comparativement à seulement 38,9% chez les garçons. L'évolution dans la persévérance des filles est une réalité internationale qui concerne tous les pays riches et les distingue de plus en plus des pays pauvres. Cependant, dans une étude américaine, McBee (1986) affirme que les garçons et les filles ont presque le même taux de décrochage scolaire.

Boudreault (1992), Brossard (1992) et Beauchesne (1991) relèvent que le décrochage présente un taux de 27,6% des élèves du Québec. Parmi ces abandons, 60% des décrocheurs sont des garçons. Cela signifie que 42,4% de tous les garçons,

comparativement à seulement 28,2% de toutes les filles quittent l'école avant d'obtenir leur diplôme secondaire. La supériorité des filles ressort nettement pour ce qui est de la persévérance scolaire. L'écart entre les garçons et les filles s'accroît à mesure qu'on prolonge le cheminement des élèves. Son étude, effectuée sur une période de sept ans, laisse apparaître que l'écart s'agrandit d'année en année. De ce fait, il y a lieu de croire qu'au Québec, les filles sont majoritairement plus instruites que les garçons.

À leur arrivée au secondaire, le retard scolaire des garçons est généralement plus accentué que celui des filles; il s'agit d'un retard de 27,1%, comparativement à 16,8% chez les filles. De plus, les études statistiques permettent de constater que 8214 élèves de la cohorte d'observation de la troisième année du primaire de 1983 étaient en première année du primaire en 1980, donc un retard scolaire d'un an dès cette étape. Près de deux enfants en retard sur trois, soit 62,8%, étaient des garçons. Il existe donc des particularités du passage au secondaire selon le degré atteint au primaire. Ainsi les garçons sont moins nombreux que les filles à se présenter à l'entrée du secondaire avec une sixième année complétée, soit 88,6% comparativement à 91,7%, et ils sont plus nombreux à se présenter avec seulement une cinquième année, soit 9,5% comparativement à 7,4% chez les filles. Par ailleurs, les garçons qui passent au secondaire en avance le font

sensiblement dans les mêmes proportions que les filles soit autour de 0,4%, avec une cinquième année, et autour de 0,9%, avec une sixième année. À la lumière des statistiques explorées, tout semble indiquer que les garçons accumulent un retard scolaire marquant, ainsi que la préparation à des études secondaires plus ou moins appropriées (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Dans une perspective de poursuite des études en continuité immédiate avec les études secondaires, les garçons accèdent à des études collégiales dans une proportion de 52,3%, comparativement à 63,1%, chez les filles. Ils sont 35,0% à mettre fin à leurs études secondaires sans diplôme d'études secondaires [DES], comparativement à 23,5% chez les filles. En ce qui concerne l'obtention d'un DES sans poursuite des études collégiales, la situation des garçons ressemble sensiblement à celle des filles avec des taux de 12,8% et 13,4% respectivement (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Les filles qui passent par des études professionnelles du secondaire sont deux fois plus nombreuses que les garçons à parvenir à des études collégiales, soit 2,2% comparativement à 1,2%, quand elles passent par les études professionnelles après leur troisième année du secondaire et 0,4% comparativement à 0,3%, quand elles passent par les études professionnelles dès

la troisième année du secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Jusqu'à l'entrée au baccalauréat, les indicateurs montrent que les femmes ont accès aux études en nombre plus élevé que les hommes. Ces derniers cumulent plus de retards scolaires, tant au secondaire qu'au primaire. Dès l'arrivée à l'école secondaire, le retard scolaire des garçons est plus accentué que celui des filles, soit 27,1% comparativement à 16,8%. De même, en troisième année du secondaire, les garçons montrent un taux de retard de 39,9%, comparativement à 25,8% chez les filles. De plus, les filles accèdent au collégial à raison de 63,1%, comparativement à 52,3% chez les garçons et elles sont légèrement majoritaires, en nombre absolu, dans les programmes de baccalauréats universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.5 Le cheminement scolaire en regard du genre

Dans ses études sur le cheminement scolaire, Massot (1979: voir Conseil supérieur de l'éducation, 1988) décrit les variables socio-économiques qui influencent la poursuite des études. Les élèves du secondaire, dont le père est ouvrier, manoeuvre ou fermier, montrent une probabilité d'accès à l'université plus de deux fois inférieure à celle des élèves dont le père est

cadre moyen ou administrateur, soit 14,5% comparativement à 35,5%. La probabilité du passage à des études collégiales observe sensiblement les mêmes rapports. Bref, plus l'origine sociale est élevée, meilleures sont les chances que les élèves évitent les filières terminales de l'enseignement professionnel et, indépendamment du système fréquenté, plus l'origine des élèves est modeste, plus les chances qu'ils quittent l'école tôt sont grandes. D'ailleurs, lorsque des élèves abandonnent de façon prématurée l'école, ce sont les parents qui sont d'origine sociale élevée qui expriment le plus de regrets pour l'interruption scolaire de leur enfant (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Les mêmes observations existent en ce qui a trait aux aspirations scolaires. À mesure que diminue l'importance du statut socio-économique de l'élève, la probabilité de ne pas vouloir poursuivre des études au-delà du secondaire augmente, passant de 21% chez les élèves du statut socio-économique élevé à 48% chez ceux de statut socio-économique faible. Un peu moins de 20% des élèves de statut socio-économique faible veulent poursuivre des études jusqu'à l'université, comparativement à plus de 45% chez les élèves de statut socio-économique élevé (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Quelle que soit la filière d'étude observée, en ne tenant compte que des variables retenues pour l'analyse, ce sont les

garçons qui se retrouvent pratiquement toujours avec les taux d'abandon les plus élevés. De plus, les garçons qui séjournent dans le secteur professionnel contribuent pour 15,4% des abandons scolaires, comparativement à 9,1% chez les filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Tout en maintenant les choix d'orientation pris par les garçons, mais en leur appliquant les résultats atteints par les filles, ceux-ci seraient 3436 de plus à parvenir au collégial et 1724 de moins à laisser les études secondaires. Si, dans leurs choix de filières d'études, les garçons s'orientent de la même manière que les filles, ils sont plus de 5000 à rejoindre les rangs de ceux et celles qui poursuivent des études au collégial. Par ailleurs, il y a entre 1424 et 1724 garçons de moins qui abandonnent l'école secondaire sans DES. De plus, les garçons détenteurs d'un DES sans poursuite au collégial passeraient de 2500 à 3000 (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1989) constate que le retard scolaire en troisième année du secondaire touche 33,1% des élèves. La cohorte montre un taux de 29,4% d'abandons scolaires sans diplôme du secondaire. Les garçons montrent un taux de retard scolaire de 39,9% en troisième année du secondaire et un taux d'abandon scolaire de 35,0%. Chez les filles, les taux respectifs sont de 25,8% et de 23,5%. En

troisième année du secondaire, le taux de retard scolaire des filles, appliqué à la situation des garçons, conduirait à 6957 retards scolaires de moins chez ces derniers.

Étant donné la possibilité de déceler des cheminements scolaires différenciés chez les garçons et les filles, le Conseil supérieur de l'éducation (1989) constate que ces différences entre les deux groupes apparaissent dès l'enseignement primaire: plus de garçons [27,1%] que de filles [16,8%] arrivent à la fin du primaire avec un retard d'un an ou plus. À la fin du secondaire cet écart passe de 10% à 15% [52% chez les garçons, 37% chez les filles, en 1986]. Au secondaire, les filles choisissent moins la formation professionnelle et obtiennent en plus grand nombre leur diplôme d'études secondaires. Aux deux ordres d'enseignement supérieur, les filles s'inscrivent en plus grand nombre et persistent dans une plus grande proportion que les garçons. De plus, elles réussissent mieux et se classent mieux qu'eux. En effet, de meilleurs «scores Z» les font accéder plus facilement dans les établissements les plus recherchés et dans les programmes les plus contingentés (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.6 La diplomation selon le genre

Des problèmes considérés comme majeurs dans les années 1970, tels les abandons et les retards scolaires, semblaient se résorber lentement depuis 1979. Ainsi, de 1979 à 1986, les abandons scolaires passent de près de 42% à moins de 28%. Quant aux retards scolaires, il faut noter, de façon générale, que les garçons en cumulent davantage que les filles. Par exemple, en 1986, 52% de la génération des garçons de la cinquième secondaire, comparativement à 37% chez les filles, accumulent un an ou plus de retard scolaire. Cette même année, 72% des élèves engagés dans des études secondaires terminales obtiennent un diplôme, soit 68% chez les garçons, comparativement à 78% chez les filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Le Ministère de l'Éducation (1993) précise que lors d'observation, d'une durée de 5 ans, 58,8% des élèves de la cohorte de 1987-1988 [diplômés en 1991-1992] ont obtenu un diplôme comparativement à 53,0% pour les élèves de la cohorte de 1984-1985 [diplômés en 1988-1989] ceci représente un gain de 5,8% en trois ans. Dans la même voie, la diplomation après sept ans passe de 65,1% pour la cohorte de 1984-1985 [diplômés en 1990-1991] à 63,7% pour celle de 1985-1986 [diplômés en 1991-1992].

Au début des années 1980, il y a globalement autant de filles que de garçons dans les études générales, au secondaire et au collégial. Le nombre de garçons qui poursuivent des études n'augmente pas aussi vite que celui des filles, entre 1961 et 1986. La proportion des garçons de 17 ans qui fréquentent une institution scolaire passe de 37% à 64%, entre 1961 et 1986, alors que la proportion des filles passe, au cours de la même période, de 31% à 66% (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Le ministère de l'Éducation (1993) démontre que l'avance des filles sur les garçons, en ce qui a trait à la diplomation, se maintient. En effet 71,9 % des filles de la cohorte de 1984-1985 [diplômés en 1990-1991] ont obtenu un diplôme. Pour la même cohorte, cette proportion s'établit à 58,5% pour les garçons. Pour les élèves de la cohorte 1985-1986 [diplômés en 1991-1992], ces proportions sont respectivement de 74,5% et 60,6%. Sauf quelques exceptions, la prédominance des filles en matière de diplomation se retrouve dans toutes les commissions scolaires du Québec.

Selon la Centrale de l'enseignement du Québec (1993), les filles représentent aujourd'hui la majorité des diplômés au secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire, mais leurs choix d'études demeurent stéréotypés. Ainsi, en formation professionnelle au secondaire, 70% d'entre elles obtiennent leur diplôme en commerce, en secrétariat et en soins

esthétiques; alors qu'au collégial, 73% des diplômées sont concentrées dans les techniques de l'administration et de la santé. Quant aux femmes adultes, si elles représentent près de 60% de la clientèle à temps plein et à temps partiel, elles sont beaucoup moins nombreuses à s'inscrire dans des activités de formation qualifiantes et se heurtent aux mêmes difficultés que les travailleuses qui doivent concilier activités professionnelles et responsabilités parentales. Finalement, les filles décrochent moins que les garçons au secondaire, mais la Centrale de l'enseignement du Québec (1993) observe que 50% des hommes ayant de 0 à 8 années de scolarité sont actifs sur le marché du travail comparativement à seulement 20% des femmes. De ce fait, il semble que la meilleure façon, pour les femmes d'accéder au monde du travail est d'avoir une forte scolarisation.

1.7 Les difficultés scolaires reliées au genre

Au niveau des difficultés dans les apprentissages, plusieurs recherches relèvent des écarts entre garçons et filles. Les garçons ont un meilleur rendement en mathématiques, en sciences (Reyes, 1984; Steinkamp et Maehr, 1983 et 1984; Petersen, 1983 et Maccoby et Jacklin, 1974: voir Goupil et al., 1988) ou dans les habiletés spatiales (Petersen, 1983: voir Goupil et al., 1988). Les filles ont de meilleurs résultats au niveau des

habiletés verbales (Petersen, 1983: voir Goupil et al., 1988). D'autres part, les études de Forest (1974: voir Goupil et al., 1988), analysées par Gaudreau (1980: voir Goupil et al., 1988), montrent que l'arriération en français et l'arriération globale touchent deux fois plus de garçons que de filles [56,8% contre 26,9% et 51% contre 27,6%.. D'après Morgan (1979: voir Julien et al., 1981: voir Goupil et al., 1988), les problèmes d'apprentissage chez les garçons sont six fois plus élevés que chez les filles (Drapeau, 1981: voir Goupil et al., 1988).

Au Québec, plus de 80% des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au préscolaire et au primaire, en raison de troubles de la conduite et du comportement en classe, sont des garçons. Cette proportion est de 76% au préscolaire, de 67% au primaire et de 66% au secondaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Pour ceux qui ont des difficultés légères d'apprentissage, les garçons comptent pour une proportion de 70% au préscolaire, de 62% au primaire et de 60% au secondaire (Larue et Chenard, 1992).

Pour Royer et al. (1992), cet écart s'explique par le fait que les garçons rencontrent plus fréquemment des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement. Une analyse longitudinale (Tremblay et al. 1992a) établit un lien de causalité entre des comportements précoces d'inadaptation, les mauvais résultats scolaires et le comportement antisocial ou

délinquant de 324 élèves qui ont été suivis dès leur entrée scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans. L'étude relève, chez les garçons, une relation entre les problèmes d'inadaptation et la délinquance et ce, dès la première année de scolarisation. Chez les filles, ces auteurs ne retrouvent aucun modèle qui colle réellement pour expliquer leur délinquance.

1.8 Les différences des deux sexes

La première différence majeure observée dans le cheminement scolaire, analysé selon la variable du sexe, tient donc au fait que, dès les premières années des études primaires, les garçons prennent un retard scolaire moyen nettement plus élevé que celui des filles et qu'ils ne sauront le surmonter dans la suite de leurs études obligatoires (Conseil supérieur de l'éducation, 1989). Dès le début de leurs études en troisième et quatrième années du secondaire, les garçons, plus souvent que les filles, optent pour les filières professionnelles. Les garçons poursuivent davantage leurs études professionnelles au secondaire, tandis que les filles le font davantage au collégial. Dans les filières d'études pré-universitaires du collégial, il y a légèrement plus de filles que de garçons, ce qui se répercute d'ailleurs, quoique de façon moins marquée, dans les études de baccalauréat. Cependant, les filles

deviennent minoritaires au niveau de la maîtrise et du doctorat (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Ces faits saillants conduisent aussi à s'interroger sur les pratiques d'accueil et d'encadrement qui, dès le primaire, semblent convenir davantage à la mentalité et aux modes d'apprentissage des filles. Inversement, il semble aussi que les options professionnelles offertes au secondaire conviennent davantage aux garçons qu'aux filles. En ce sens, l'avantage des filles dans l'accès au collégial est, non seulement l'effet d'une moins grande attirance vers les options professionnelles offertes au secondaire en même temps que d'une plus grande réussite dans leurs études secondaires, mais il est aussi l'effet d'une attraction plus forte vers les techniques offertes au collégial. Derrière ces faits, de toute manière, semblent bien se cacher des attitudes culturelles et des modèles masculins et féminins à analyser. Il y a aussi, sans doute, des moments-clés différents dans la maturation des garçons et des filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.9 L'impact des stéréotypes

Le nouveau profil de la fréquentation scolaire selon le sexe apparaît donc, sous plusieurs aspects, radicalement transformé par rapport à ce qu'il était en 1970. À cette époque, même si

les filles réussissent déjà mieux que les garçons, elles s'orientent en très petit nombre vers les études collégiales les menant à l'université et choisissent plutôt certains programmes techniques à connotation féminine (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Allaire (1993) indique une évolution des cheminements scolaires depuis la réforme éducative des années 1960, une analyse révèle que les filles tirent mieux profit de cette réforme, dont le pari fondamental est sans contredit l'accessibilité de l'éducation. Il n'y a pas de doute que la prise de conscience collective suscitée par le mouvement féministe contribue à stimuler les filles à se scolariser et à se qualifier et les incite à bénéficier des possibilités offertes par les nouvelles structures et les nouveaux programmes. Au total, malgré certains modèles qui persistent et certains stéréotypes qui ont la vie dure, les femmes sont davantage conscientes du lien qui existe entre leur scolarisation, leur qualification, leur autonomie financière, leur épanouissement et leur insertion professionnelle. Si les modèles culturels, liés à l'un ou à l'autre sexe, ont un impact sur le type de cheminement scolaire et les taux de réussite respectifs des garçons et des filles, ils exercent également une influence sur les choix professionnels. Sous cet aspect également, les pratiques évoluent rapidement. Donc, plusieurs organismes, publics ou privés, interviennent pourtant auprès de la population en vue

de transformer les mentalités et de décroisonner le monde de l'éducation et celui du travail. Ainsi, le ministère de l'Éducation organise depuis plusieurs années des sessions de perfectionnement destinées au personnel scolaire afin de le sensibiliser à la situation des filles dans les programmes non traditionnels (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Pour leur part, les garçons ne semblent pas se dégager aussi facilement des modèles traditionnels et stéréotypés. Plusieurs indices [échecs, abandons, résultats inférieurs à ceux des filles] indiquent également qu'ils ne se manifestent pas le même engagement ni la même détermination dans leur cheminement scolaire et professionnel (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.10 Les composantes de la réussite scolaire

La réussite scolaire dépend de différents facteurs. Certains correspondent davantage à des changements de comportements, tels la place prise par les femmes et la discontinuité dans les cheminements scolaires; d'autres se rattachent davantage à l'évolution de l'économie, tels les exigences fixées par le marché du travail et les effets de la crise économique; d'autres, enfin, sont nettement reliés aux fluctuations démographiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Un premier changement de comportement contribue à l'explosion scolaire, à l'accroissement de l'accès et à la hausse de la scolarisation: c'est le besoin des individus, exprimé plus fortement par les filles que par les garçons, d'améliorer leur situation scolaire. Cette demande de scolarisation de la population féminine a eu des répercussions sur les taux d'accès et de fréquentation, sur l'augmentation des diplômés, voire sur la poursuite des études postsecondaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Depuis le début des années 1960, les femmes accèdent plus massivement au marché du travail, ce qui les incitent à acquérir des compétences comparables à celles des hommes, dans la mesure même où elles souhaitent obtenir les mêmes avantages économiques. Comme elles connaissent généralement plus de difficultés que les hommes dans leur insertion au marché de l'emploi, elles ont aussi eu tendance à retarder davantage leur entrée sur le marché du travail, en contrepartie d'une plus grande persévérance aux études et d'une hausse de leurs qualifications (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Le fait que les garçons accumulent plus de retard dans leurs études que les filles est reconnu et ce, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde (Giroux 1989: voir Larue et Chenard, 1992). L'observation des données concernant clientèle qui

accumule du retard scolaire en Abitibi-Témiscamingue confirme donc les résultats des études sur la réussite scolaire des garçons et des filles au primaire et au secondaire. L'étude montre en effet que les garçons sont deux fois plus nombreux à obtenir des échecs que les filles en quatrième année primaire et en troisième année secondaire (Larue et Chenard, 1992).

1.11 Les différents comportements associés au genre

Selon Goupil et al. (1988), le climat d'apprentissage peut être décrit comme le cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend; le climat sert de balise à ses comportements et, par conséquent à ses apprentissages. Le climat peut en quelque sorte se définir par analogie; il est à la classe ce que la personnalité est à l'individu. Chavez (1984: voir Goupil, Michaud et Comeau, 1988) ajoute que les réactions cognitives, affectives et comportementales s'associent aux perceptions des élèves sur les priorités psychosociales de leurs classes. Les principales conclusions de Gerler, Drew et Mohr (1990: voir Parent et Paquin, 1991) sont que, selon leur sexe, les étudiantes et les étudiants ont des attitudes différentes vis-à-vis l'école. De plus, les garçons et les filles ne réagissent pas de la même façon aux programmes d'interventions. Bouchard et St-Amand (1993) précisent que les élèves décrocheurs québécois de première secondaire soulignent aussi qu'elles et

qu'ils ne se sentent pas à leur place à l'école. Cela se traduit souvent par une non-participation aux activités parascolaires, par de l'absentéisme et par des renvois temporaires de plus en plus fréquents (Statistiques Canada, 1991: voir Bouchard et St-Amand 1993) et, chez les garçons, par des comportements violents. Royer et Moissan, (1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993) écrivent que plusieurs décrocheurs ont dit avoir été temporairement renvoyés pour avoir agressé un professeur ou un élève et que d'ailleurs ils avouent souhaiter recevoir de l'aide pour maîtriser leur colère. Dulac (voir Turenne, 1992), à la suite de rencontres auprès des jeunes, conclut que les filles ont un contrôle sur leur vie, car elles ont une construction mentale des étapes importantes et elles sont disciplinées. Les garçons, comparativement aux filles, n'ont pas de point d'ancrage et c'est le flou total dans leur vie.

Dans la même pensée, Munger (voir Turenne, 1992) observe un lien direct entre le processus de dévalorisation du rôle masculin et le taux de décrochage scolaire, de suicide, de délinquance et de moins bons résultats à l'école. Les garçons ne sont plus intéressés à investir du temps et de l'énergie pour se préparer à jouer un rôle qui n'existe plus. Pour Brossard (1992), les garçons et les filles naissent différents et leurs comportements découlent de leur nature même. Les garçons viennent au monde plus combatifs et agressifs. En

effet, des études (Drapeau, 1981: voir Goupil, 1990; Lavitt, 1992: voir Goupil, 1990; Maccoby et Jacklin, 1974: voir Goupil, 1990; Patterson, 1982: voir Goupil, 1990) déterminent qu'il existe des différences entre les filles et les garçons. Ces différences s'expliquent par la présence de différences génétiques, par le fait que le milieu éducatif offre des modèles culturels différents aux garçons et aux filles et qu'ils n'ont pas une même perception de soi.

Lors de l'examen des dossiers de 67 garçons et de 22 filles, référés à des équipes multidisciplinaires pour des problèmes de dysfonctionnement scolaire, Chessare et al. (1988) découvrent que les garçons, contrairement aux filles, sont plus souvent référés pour des problèmes de comportement que pour des difficultés académiques et que les filles sont vues à un âge plus jeune. De plus, les garçons et les filles ne vivent pas les problèmes de comportement de la même façon (Choquet et Menke, 1987). En effet, une étude conduite auprès de 327 élèves du secondaire montre que des problèmes psychosomatiques, de dépression et des problèmes de comportement semblent être communs, chez les garçons et les filles, durant l'adolescence. Les problèmes de comportement aussi bien que les symptômes dépressifs sont reliés à une faible tolérance à la frustration et avec le manque d'habileté à gérer les conflits. Ces types de problèmes sont différents selon le sexe du sujet. Les garçons vivent plus de problèmes d'alcool et de drogue; tandis que les

filles vivent des problèmes d'insomnies, des maux de tête et de la dépression. Ces résultats sont consistants avec ceux de Harris, Blum et Resnick (1991) qui explorent les différences psychologiques entre les garçons et les filles auprès de 36284 élèves du secondaire. Les filles présentent peu de comportements inadaptés et, parmi elles, celles qui émettent des «*acting out*» de détresse psychologique ont surtout tendance à les diriger contre elles. Les garçons délinquants ont surtout tendance à émettre des comportements inadaptés dirigés contre autrui. Les filles présentent une image distorsionnée de leur corps et sont plus à risque pour des désordres alimentaires et des diètes chroniques. Les adolescentes ont plus de stress émotionnel et sont plus à risque de faire des tentatives de suicide que les garçons. Les filles, plus que les garçons, déclarent avoir été victimes d'abus physiques et sexuels. De solides liens entre les membres de la famille semblent être des facteurs importants, chez les filles, afin d'éviter de développer des comportements dérangeants. Dans un même ordre d'idées, les garçons présentent plus de problèmes d'abus d'alcool et des drogues que les filles et affichent plus de problèmes psychosociaux découlant de la consommation de drogues et d'alcool (Robbins, 1989). Les résultats indiquent que l'abus de drogues est relié à des problèmes intrapsychiques chez les filles tandis qu'il relève d'un problème de fonctionnement social chez les garçons.

En outre, il semble que les garçons se sentent moins à l'aise dans le milieu scolaire dans lequel ils évoluent. Les filles sont naturellement moins agitées que les garçons, plus soignées qu'eux. Pour Brossard (1992), les comportements des filles sont plus appropriés au contexte et aux activités d'apprentissage. De façon générale, les filles sont plus sages, apportent plus de soin à leurs travaux, sont plus intéressées par les détails et le travail bien finolé, sont plus motivées et plus portées à faire plaisir à l'enseignant et font plus d'efforts. Les garçons ont des centres d'intérêts assez éloignés des sujets traités à l'école et ils apprécient plus la compétition.

Plusieurs études tentent d'identifier les comportements des élèves en difficulté. Pour Goupil (1990), l'école accorde beaucoup de vertu au calme dans la classe et les comportements hyperactifs sont peu tolérés. Des grilles d'observation permettent de conclure que les enfants qui ont des problèmes de comportement sont généralement actifs (Otis et Leduc, 1988: voir Goupil, 1990; Gagné et al., 1978: voir Goupil, 1990; Otis et al., 1974: voir Goupil, 1990). Même si ces élèves ne sont pas nécessairement hyperactifs, ils bougent beaucoup et, à la suite d'une suractivité motrice, ils ont des difficultés de concentration et d'attention. Tremblay et Royer (1991: voir Centrale de l'enseignement du Québec, 1992) distinguent sept types de problèmes de comportement chez les élèves: l'hyperactivité et ses problèmes associés; le trouble de

conduite manifeste; le trouble de conduite déguisé; la délinquance et l'usage de drogues; le trouble de comportement lié à l'anxiété, à l'isolement et à d'autres troubles; la dépression et comportement suicidaire et le comportement psychotique. L'hyperactivité peut rejoindre plusieurs concepts tels que: colères excessives, contestation systématique, désirs de vengeance, manifestations de haine, langage ordurier ou obscène, fugues, vols, bris avec effractions, cruautés physiques, fréquentations indésirables. De plus, il semble que les troubles de la concentration, de l'inattention soient beaucoup plus présents chez les garçons que chez les filles. Une étude longitudinale, conduite auprès d'une cohorte danoise de 57 garçons et 64 filles présentant des infirmités physiques congénitales foetales (Fogel, Mednick et Michelsen, 1985), établit que les anomalies physiques mineures s'associent avec un comportement d'hyperactivité chez les garçons et un comportement d'inhibition chez les filles. L'hyperactivité, n'est pas toujours associée à des difficultés organiques, mais elle est souvent associée à des problèmes d'apprentissage (Slavin 1988: voir Goupil, 1990).

1.12 Les motifs d'abandon selon le genre

Bouchard et St-Amand (1993) informent des principaux motifs invoqués par les décrocheuses et les décrocheurs. Les filles et

les garçons s'accordent pour identifier les difficultés à l'école, tant sur le plan du rendement que sur le plan du climat, comme raison principale d'abandon. Par contre, ces raisons ne prennent pas le même sens lorsque les deux groupes sont regardés séparément. Ainsi, les garçons parlent principalement de relations conflictuelles avec les professeurs, ce qui n'est pas évoqué chez les filles, tandis qu'elles parlent de résultats scolaires peu satisfaisants, ce qui n'est pas évoqué chez les garçons. En termes de raison principale, seuls les garçons parlent de problèmes financiers alors que les filles sont les seules à invoquer le mariage ou la parentalité comme cause principale d'abandon. L'attirance vers le marché du travail constitue le motif invoqué le plus souvent, «J'avais le goût de travailler» disent 55% des filles et 60% des garçons; «J'avais besoin d'argent» affirment les garçons à 47%, mais pas les filles. Les deux sexes se sentent attirés par le marché du travail, seuls les garçons le font pour des raisons financières individuelles. Par ailleurs, les filles invoquent en plus grand nombre les échecs scolaires ou des résultats scolaires faibles. Ces motifs ne reviennent que peu chez les garçons. Les filles acceptent plus difficilement les résultats scolaires faibles. Violette (1991) explique cette attitude des filles par une belle manifestation d'une attitude stéréotypée selon le sexe voulant que les filles exigent davantage d'elles-mêmes et déprécient leur rendement scolaire comparativement aux garçons. De plus, une raison souvent citée

par les garçons «Je n'aimais pas les cours». Cette réponse n'est pas surprenante. Ce motif d'abandon qui fait reposer la responsabilité de l'échec sur l'école plutôt que sur l'élève n'est pas invoqué par les filles. Il semble, encore une fois, qu'elles assument beaucoup plus individuellement la responsabilité de l'abandon scolaire.

1.13 La différence entre les persévérants et les décrocheurs

Le Conseil supérieur de l'éducation (1988) indique que les auteurs du «Rapport Parent» espéraient l'accès à tous à des études secondaires. Déjà, en 1964, le taux d'accès voisine les 90% pour les premières années du secondaire. En 1988, l'accès aux premières années du secondaire voisine les 100% tandis que la persévérance en cinquième secondaire dépasse les 80%. La mobilisation du milieu scolaire face au défi de la réussite a certainement eu quelques effets sur les élèves et les écoles. Par ailleurs, la récession économique qui perdure invite les élèves à une plus grande persévérance et conduit éventuellement à une augmentation de la diplomation (Ministère de l'Éducation, 1993).

Le ministère de l'Éducation (1993) précise que les résultats montrent l'influence de la récession économique sur la

persévérance des élèves. En ce sens, bien que les sorties annuelles de jeunes sans diplôme en soient restées au même point en 1990-1991 [un taux de 7,4%, comme en 1989-1990], la proportion de ces sortants qui se réinscrivent l'année suivante, au secteur des adultes, est passée de 33,9% en 1989-1990 à 41,1% en 1990-1991.

Pour expliquer la plus grande persévérance des filles dans la scolarisation, Allaire (1993) identifie le discours féministe comme étant un facteur majeur. Les filles se fixeraient des objectifs académiques plus élevés comparativement aux garçons qui veulent tout juste passer. Deux hauts facteurs de risque de l'abandon scolaire, l'inadaptation scolaire et les troubles du comportement, peuvent être considérés comme une manifestation de la pression à se conformer au stéréotype masculin. En effet, la persévérance et la performance scolaires sont devenues, pour de nombreux garçons des valeurs féminines qu'ils rejettent de peur de passer pour efféminés. Il semble même que, pour être populaires, les garçons doivent émettre des comportements inadaptés. Allaire (1993) croit que la composition du personnel scolaire qui est à 85% féminin apporte une absence de modèles masculins auxquels le jeune élève pourrait s'identifier pour devenir responsable.

1.14 La socialisation selon le genre

Les filles reçoivent, selon Allaire (1993), une éducation très différente de celle des garçons. L'école et la société renforcent les filles à émettre des comportements scolaires différents de ceux des garçons. Dès le primaire, parce que les filles s'appliquent plus, s'intéressent plus et sont plus matures que les garçons, elles répondent mieux aux attentes de l'école qui sont la rigueur, l'attention et la propreté. À l'inverse, les garçons sont plus agités, plus agressifs et plus en conflit tant avec leurs pairs qu'avec l'autorité. Puisque les enseignantes du primaire préfèrent les élèves passifs, dociles, calmes et obéissants aux élèves indépendants, pleins d'assurance et actifs, l'école valorise l'élève modèle idéal qui correspondrait à une «petite fille modèle». Les garçons, étant socialisés à être plus actifs, vivraient donc un conflit d'identité dès leur arrivée à l'école. Les exigences scolaires, encourageant la tranquillité, la docilité, le respect des règles et la conformité, entrent en contradiction avec cette socialisation des garçons. Ces exigences étant plus facilement respectées par les filles.

La socialisation différente des garçons et des filles est un élément qui peut expliquer l'inégalité de leurs performances scolaires. Par exemple, les attitudes et les comportements inculqués aux filles, comme la docilité et une grande

application, facilitent peut-être plus la réussite scolaire que ceux appris aux garçons (Beaudelot et Estabiet, 1992).

L'influence des modèles culturels féminins ou masculins apparaît comme étant important lors de la division de la population selon le sexe dans l'attribution des rôles et des statuts, dans la définition de la relation que l'un ou l'autre groupe entretient par rapport au savoir et dans la répartition des diverses fonctions du monde du travail. Même si, par rapport à tout cela, la situation présente évolue rapidement et donne lieu à des renversements significatifs, car des observations sont effectuées sur les filles et les garçons en regard de leurs comportements et une différenciation est établie vis-à-vis leurs cheminements scolaires et professionnels (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

1.15 Le décrochage scolaire un phénomène masculin

Il semble que les garçons «apprennent», dans le sens behaviorale du terme, à émettre des comportements scolaires inadaptés (Goupil, 1990). Pour Patterson (1982: voir Goupil, 1990), les garçons présentent plus de difficultés de comportement parce qu'ils expriment leur agressivité différemment des filles. Les filles utilisent davantage les attaques verbales, alors que les garçons se servent des contacts physiques. Ces différences

entre les sexes s'expliquent aussi, en partie, par des conditionnements socioculturels. Le garçon défend ses droits physiquement tandis que la fille en est dissuadée, dès le bas âge. Les éducateurs et les parents répriment les gestes agressifs des filles alors que les garçons y sont parfois, souvent par inadvertance, encouragés. Alors que le garçon est renforcé socialement à émettre des comportements inadaptés à l'extérieur de l'école, il reçoit un message différent dans l'école. Brophy (1985: voir Goupil, 1990) indique que les enseignants critiquent et punissent davantage les garçons que les filles pour leur comportement et qu'ils contrôlent davantage les tâches des garçons. De plus, Goupil (1990) précise que la punition, surtout si elle est répétitive, peut conduire à trois réactions négatives principales: la colère, la fuite ou la passivité.

En outre, Tardif (1992) indique que les jeunes qui échouent, décrochent et se retrouvent en classe d'alphabétisation sont des garçons. Par conséquent, il semble que les facteurs socio-économiques ou scolaires ne soient pas les seuls responsables des difficultés des garçons. D'autres facteurs influencent ce fait, tels que les valeurs de la famille, la culture du milieu, l'importance que la société accorde aux études et à l'école, l'éclatement du noyau familial, l'obligation de travailler, l'attrait pour la société de consommation, les transformations

du marché du travail, l'estime de soi, les rapports affectifs et le rôle du père.

Selon Goupil (1990), plusieurs études démontrent que les élèves mésadaptés socio-affectifs sont isolés, négligés ou carrément rejetés par leurs pairs. Les relations avec les autres étant des indices importants de l'épanouissement futur de l'enfant, les enfants isolés socialement ont plus de probabilité de présenter des problèmes d'acceptation sociale et d'abandon scolaire. Par ailleurs, Windle et al. (1991) remarquent, lors d'une recherche conduite auprès de jeunes drogués, que les problèmes comportementaux sont plus nombreux chez les adolescents qui sont isolés et que les garçons sont sur-représentés dans la catégorie des «isolés sociaux». Il semble donc que l'estime de soi et les habiletés sociales soient des facteurs importants pour arriver à une réussite scolaire. Richman et al. (1984), dans une étude conduite auprès de 195 étudiants du secondaire, trouvent que les scores d'estime de soi sont inversement reliés aux indices d'inadaptation comportementale scolaire. De plus, ils rapportent que les comportements spécifiques d'inadaptation associés avec l'estime de soi varient en fonction du sexe et de la classe sociale.

Par ailleurs, les habiletés sociales (Bellack et Hersen, 1977: voir Goupil, 1990), se définissant comme la capacité d'un individu d'exprimer efficacement ses sentiments dans un

contexte interpersonnel sans souffrir d'une perte de renforcement social et ce, autant dans des situations agréables ou neutres que dans des situations plus difficiles, sont beaucoup plus l'apanage des filles que des garçons. Goupil (1990) cite aussi plusieurs recherches qui indiquent, entre autres, que la popularité d'un élève est associée à une approche amicale envers les pairs, des comportements de renforcement social, d'ouverture aux autres, de participation aux jeux et aux activités avec les pairs et qu'il existe des programmes d'entraînement aux habiletés sociales qui visent la prise de connaissance et l'apprentissage de comportements prosociaux sont efficaces pour les enfants en difficulté.

Il semble que les troubles du comportement se soient accrus au cours des dernières années. En effet, Weissberg et al. (1987), en mesurant, en 1987, les problèmes de comportement et la compétence scolaire de 492 garçons et de 482 filles, remarquent que les élèves sont plus mal adaptés que des sujets évalués, en 1974, avec les mêmes outils. Encore au niveau des difficultés du comportement, Offord, Alder et Boyle (1986) réunissent des données sur des adolescents présentant des troubles de la conduite ou des problèmes qui indiquent une prévalence totale des troubles de la conduite est de 5,5%. Les garçons obtiennent de plus hauts taux que les filles.

La recherche de Verhalst, Akkerhuis et Althaus (1985) utilise le «*Child Behavior Checklist*» (CBCL) qui révèle que les troubles de comportement ont tendance à décliner avec l'âge et que, comparés aux filles, les garçons présentent une moyenne de troubles de comportement ou de comportement socialement indésirables légèrement supérieure. Un faible niveau socio-économique est associé avec une haute incidence de problèmes de comportement et avec de plus faibles habiletés sociales.

Les différentes observations présentées dans les pages précédentes laissent sans doute croire que les raisons d'abandon scolaire sont multifactorielles. Cependant, un fait majeur découle de ces lectures: les garçons sont nettement plus touchés que les filles par la problématique de l'abandon scolaire. Les pages qui suivent fourniront le cadre de référence permettant de mieux comprendre l'étude entreprise et portant sur la recherche d'une explication de ce phénomène lié au genre.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

La recension des écrits de recherche est composée de trois concepts bien précis, à savoir: (1) le phénomène du décrochage scolaire, (2) les comportements des élèves décrocheurs, décrocheuses, persévérants et persévérantes, ainsi que (3) l'incidence du genre sur le phénomène du décrochage. Dans les pages qui suivent, il y aura présentation des auteurs qui forment le cadre de référence pour soutenir la présente étude. Plusieurs lectures ont été consultées lors de la recension des écrits; toutefois, la présente étude retient trois auteurs qui auront une implication majeure pour la compréhension de cette problématique spécifique de recherche. Ces auteurs sont: Morissette (1984), Bouchard et St-Amand (1993) et Staats (1986). L'étude retient Morissette (1984) puisque celui-ci explique le phénomène de l'abandon scolaire et produit un modèle explicatif du décrochage basé sur des données empiriques. Malheureusement, il n'a pas fait de distinctions liées au genre lorsqu'il a élaboré son modèle. Par ailleurs, l'étude retient les recherches de Bouchard et St-Amand (1993), puisque celles-ci ont notamment porté sur les effets du genre sur la scolarisation des élèves du secondaire. Finalement, Staats (1986), par sa théorie du comportement humain, apporte

certaines explications pertinentes sur les facteurs qui influencent les attitudes des personnes.

2.1 La décision de quitter l'école

Selon Morissette (1984), la décision de quitter l'école ou d'y demeurer, la décision scolaire, c'est, tout au moins à priori, le simple choix que réalise un élève entre, d'une part, le fait de demeurer à l'école pour y continuer ses études et, d'autre part, le fait de quitter l'école et d'abandonner définitivement ses études. Toutefois, ce choix n'est en réalité, pour plusieurs élèves, que l'étape finale, l'aboutissement manifeste d'une évolution individuelle longue et parfois laborieuse: la dernière étape d'une série parfois très longue de petites décisions prises au fil des années d'études élémentaires et secondaires.

Bouchard et St-Amand (1993) définissent les notions de réussite scolaire et de réussite éducative. Ils entendent, par réussite scolaire, un cheminement qui est parcouru par un élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées dans les programmes qui sont définis par le ministère de l'Éducation et dont certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation. La réussite éducative, quant à elle, renvoie au processus de transmission

d'attitudes, de comportements et de valeurs effectuées par les agents scolaires.

Selon Morissette (1984), la décision d'abandonner les études de la part des élèves découle d'abord de leurs conditions d'apprentissage, puis de leur sentiment d'aliénation, de leur concept de soi, de leurs résultats scolaires et enfin de la situation de leur environnement. La décision d'abandonner les études, particulièrement avant la fin du cours secondaire, est un phénomène très répandu surtout chez certaines catégories de personnes, habituellement les moins favorisées au niveau du statut socio-économique. Ce fait est relativement bien étayé par différentes études (Bégin, 1978; Boudon, 1973; Demers, 1980; FCSCQ, 1975; Hershaff, 1978; Hurn, 1978) rapportées par Morissette (1984).

Morissette (1984) indique qu'il devient pertinent de considérer la décision scolaire dans l'optique de la résolution de problème. Or, la décision scolaire, pour plusieurs élèves, peut précisément être assimilée facilement à un véritable problème complexe, personnel et scolaire. Les influences, tant voilées qu'explicites, sur la décision finale de quitter sont parfois difficiles à prévoir et à évaluer. Il s'agit, par ailleurs, d'un problème personnel à double titre. D'abord, ce sont les caractéristiques personnelles de chaque élève qui contribuent à rendre la vie scolaire plus ou moins

intéressante, plus ou moins renforçante. De plus, c'est le genre de vie présent et futur de chaque élève qui constitue la conséquence immédiate de la décision scolaire. Bref, la décision scolaire est un problème complexe, à la fois personnel et scolaire (sic).

Morissette (1984) indique, en effet, que pour certains auteurs, le processus décisionnel de persévérance scolaire ou de choix professionnel qui en est essentiellement la conséquence est un processus de différenciation et d'intégration (Tiedman et O'Hara, 1963: voir Morissette, 1984). Pour d'autres, il consiste en un processus de mise à l'épreuve et de réduction de la dissonance cognitive (Hilton, 1962: voir Morissette, 1984). Pour d'autres encore, il s'agit du produit de l'interaction entre une hérédité particulière et une variété de forces culturelles et personnelles (Holland, 1959, 1966: voir Morissette, 1984), ou d'une maximisation, compte tenu des occasions offertes et des restrictions de l'environnement, des bénéfices tirés des compromis nécessaires pour combler des goûts et des talents personnels (Ginzberg, 1952: voir Morissette, 1984; Ginzberg et al., 1951: voir Morissette, 1984), ou d'un compromis entre les préférences et les espoirs d'un sujet et les critères d'un processus de choix et de sélection (Blau et al., 1956: voir Morissette, 1984), ou d'un processus d'équilibration entre les capacités et les traits de la personnalité du sujet et les exigences des

diverses professions (Super, 1953: voir Morissette, 1984 et Super et al., 1963: voir Morissette, 1984).

Morissette (1984) ajoute que, dans la décision des élèves du secondaire de quitter l'école ou d'y demeurer, la chaîne de causalité comporte, dans l'ordre temporel, les facteurs suivants: les caractéristiques du milieu sous l'aspect des conditions d'apprentissage, l'attitude des élèves par rapport à l'école, leur concept de soi et les résultats scolaires; à cela s'ajoute une influence directe de l'environnement au moment où la décision est prise.

De plus, Bouchard et St-Amand (1993) précisent que le décrochage scolaire est un processus plutôt qu'un geste spontané. Les facteurs associés au décrochage sont multiples; ils s'additionnent et se conjuguent, mais ils n'établissent pas nécessairement de relations causales. Ce processus peut débuter avant même l'entrée en classe maternelle et se poursuivre tout au long de la fréquentation scolaire.

Morissette (1984) ajoute qu'en règle générale, dès les premières années de sa vie, toute personne apprend un grand nombre de réponses d'adaptation à son milieu. Ces réponses, d'abord relativement simples, se complexifient rapidement et constituent graduellement ce que Staats (1975) appelle des répertoires de comportements fondamentaux relatifs aux

domaines des émotions, des motivations, des connaissances et des habiletés instrumentales. Les multiples ensemble de répertoires, ou de constellations de répertoires, évoluent constamment et interagissent les uns sur les autres et sur le milieu.

2.2 Le comportement social associé au genre

Bouchard et St-Amand (1993) précisent que tout au cours du développement, les parents socialisent leurs enfants par le renforcement ou la répression des comportements considérés appropriés ou non au genre. Toutefois, plus encore que cette intervention parentale, les modèles exemplaires de comportement social jugés appropriés aux deux sexes constituent les matériaux à partir desquels les enfants constituent les catégories de genre, qui servent ensuite à guider leurs comportements de leur environnement (Maccoby, 1990: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Les enfants tirent leurs modèles de comportements de leur environnement, acquérant ainsi des attitudes et des traits «typiques» à leur genre qui, une fois formés, sont plus difficiles à modifier (Maccoby, 1990: voir Bouchard et St-Amand, 1993).

Bouchard et St-Amand (1993) affirment que les parents prennent en charge les filles, les entourent et les maternent. Les

filles sont censées être obéissantes, dociles et ordonnées, et ont moins de choix dans leurs activités (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Elles devinent les comportements attendus d'elles par leurs parents et les autres adultes, les intériorisent et agissent en fonction d'eux (Duru-Bellate, 1990: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Ces attitudes et ces conduites sont reprises par les enseignantes et les enseignants qui poursuivent en cela la socialisation familiale (Briskin, 1992 voir: Bouchard et St-Amand, 1993). Aux États-Unis, en Angleterre et en Suède, des chercheurs signalent que la valorisation d'un comportement féminin stéréotypé à l'école contribue utilement aux résultats scolaires à court terme des filles, mais, à long terme, est très nuisible à leur faculté d'apprentissage, à leur développement intellectuel et, finalement, à leur adaptation à la vie adulte (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Par ailleurs, le comportement des filles n'est pas considéré, dans la plupart des recherches, comme une stratégie active et consciente de leur part en vue d'une intégration réussie. Au lieu d'attribuer aux filles des traits de comportement ou de caractère plus ou moins serviles, il est possible de voir dans ceux-ci un processus d'acquisition de compétences sociales. Cette interprétation ne diminue pas la nécessité, dès les premières années, d'interventions visant la socialisation des filles à une vie plus active et plus autonome. Il s'agit plutôt d'atouts supplémentaires indéniables gérés par les

filles en tant qu'actrices sociales dans leurs actions en vue de l'égalité des sexes.

En outre, Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent que du côté des garçons, il existe une différence notable dans la socialisation. Pour les garçons, l'amour et l'approbation des parents dépendent de ce qu'ils ont trouvé la bonne solution à leur problème ou se sont bien acquittés des tâches qui leur sont confiées. Les pères attendent plus d'agressivité de leurs fils; ils l'acceptent plus aussi en essayant cependant de l'orienter vers la compétition et la réussite (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Ils endurecissent leurs garçons pour les préparer à leur rôle d'homme en les punissant plus souvent. Les parents attendent et exigent davantage de leur fils.

2.3 La théorie du comportement

La recherche de Morissette (1984) se base sur le paradigme social (Staat, 1963, 1975, 1977: voir Morissette, 1984). Ce paradigme est choisi parce que, malgré sa complexité, c'est une structure théorique qui parvient à réconcilier ou à intégrer, dans un même tout, des concepts essentiels et des observations importantes, élaborés et réalisés soit par des

tenants des théories des traits de la personnalité, soit par des tenants des théories du comportement.

Morissette (1984) affirme, pour ce qui a trait au conditionnement instrumental, que des réponses fonctionnelles scolaires ou autres ou des comportements adaptés devraient être appris plus rapidement grâce au conditionnement instrumental discriminatif efficace. Parmi ces comportements adaptés, il y a, notamment, le concept de soi dont la nature est essentiellement verbale [c'est la description qu'une personne donne d'elle-même] et dont l'aspect affectif est souvent important. Il est acquis lui aussi grâce à un conditionnement instrumental discriminatif. Ce dernier porte sur les descriptions et sur les raisonnements relatifs aux caractéristiques, physiques ou autres, de la personne et aux comportements personnels. Le concept de soi dépend donc lui aussi d'un système d'attitudes développé. Par ailleurs, il contrôle, pour sa part, un vaste ensemble de réponses instrumentales d'approches ou d'évitement, si bien qu'il détermine une partie significative de l'apprentissage général ou scolaire et ce contrôle s'exerce à la fois sur les comportements du sujet lui-même et sur ceux des personnes qui réagissent aux manifestations de son concept de soi.

En guise de synthèse, Morissette (1984) indique que les diverses relations établies entre les facteurs, par le

paradigme du béhaviorisme social, sont les suivantes: d'abord, le système d'attitudes d'une personne est fonction des conditions d'apprentissage qu'elle expérimente et alors, le nombre et la qualité des essais de conditionnement classique, manifeste et voilé, est vital. Par ailleurs, le système des attitudes contrôle notamment l'apprentissage du concept de soi et des habiletés instrumentales. Enfin, les nouveaux apprentissages d'une personne sont dépendants de son système d'attitudes, de concept de soi, de ses habiletés instrumentales et, bien entendu, des conditions de son environnement.

Pour décrire et expliquer les phénomènes humains, Staats (1971, 1975, 1977 voir: Morissette, 1984) élabore le paradigme du behaviorisme social qui part des axiomes suivants: la capacité d'apprendre de l'être humain et sa capacité d'utiliser les répertoires de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes qu'il a déjà appris pour en acquérir de nouveaux. Ces réponses relativement simples se complexifient rapidement pour créer des répertoires de comportements fondamentaux relatifs aux émotions, aux motivations, aux connaissances et aux habiletés fondamentales. Morissette (1984) met l'accent sur le système des émotions et des motivations [ou systèmes d'attitudes] car il considère que cela constitue la pierre angulaire des autres systèmes et sa compréhension permet de mieux saisir ce qui se passe dans les autres systèmes. Par

système d'émotions et de motivations, Morissette (1984) signifie ici les ensembles de réponses physiologiques internes agréables, simples ou complexes, en grande partie apprises par une personne. La multiplicité des conditions d'apprentissage favorise l'apparition chez chaque personne d'un système d'attitudes tout à fait unique; d'autre part, une similitude partielle de ces conditions d'apprentissage aboutit à certaines ressemblances des systèmes d'attitudes selon les milieux familiaux, les groupes de pairs, les classes sociales. D'autant que les interactions entre les personnes et les groupes constituent elles-mêmes une forme d'apprentissage du système d'attitudes.

De plus, Leduc (1984) indique que les concepts de masculinité et de féminité se définissent comme des caractéristiques de la personnalité. Ces caractéristiques de masculinité et de féminité s'élaborent à partir de gestes qui sont des habiletés sensorimotrices qui sont culturellement spécifiques d'un homme et d'une femme. Ces habiletés ne sont pas des fonctions des caractéristiques biologiques mais de l'histoire de l'apprentissage d'une personne. Elles ont un effet d'entraînement. Lorsque les habiletés instrumentales masculines et féminines sont acquises, elles ont un rôle causal. Selon Morissette (1984), le système d'attitudes déjà acquis par une personne constitue, à plus d'un titre, une cause très efficace de l'apprentissage subséquent. Ainsi, là

où intervient directement le conditionnement classique, qu'il s'agisse d'attitudes telles que l'attention sociale, l'approbation sociale ou d'un sous-système d'attitudes tel que la valorisation du succès personnel, les répertoires déjà présents dans le système d'attitudes influencent les apprentissages ultérieurs. De ce fait, il y a lieu de voir que la décision de poursuivre ou non sa scolarisation est la résultante d'une décision mûrie et «apprise» depuis de nombreuses années. Il y a fort à parier que, d'une façon voilée tout au moins, l'environnement vient renforcer l'attitude de l'élève vis-à-vis l'école.

2.4 Le phénomène scolaire en relation avec le genre

Selon Bouchard et St-Amand (1993), la prise de conscience du phénomène de l'abandon scolaire s'accompagne d'une attention particulière quant au genre de ceux et celles qui décrochent. De la même façon, sont comparés par sexe, les retards scolaires au primaire et les redoublements et les liens sont faits entre les résultats scolaires et l'abandon. Il ressort de ces études que les filles réussissent mieux à l'école primaire et secondaire que les garçons. Ces recherches amènent plutôt certains milieux de l'éducation à poser la problématique de l'abandon scolaire en termes de «garçons victimes» du système (Brossard, 1992: voir Bouchard et St-

Amand 1993 et Bisailon, 1992: voir Bouchard et St-Amand 1993). Quand à l'abandon scolaire, le facteur «sexe» devient maintenant significatif alors qu'il affleurerait à peine les problématiques antérieures touchant les questions de «l'absentéisme», de «l'échec» ou du «retard scolaire».

En outre, Bouchard et St-Amand (1993) précisent que l'incidence d'un diplôme d'études secondaires sur l'emploi est donc très marquée pour tous les jeunes; mais elle joue de façon beaucoup plus importante dans le cas des femmes. Peut-être faut-il y voir déjà un des éléments d'explication de la plus grande persévérance des filles à l'école: l'accès au marché du travail est beaucoup plus restreint pour elles? Cependant, l'analyse des statistiques en soi ne permet pas une meilleure compréhension de la situation des filles. Par ailleurs, il ne faut pas généraliser la réussite ou l'échec scolaire à tout un genre. Si les garçons ont un plus fort taux d'abandon scolaire, cela ne signifie pas que tous les garçons sont désavantagés par rapport aux filles. Si 74% d'entre elles obtiennent leur diplôme, il faut considérer le fait que 26% d'entre elles ne l'obtiennent pas.

Bouchard et St-Amand (1993) indiquent que les conditions des jeunes sur le marché du travail se modifient vers une hausse des exigences de la scolarisation, les répercussions du décrochage scolaire se font de plus en plus sévères. En effet,

les conséquences néfastes de l'abandon sont bien établies. Qu'il suffise de mentionner sur le plan individuel les lacunes au niveau du savoir et du savoir-faire qui s'accompagnent de manque de confiance, de peu d'estime de soi et d'aigreur face à autrui. L'absence de satisfaction personnelle qu'engendrent ces sentiments se traduit aussi par une contribution sociale réduite, tant sur le plan de la vie démocratique que dans la société civile. Plus les gens se scolarisent, plus saines sont leurs habitudes de vie, meilleure est leur santé et moins ils sont susceptibles d'utiliser les services de santé et d'adaptation sociale (Demers, 1992).

2.5 La différence d'attitude selon le genre

Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent qu'au-delà de la dureté apparente du traitement donné aux garçons [attentes, exigences, punitions], les effets à long terme sont plus positifs pour eux que pour les filles. L'exigence constante à leur égard transmet implicitement le message qu'ils ont plus de valeur intrinsèque que les filles et les motive à développer leurs capacités de débrouillardise. Les garçons apprennent très jeunes qu'ils peuvent trouver eux-mêmes toutes les solutions aux problèmes (Duru-Bellat, 1990: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Cette qualité peut cependant s'avérer trompeuse dans la conjoncture actuelle, quand la confiance

ainsi acquise fait croire à quelques-uns que le diplôme d'études secondaires n'est pas nécessaire pour se débrouiller, cela va à l'encontre de la tendance qu'on peut observer dans les sociétés capitalistes actuelles.

Bouchard et St-Amand (1993) affirment que plusieurs études démontrent que les enseignants et les enseignantes ont plus d'interactions, positives et négatives, avec les garçons qu'avec les filles (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993; BenTsvi-Mayer et al., 1989: voir Bouchard et St-Amand, 1993; Merret et Wendall, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993; et Briskin, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Une étude des plus nombreux reproches adressés aux garçons montre qu'un tiers seulement d'entre eux ont trait à leur valeur intellectuelle de leur travail, contre deux tiers à l'endroit des filles. Quand aux éloges, 94% de ceux qui s'adressent aux garçons, contre seulement 79% de ceux adressés aux filles, concernent la valeur intellectuelle de leur travail. (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993).

Bouchard et St-Amand (1993) indiquent que même dans le cas des garçons qui ne se plient pas aux règles et exigences de l'école et qui risquent de ne pas être aussi bien vus de leur maître, les garçons sont plus à même de prendre conscience de leurs capacités car il leur arrive plus souvent qu'aux filles d'influencer la vie de la classe; ils acquièrent ainsi plus de

confiance dans leurs propres attitudes que les filles et plus de pouvoir aussi (French et French, 1984: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Qu'ils s'instruisent ou pas, leur motivation leur serait davantage propre (Vallerand et Sénécal, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Même si les filles semblent avoir déjà acquis leurs habiletés d'apprentissage, le personnel enseignant continue de conserver de grandes aspirations dans le potentiel des garçons malgré leurs moins bonnes notes (Lafrance 1991: voir Bouchard et St-Amand, 1993 et Walkerkine, 1989: voir Bouchard et St-Amand, 1993), ce qui dévalorise la performance féminine.

2.6 Les stéréotypes associés au genre

Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent qu'à long terme ou dans d'autres sphères d'activités que l'école, les garçons retirent plus de bénéfices que les filles de ces différentes interactions. Formés par les parents et leurs pairs à une attitude plus hardie; ils acquièrent leur prime de résistance à l'autorité, des trésors d'agressivité et de compétitivité qui leur servent, dans les phases ultérieures, à tirer le meilleur parti de leurs résultats (Beaudelot et Estabilet, 1990: voir Bouchard et St-Amand 1993). Les filles, de leur côté, sont moins bien préparées à faire face aux pressions et aux exigences de l'éducation supérieure, à cause des

expériences de socialisation antérieures. Elles intègrent la norme de «conformité scolaire» de façon explicite, pour gagner leur place dans la classe, et construisent leur identité sur un modèle qui les amène à être plus attentives, plus méticuleuses et plus studieuses (Subirats et Brullet, 1988: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Les modalités de la socialisation familiale expliquent la meilleure réussite globale des filles au primaire parce qu'elle forge des individus particulièrement bien adaptés au «métier d'élève» (Duru-Bellet, 1990: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Terrail (1992: voir Bouchard et St-Amand 1993) réfute l'argumentation qui ne retient, pour l'ensemble des filles, que le côté réducteur et limitatif du stéréotype sexuel féminin; il y voit la manifestation d'une stratégie de réussite scolaire chez plusieurs, ce qu'il appelle le «bon usage de soi».

Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent que, sur la base d'adhésion plus ou moins grandes aux stéréotypes sexuels qui influencent leurs perceptions de la réussite scolaire, garçons et filles ont des comportements différents face à la performance et à la persévérance scolaires. Bouchard et St-Amand (1993) soutiennent l'hypothèse que les stéréotypes ont des effets plus durables et profonds chez les garçons, entraînant des résistances de leur part face aux exigences scolaires et une moindre réussite scolaire que chez les filles. Il faut en retenir que l'effet est plus marqué chez

les garçons que chez les filles. Or, il est possible d'entrevoir le lien qui existe entre abandon scolaire et performance scolaire: la performance scolaire étant étroitement liée à l'abandon.

Bouchard et St-Amand (1993) prétendent que les garçons, quant à eux, sont réfractaires à des modèles de réussite scolaire qu'ils considèrent comme étant «féminins». Des chercheurs des États-Unis (Adler, Kless et Adler, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993) observent des élèves du primaire provenant des classes moyennes. Selon eux, étudier et bien travailler ou réussir à l'école viennent sensiblement en contradiction avec la perception qu'ont les garçons des caractéristiques de la «masculinité». Ces comportements leur paraissent efféminés. (Adler, Kless et Adler, 1992: voir Bouchard et St-Amand 1993).

Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent que les garçons se distancient de ce profil de réussite scolaire adopté par les filles par crainte d'être rejetés par leurs pairs. Ces chercheurs écrivent que les garçons ayant des comportements dits efféminés étaient étiquetés en termes péjoratifs [homo, tapette ou poule mouillée] et conséquemment perdaient de leur statut au sein du groupe de pairs (Adler, Kless et Adler, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993).

Bouchard et St-Amand (1993) précisent que dans leur étude des facteurs de popularité propres aux filles et aux garçons de l'école élémentaire, des chercheurs (Adler, Kless et Adler, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993) établissent clairement le lien entre la popularité auprès des membres de son groupe et la socialisation aux rôles sexuels. Ainsi, dans le cas des garçons, une image de la rudesse et de l'endurance, est directement à la source de ces comportements de résistance ou de délinquance valorisés, mais habilement dosés, par le groupe des garçons les plus populaires. En outre, des facteurs comme l'inadaptation scolaire et les troubles de comportements [considérés comme hauts facteurs de risque de l'abandon scolaire selon Royer et Moissan, (1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993)] peuvent également être considérés comme une manifestation de la pression à se conformer aux stéréotypes sexuels masculins en résistant au système scolaire, tout comme le sont les conduites délinquantes. Ces comportements extrêmes ont cependant peu de place à l'école.

2.7 L'impact du socio-économique

Bouchard et St-Amand (1993) établissent que les enfants qui abandonnent le plus l'école sont d'origine sociale modeste et que ceux qui y réussissent le mieux sont de milieu aisé. Cette constante est encore d'actualité. Baudelot et Establet (1992)

confirment l'importance de l'origine sociale comme «déterminant fondamental de la réussite scolaire». Dans tous les pays industrialisés, malgré l'avance remarquable des filles ces dernières années, cette donnée joue toujours. Même si les filles du milieu défavorisé sont moins vulnérables à l'effet «origine sociale» que les garçons de ce même milieu, la réussite scolaire des filles, tout comme dans le cas des garçons, est meilleure pour celles des milieux plus favorisés.

Selon Bouchard et St-Amand (1993) ce constat pose ainsi la question du lien entre la «culture sociale» propre aux milieux défavorisés et la réussite scolaire des enfants de ces classes sociales. En effet, les parents des classes sociales défavorisées ont tendance à accepter les rôles masculins ou féminins traditionnels plus que les parents des classes privilégiées (OCDE, 1986: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Le processus d'inculcation des stéréotypes par l'école serait plus fertile en milieu défavorisé compte tenu de l'incidence de l'origine sociale sur le cheminement scolaire. Compte tenu de la pression supplémentaire exercée par les stéréotypes masculins, les garçons des milieux défavorisés font davantage partie de la population des décrocheurs potentiels. Le stéréotype sexuel a des effets plus durables et profonds chez les garçons que chez les filles et ce, au détriment de la réussite scolaire. Ce qui peut constituer un lien avec la transmission des stéréotypes différenciés selon les classes

sociales et le genre. Ici, les effets limitatifs et réducteurs des stéréotypes sexuels se combinent aux effets de marginalisation propres aux rapports sociaux capitalistes.

Par contre, Bouchard et St-Amand (1993) précisent que, depuis la démocratisation apportée par le «Rapport Parent» des années 1960, la volonté scolaire des filles s'est manifestée de façon continue dans toutes les classes sociales. Selon Terrail (1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993), les filles développent un atout particulier leur permettant d'échapper aux déterminants ordinaires de l'échec scolaire: un usage de soi particulièrement intense suscité dans les circonstances historiques où la réussite scolaire est la seule voie de l'émancipation individuelle (Terrail, 1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993). Les filles sont devenues beaucoup moins perméables aux stéréotypes et, contrairement aux garçons, leur réussite scolaire serait moins influencée par leur origine sociale.

Les propos de Bouchard et St-Amand (1993) peuvent être ici mis en lien avec ceux de Morissette (1984). Il y a donc lieu de croire que certaines filles poursuivent leurs études dans un processus d'évitement de situations désagréables tel que le chômage. Tandis que les garçons, eux, quittent l'école pour fuir également une situation désagréable qui est, en outre, la scolarisation elle-même.

2.8 Les comportements de l'individu

Dans la vie, le comportement est compliqué: le comportement humain en fournit des exemples. L'individu apprend à réagir à des ensembles complexes d'événements qui constituent autant de stimulations. Dans la plupart des actes humains, plusieurs principes sont en cause ainsi que de nombreux stimuli qui affectent plusieurs réactions.

Staats (1986) précise que l'étude des comportements particuliers n'est pas au centre des préoccupations et peut n'avoir qu'un intérêt pratique. Dans l'étude du comportement humain, l'intérêt porte non seulement sur les principes fondamentaux mais aussi sur le contenu ou sur l'analyse des comportements particuliers ainsi que des stimuli en cause.

Plus que toute autre créature, l'homme se distingue par son extraordinaire capacité d'apprentissage. Staats (1986) précise que le paradigme social étudie l'idée que le comportement humain, dans sa complexité et sa fonctionnalité, est appris.

Dans la vie réelle, les stimuli sont rarement identiques d'une fois à l'autre. Les mots, par exemple, ne sont pas toujours dits de la même façon, d'une circonstance ou d'une personne à

une autre, aussi les divers aspects des stimuli physiques constituent d'autres stimuli différents. Pourtant, les individus réagissent aux stimuli de même nature comme s'ils étaient identiques. Il y a une adaptation; si la personne devait de nouveau apprendre la réponse à un stimulus à chaque petite variation, il y aurait trop grande spécificité d'apprentissage et cela n'aiderait guère (Staats, 1986).

La constitution des êtres permet cependant la généralisation du conditionnement. L'individu émet une réponse conditionnelle à un stimulus qui lui présente un stimulus semblable, la force de cette réponse dépendant du degré de similitude entre les deux. Par exemple, un garçon qui réagit négativement en présence de son père, réagira de la même façon face à des individus qui ressemblent à son père (Hovland, 1973a, 1973b: voir Staats, 1986; et Littman, 1949: voir Staats, 1986).

Par un entraînement à la discrimination, les êtres humains peuvent apprendre à répondre différemment à des stimuli qui se ressemblent beaucoup. Il suffit pour ce faire que les situations de conditionnement soit différentes. L'organisme humain est ainsi fait qu'il peut adapter sa conduite non seulement selon le principe de généralisation du stimulus quand les conséquences sont les mêmes mais aussi selon le principe de discrimination lorsque les conséquences sont différentes (Staats, 1986).

Staats (1986) affirme qu'une réponse instrumentale peut être déclenchée avec plus de force lors de la présentation d'un stimulus spécifique. Cependant, un comportement dû à un stimulus peut aussi s'affaiblir et cela constitue un facteur important du conditionnement instrumental. Pour certains stimuli, il y a une faible probabilité que la réaction réapparaisse. Ces stimuli sont appelés renforçateurs négatifs, stimuli aversifs ou, en termes courants, punitions (Staats, 1986).

Selon Staats (1986), il existe aussi certaines situations où les réponses suscitées d'une combinaison de stimuli soient incompatibles l'une par rapport à l'autre. Dans ce cas, c'est l'une ou l'autre de ces réactions qui se produit. Ces mécanismes expliquent une grande partie de l'incertitude que l'on retrouve dans le comportement humain normal.

En général et sous des conditions de stimulus complexes, les gens peuvent apprendre et apprennent de fait des séquences, des arrangements et des combinaisons de réponses d'une complexité fantastique. L'élaboration, au plan théorique, des types abstraits de mécanismes «stimulus-réponse» constitue l'un des éléments requis pour le développement de la théorie de base de l'apprentissage.

Toujours, selon Staats (1986), l'étude du comportement se passe à l'intérieur de l'individu. Cette partie n'est du reste pas accessible à l'observation directe. L'être humain pense, planifie, imagine, ressent tout cela à un niveau caché. Le behavioriste classique a parfois ignoré les événements latents alors que le psychologue humaniste pressent qu'ils constituent l'aspect le plus important de la nature humaine. Il n'est pas aisé de découvrir comment l'approche behavioriste peut assimiler l'étude d'événements qui se produisent dans l'intériorité de l'individu (Staats, 1986).

Différents auteurs (Bouchard et St-Amand, 1993; Staats, 1986 et Morissette, 1984) ont permis de tracer le cadre théorique permettant de comprendre le phénomène de décrochage. Cependant, ces différents auteurs, bien qu'ils apportent beaucoup de lumière sur le processus d'abandon, n'expliquent pas totalement pourquoi les garçons abandonnent plus l'école que les filles. Il devient donc pertinent d'aller observer directement dans les écoles le comportement des élèves du secondaire afin d'identifier certains indices comportementaux qui permettront de mieux comprendre cette réalité.

Cette étude vise à identifier si les étudiants qui persévèrent présentent des comportements différents des élèves qui décrochent. De plus, il vise à identifier si les garçons

décrocheurs et les filles décrocheuses ont des comportements scolaires similaires.

La recension des écrits et le cadre de référence mettent en évidence un certain nombre de facteurs associés au décrochage scolaire. Ils mettent surtout en évidence le fait que les garçons sont plus à risque de quitter prématurément l'école que les filles. De plus, les écrits indiquent que les garçons sont plus enclins à vivre des difficultés scolaires; ce fait s'expliquerait par la présence d'un comportement inadéquat à l'école. Il devient alors important de mesurer ces comportements afin d'identifier si des comportements spécifiques peuvent venir caractériser le décrocheur et la décrocheuse. Il s'agit donc d'identifier s'il existe des différences significatives dans le comportement des élèves persévérants et des élèves décrocheurs. Les lignes suivantes présentent les trois questions qui découlent de la recension des écrits et qui sont le fait de la présente étude:

Question 1: Les élèves décrocheurs et les élèves persévérants ont-ils des comportements différents?

Plusieurs études (Godbout; 1991; Parent et Paquin, 1991; Rivard, 1991) mentionnent que les élèves décrocheurs ont des comportements différents de ceux des élèves persévérants. L'étude de Bhaerman et Kopp (1988: voir Langevin, 1992) souligne que les décrocheurs ont une aspiration et des résultats scolaires moins élevés que ceux qui terminent leurs études secondaires. De plus, ils présentent des difficultés

d'adaptation au contexte social de l'école qui se manifestent par l'absentéisme, des problèmes de discipline et de ponctualité et des sentiments d'impuissance et d'aliénation de l'école.

Question 2: Les garçons décrocheurs et les garçons persévérants ont-ils des comportements différents?

Différentes études (Rivard, 1991; Godbout, 1991; Parent et Paquin, 1991) se penchent sur les comportements des décrocheurs en général. Ces études ne font pas de distinction entre les décrocheurs et les persévérants, il est donc possible d'inférer que ces auteurs considèrent que les décrocheurs et les persévérants vivent des problématiques différentes et que les deux groupes émettent des comportements différents.

Question 3: Les filles persévérantes et les filles décrocheuses ont-elles des comportements différents?

En contrepartie à la question 2, puisque les auteurs ne précisent pas pour le genre masculin, tout porte à considérer que les persévérantes et les décrocheuses auraient des comportements différents, il y a lieu de croire que les élèves persévérantes et décrocheuses ont des comportements différents.

Dans les pages qui suivent, la méthodologie permettant de répondre aux questions de recherche sera présentée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3. MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1 Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est de vérifier la différence comportementale entre les garçons et les filles en relation avec le phénomène du décrochage scolaire. Pour ce faire, l'étude évaluera s'il y a des différences significatives dans leur comportement réciproque à l'école.

3.1.1 Hypothèses statistiques de recherche

Le cadre théorique élaboré dans les pages précédentes fait ressortir différentes hypothèses de recherche et, considérant l'état actuel de la recherche, il est permis de poser les hypothèses statistiques suivantes:

Hypothèse 1: Il n'y a pas de différences significatives, entre les élèves à risque de décrocher et les élèves persévérants, au niveau des comportements mesurés par les échelles du «Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire» [QÉCÉPSS] (Parent, 1992) quant à: l'hyperactivité; l'absentéisme; l'assertion;

l'agressivité physique; l'agressivité verbale; les tendances suicidaires; le comportement prosocial; le comportement antisocial; l'attitude scolaire et l'anxiété.

Hypothèse 2: Il n'y aura pas de différences significatives, entre les garçons persévérants et les garçons à risque de décrocher, au niveau des comportements mesurés par les échelles du «Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire» [QÉCÉPSS] (Parent, 1992) quant à: l'hyperactivité; l'absentéisme; l'assertion; l'agressivité physique; l'agressivité verbale; les tendances suicidaires; le comportement prosocial; le comportement antisocial; l'attitude scolaire et l'anxiété.

Hypothèse 3: Il n'y aura pas de différences significatives, entre les filles persévérantes et les filles à risque de décrocher, au niveau des comportements mesurés par les échelles du «Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire» [QÉCÉPSS] (Parent, 1992) quant à: l'hyperactivité; l'absentéisme; l'assertion; l'agressivité physique; l'agressivité verbale; les tendances suicidaires; le comportement prosocial; le comportement antisocial; l'attitude scolaire et l'anxiété.

3.2 Méthode de recherche

3.2.1 Type de recherche

Cette étude est une recherche de type exploratoire et elle vise à cueillir des données pour décrire un phénomène. Elle s'inscrit dans la méthodologie de recherche, décrite par Selltitz, Wrightsman et Cook (1977), sous le nom de «*Cueillette de données par utilisation de questionnaires*». Par ailleurs, Allaire (1988) propose également, l'utilisation de questionnaires pour la mesure verbale du comportement. Cette étude utilise donc une recherche de type «terrain» pour tenter d'identifier, à l'aide de l'opinion de leurs enseignants, les comportements des élèves persévérants et des élèves à risque d'abandonner l'école. Les enseignants qui répondent au questionnaire de recherche doivent connaître les élèves depuis au moins six mois.

3.2.2 Instrument de recherche

Pour observer les comportements des individus, il est préférable d'utiliser l'observation directe. Cependant, cette observation n'est pas toujours possible. C'est pourquoi Vitaro et Caron (1985) présentent différents aspects techniques reliés aux procédures d'observation directe des conduites sociales des enfants d'âge scolaire. Ils précisent qu'une batterie d'instruments peut prendre forme et qu'une

combinaison d'instruments permet l'identification de comportements spécifiques chez les enfants. Par ces outils, il est possible d'obtenir l'opinion des membres de l'entourage. Plusieurs études utilisent ce genre de questionnaires pour évaluer le comportement des élèves (Daltroy, Larson, Eaton et Partridge 1992; Grizenko, Cvejic, Vida et Sayegh 1991; Hornick, Phillips et Kerr 1989; Thompson, Kronenberger et Johndrow 1992; Verhalst et al., 1985).

Au Québec, Goupil (1990) présente la recension de plusieurs méthodes de mesure pour évaluer le comportement des enfants à l'école. Un de ces instruments est le «*Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire*» (QÉCP), mis au point par Rutter, Béhar et Stringfield, puis adapté en français par Desmarais-Gervais et Tremblay (1984: voir Goupil 1990). Tremblay et al. (1992b) utilisent ce questionnaire pour évaluer le comportement des enfants du préscolaire, afin de vérifier s'ils ont des comportements agressifs, anxieux, et hyperactifs. De plus, Pelletier, Coutu et Vitaro (1993) utilisent également cet outil pour établir la relation entre le statut sociométrique et le profil comportemental d'enfants en début de scolarisation. Ce questionnaire doit être complété par l'enseignante des enfants du préscolaire. Le questionnaire se compose de 48 énoncés qui se répartissent en trois facteurs: hyperactivité, anxiété et comportement prosocial.

Pour les fins de la présente étude, ce questionnaire a été adapté à la réalité du secondaire par Parent (1992) et il comprend, entre autres, 85 énoncés permettant de circonscrire le comportement des adolescents. En effet, les 48 énoncés n'étaient pas conformes aux comportements émis par les élèves du secondaire et, de ce fait, différents autres énoncés ont dû y être ajoutés. Cette nouvelle version du questionnaire a été soumise à un jury de 4 experts, composé de professeurs d'université, afin de recueillir leur opinion sur la pertinence de l'instrument. Ces quatre experts enseignent dans trois universités québécoises différentes: (1) un professeur de psycho-éducation; (2) un professeur en docimologie et évaluation; (3) un professeur en organisation fonctionnelle de groupes et (4) un professeur en formation morale et sociale. Ceux-ci ont mentionné quelques modifications et commentaires qui ont été apportés afin d'améliorer la compréhension des répondants au questionnaire.

Puisque plusieurs études (Goupil, 1990; Otis et Leduc, 1988: voir Goupil, 1990; Gagné et al., 1978: voir Goupil, 1990; Otis et al., 1974: voir Goupil, 1990) identifiaient des comportements des élèves en difficulté et que Tremblay et Royer (1991: voir Centrale de l'enseignement du Québec, 1992) distinguent différents types de problèmes de comportement chez les élèves en difficulté, le QÉCÉPSS présentent toutes caractéristiques pour répondre aux besoins de cette étude. Par

ailleurs, puisque cette recherche se veut exploratoire, il devient pertinent de se pencher sur la réalité des décrocheurs au niveau de différentes mesures de leurs attitudes et comportements.

Une analyse des 85 énoncés du QÉCEPS permet de retenir dix échelles qui mesurent les facteurs suivants: (1) les comportements hyperactifs [9 énoncés]; (2) l'absentéisme [3 énoncés]; (3) l'assertion [5 énoncés]; (4) l'agressivité physique [7 énoncés]; (5) les tendances suicidaires [1 énoncé]; (6) les comportements prosociaux [14 énoncés]; (7) les attitudes scolaires [17 énoncés]; (8) l'agressivité verbale [5 énoncés]; (9) l'anxiété [14 énoncés] et (10) les comportements antisociaux [10 énoncés].

Par ailleurs, un score global se calcule à partir de la moyenne obtenue aux scores des échelles assertion, comportements prosociaux et attitudes scolaires ainsi que les scores inversés des échelles comportements hyperactifs, absentéisme, agressivité physique, tendances suicidaires, agressivité verbale, anxiété et comportements antisociaux. Pour les fins de la présente étude, comme l'indique le tableau 01, les échelles y sont définies opératoirement.

Tableau 01

Présentation opératoire
des dix échelles de comportements

Comportements	Définitions	Exemples d'énoncés
HYPERACTIVITÉ	Correspond à la suractivité et à l'inattention.	-Très agité. -Facilement distrait.
ABSENTÉISME	Correspond au fait de ne pas se présenter à l'école.	-Fait l'école buissonnière.
ASSERTION	Correspond à l'habileté de s'affirmer.	-Joue un rôle de leader positif en influençant les autres.
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	Correspond au fait de s'exprimer corporellement par la violence.	-Se bat avec les autres élèves.
SUICIDE	Correspond à la verbalisation de s'enlever la vie	-A déjà émis des propos suicidaires
COMPORTEMENT PROSOCIAL	Correspond au fait d'apporter de l'aide à autrui.	-Aide un élève qui se sent malade.
ATTITUDE SCOLAIRE	Correspond au fait de répondre aux exigences de l'école.	-Produit le travail exigé.
AGRESSIVITÉ VERBALE	Correspond au fait que l'élève s'exprime avec violence en utilisant le langage.	-Menace verbalement les adultes.
ANXIÉTÉ	Correspond au fait que l'élève indique des signes de stress.	-Inquiet. -Pleure facilement.
COMPORTEMENT ANTISOCIAL	Correspond au fait que l'élève agit en contradiction avec l'éthique scolaire.	-Attire continuellement l'attention de l'enseignant sur lui.

Le questionnaire comporte cinq parties. La première partie sert à recueillir des renseignements sur le lieu de scolarisation et l'état des performances académiques de l'élèves et sur les différentes difficultés générales de l'élève. La seconde partie permet de recueillir des

renseignements sur le comportement de l'élève au niveau de 85 comportements spécifiques. La troisième partie recueille des renseignements sur les services d'aide que l'enfant, selon le répondant, reçoit présentement. La quatrième partie vise à identifier les services d'aide que l'enfant, selon le répondant, ne reçoit présentement et qu'il devrait recevoir. Finalement, la cinquième partie permet de recueillir des renseignements sur le comportement général de l'élève en regard des pairs de la classe, des enseignants, de l'absentéisme et recueille l'opinion du répondant sur la collaboration de la famille. Pour les fins de la présente recherche, c'est surtout la première partie du questionnaire qui permettra de recueillir les données qui concernent la variable indépendante. Les données pour cerner la variable dépendante, le comportement de l'élève, seront obtenues par la deuxième partie du questionnaire.

3.3 Traitement statistique et analyse des données

Les données du QÉCÉPSS sont traitées statistiquement par le logiciel *Statistical Analysis System* (S.A.S.). Par ailleurs, un test d'hypothèses (Test *T* de Student) sur les moyennes des groupes sera effectué pour identifier si des différences significatives existent entre les deux groupes. Le seuil de signification a été fixé à $p \leq 0,05$ et seulement les

différences ayant un tel seuil de signification seront considérées comme significatives. Afin d'éviter d'alourdir le texte inutilement, la présentation des résultats se réalisera seulement à partir des énoncés qui présentent des différences statistiquement significatives.

3.4 Sujets

Les sujets à cette recherche se composent d'étudiants et d'étudiantes fréquentant des écoles secondaires des régions de Montréal et de la Mauricie. La collaboration de neuf enseignants du secondaire, connaissant les élèves depuis au moins six mois, a été nécessaire. En effet, il était important que les enseignants aient une connaissance suffisante de leurs élèves pour compléter l'outil d'une façon pertinente et représentative de la réalité. Ces enseignants-collaborateurs ont participé à une séance de formation leur indiquant comment utiliser la grille. Cependant, l'étude, se voulant exploratoire, n'a pas réalisé de test de validité interobservateurs. Les enseignants ont complété le questionnaire permettant de cerner le comportement des élèves.

Pour les fins de la présente recherche, les élèves «persévérants» seront les élèves qui, selon la perception de leur enseignant, ont une probabilité égale ou supérieure à 70%

de terminer leurs études secondaires. Par ailleurs, les élèves «à risque de décrocher» seront les élèves qui, selon la perception de leur enseignant, ont une probabilité égale ou inférieure à 30% de terminer leurs études secondaires.

Les questionnaires seront complétés par les enseignants pour obtenir leur évaluation d'un échantillonnage assez représentatifs d'élèves fréquentant les écoles du secondaire de la province de Québec. Pour ce faire, l'étude a respecté certaines variables lors de la confection de cet échantillon: (1) la proportion «garçons-filles»; (2) la proportion d'élèves en difficulté et (3) la proportion d'élèves «persévérants-décrocheurs».

Les données ont été traitées statistiquement et conservées, dans une banque informatisée, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une banque de données informatisée comprenant un total de 277 sujets a été créée. Cependant, pour les fins de la présente étude, 229 sujets ont été retenus puisque les autres sujets étaient des étudiants inscrits à l'éducation des adultes.

Les sujets se divisent en deux groupes de 135 garçons (58,95%) et de 94 filles (41,05%). L'âge moyen des sujets se situe à 14,73 ans (Écart-type: 1,41). Sur une échelle de 0 à 100%, les enseignants ont estimé que la probabilité moyenne de réussir

des sujets était de 66,73% (Écart-type: 34,12%). Le tableau 02 présente les données sociodémographiques des sujets qui composent l'étude.

Tableau 02

Présentation des données sociodémographiques [pourcentage, moyenne et écart-type] quant au sexe, à l'âge et à l'estimation de la possibilité de réussite des études secondaires des sujets (N=229)

1° Sexe	filles	94 (41,05%)
	garçons	135 (58,95%)
	Moyenne	Écart-type
2° Âge (ans)	14,73	1,41
3° Estimation de la réussite	66,73%	34,12

Le tableau 03 indique la distribution des sujets en fonction du niveau actuel de scolarisation des sujets ayant été retenus pour l'étude.

Tableau 03

Présentation du degré actuel de scolarité des sujets
(N=229)

Cheminement particulier	Nombre	Pourcentage
Classe d'appoint	9	3,93%
Formation temporaire 2	16	6,99%
Cheminement continu 3	10	4,37%
Cheminement continu 2	15	6,55%
Cheminement continu 1	11	4,80%
Trouble de la conduite	26	11,35%
Classe ordinaire		
Secondaire 2	79	34,50%
Secondaire 3	16	6,99%
Secondaire 4	39	17,03%
Secondaire 5	8	3,49%

Par ailleurs, le tableau 04 fournit la consistance interne, calculée à l'aide de l'Alpha de Cronback, pour chacune des échelles du *Questionnaire d'évaluation du comportement de*

l'élève au préscolaire et au secondaire, pour les 229 sujets. Les échelles présentent donc des degrés de consistance interne se situant tous entre 0,80 et 0,96, sauf pour l'échelle assertion qui présente une consistance interne de 0,68. Pour le score GLOBAL des habiletés éducatives, l'Alpha de Cronback se situe à 0,90.

Tableau 04

Présentation de la consistance interne (Alpha de Cronback) pour chacune des échelles du Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire calculée à partir des 229 sujets

Échelles du QÉCEPSS	Alpha de Cronback
Hyperactivité	0,80
Absentéisme	0,87
Assertion	0,68
Agressivité physique	0,87
Comportement prosocial	0,90
Attitude scolaire	0,96
Agressivité verbale	0,88
Anxiété	0,80
Comportement antisocial	0,90
GLOBAL	0,90

Les pages précédentes ont présenté la méthodologie utilisée dans la présente étude qui visent à identifier les différences comportementales entre les décrocheurs et les élèves persévérants en relation avec le genre. Dans les pages

suivantes, les différents résultats de l'étude seront présentés et une interprétation de ces résultats suivra.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Présentation des résultats entre les décrocheuses et les persévérantes

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires complétés permet de réaliser la comparaison des comportements entre les décrocheuses et les persévérantes pour les 10 échelles du QÉCÉPSS. Le tableau 05 présente la comparaison entre les décrocheuses et les persévérantes pour les dix échelles du questionnaire.

Tableau 05

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheuses (n=20) et les persévérantes (n=64) quant aux échelles du QÉCÉPSS

Énoncés	Décrocheuses			Persévérantes			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
HYPERACTIVITÉ	20	2,11	0,76	64	1,77	0,70	1,87	0,0648	NS
ABSENTÉISME	20	1,80	1,13	64	1,22	0,52	2,23	0,0368	*
ASSERTION	20	2,60	0,80	64	2,96	0,56	1,88	0,0718	NS
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	20	1,52	0,81	64	1,13	0,27	2,14	0,0445	*

Tableau 05 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheuses (n=20) et les persévérantes (n=64) quant aux échelles du QÉCÉPSS

SUICIDE	18	1,33	0,97	55	1,16	0,57	0,70	0,4895	NS
COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	20	1,90	0,48	64	2,57	0,71	3,91	0,0002	***
ATTITUDE SCOLAIRE	20	2,70	1,03	64	3,27	0,62	2,34	0,0280	*
AGRESSIVITÉ VERBALE	20	1,99	1,04	64	1,27	0,50	2,96	0,0073	**
ANXIÉTÉ	20	1,69	0,77	64	1,53	0,43	0,87	0,3908	NS
COMPORTEMENT ANTISOCIAL	20	1,88	0,99	64	1,38	0,61	2,17	0,0406	*

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Les résultats permettent de noter qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les décrocheuses et les persévérantes au niveau des échelles: HYPERACTIVITÉ, ASSERTION, SUICIDE et ANXIÉTÉ.

Par ailleurs, des différences statistiquement significatives ($t=2,23$: $p \leq 0,05$), entre les deux groupes, ont été trouvées à l'échelle ABSENTÉISME. Ceci indique que les décrocheuses (Moyenne: 1,80; Écart-type: 1,13) sont plus ABSENTES que les persévérantes (Moyenne: 1,22; Écart-type: 0,52).

De plus, des différences statistiquement significatives ($t=2,14$: $p \leq 0,05$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ

PHYSIQUE. Ceci indique que les décrocheuses (Moyenne: 1,52; Écart-type: 0,81) démontrent plus d'agressivité physique que les persévérantes (Moyenne: 1,13; Écart-type: 0,27).

Aussi, des différences statistiquement significatives ($t=3,91$: $p \leq 0,001$) ont aussi été relevées à l'échelle COMPORTEMENTS PROSOCIAUX. Ceci indique que les persévérantes (Moyenne: 2,57; Écart-type: 0,71) démontrent plus de comportements prosociaux que les décrocheuses (Moyenne: 1,90; Écart-type: 0,48).

En outre, des différences statistiquement significatives ($t=2,96$: $p \leq 0,01$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE. Ceci indique que les décrocheuses (Moyenne: 1,99; Écart-type: 1,04) démontrent plus d'agressivité verbale que les persévérantes (Moyenne: 1,27; Écart-type: 0,50).

Pour ce qui est des COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX, encore une fois des différences statistiquement significatives ($t=2,17$: $p \leq 0,05$) ont été retrouvées. Les décrocheuses (Moyenne: 1,52; Écart-type: 0,81) démontrent plus de comportements antisociaux que les persévérantes (Moyenne: 1,13; Écart-type: 0,27).

Finalement, des différences statistiquement significatives ($t=2,34$: $p \leq 0,05$) ont aussi été relevées à l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE. Ceci indique que les décrocheuses (Moyenne: 2,70;

Écart-type: 1,03) démontrent une moins bonne attitude scolaire que les persévérantes (Moyenne: 3,27; Écart-type: 0,62).

4.2 Présentation des résultats entre les décrocheurs et les persévérants

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires complétés permet de réaliser la comparaison au niveau des comportements entre les décrocheurs et les persévérants pour les 10 échelles du QÉCÉPSS. Le tableau 06 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour les dix échelles du questionnaire.

Tableau 06

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=42) et les persévérants (n=62) quant aux échelles du QÉCÉPSS

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
HYPERACTIVITÉ	42	2,41	0,69	62	2,14	0,71	1,92	0,0571	NS
ABSENTÉISME	42	1,74	1,09	62	1,22	0,54	2,88	0,0057	**
ASSERTION	42	2,59	0,70	62	2,68	0,76	0,62	0,5368	NS
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	42	1,99	0,84	62	1,47	0,65	3,62	0,0005	***
SUICIDE	35	1,34	0,84	57	1,05	0,40	1,92	0,0614	NS
COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	42	2,07	0,54	62	2,61	0,57	4,87	0,0000	****
ATTITUDE SCOLAIRE	42	2,20	0,67	62	2,78	0,79	3,94	0,0001	****

Tableau 06 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=42) et les persévérants (n=62) quant aux échelles du QÉCÉPSS

AGRESSIVITÉ VERBALE	42	2,27	0,95	62	1,52	0,71	4,37	0,0001	****
ANXIÉTÉ	42	1,82	0,38	62	1,41	0,36	5,67	0,0000	****
COMPORTEMENT ANTISOCIAL	42	2,17	0,78	62	1,92	0,91	1,43	0,1569	NS

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Les résultats permettent de noter qu'il n'y aura aucune différence statistiquement significative entre les décrocheurs et les persévérants au niveau des échelles: HYPERACTIVITÉ, ASSERTION, SUICIDE et COMPORTEMENT ANTISOCIAL.

Par ailleurs, des différences statistiquement significatives ($t=2,88$: $p \leq 0,01$), entre les deux groupes, ont été trouvées à l'échelle ABSENTÉISME. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 1,74; Écart-type: 1,09) sont plus absents que les persévérants (Moyenne: 1,22; Écart-type: 0,54).

De plus, des différences statistiquement significatives ($t=3,62$: $p \leq 0,001$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE. Ceci indique que les décrocheurs

(Moyenne: 1,99; Écart-type: 0,84) démontrent plus d'agressivité physique que les persévérants (Moyenne: 1,47; Écart-type: 0,65).

Aussi, des différences statistiquement significatives ($t=4,87$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle COMPORTEMENTS PROSOCIAUX. Ceci indique que les persévérants (Moyenne: 2,61; Écart-type: 0,57) démontrent plus de comportements prosociaux que les décrocheurs (Moyenne: 2,07; Écart-type: 0,54).

En outre, des différences statistiquement significatives ($t=4,37$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,27; Écart-type: 0,95) démontrent plus d'agressivité verbale que les persévérants (Moyenne: 1,52; Écart-type: 0,71).

Également, des différences statistiquement significatives ($t=5,67$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle ANXIÉTÉ. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 1,82; Écart-type: 0,38) démontrent plus d'anxiété que les persévérants (Moyenne: 1,41; Écart-type: 0,36).

Finalement, des différences statistiquement significatives ($t=3,94$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,20;

Écart-type: 0,67) démontrent une moins bonne attitude scolaire que les persévérants (Moyenne: 2,78; Écart-type: 0,79).

4.3 Présentation des résultats pour les échelles du QÉCÉPSS pour ce qui se trait aux décrocheurs et aux persévérants sans égard au genre

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires complétés permet de réaliser la comparaison entre les décrocheuses et les persévérantes pour les 10 échelles du QÉCÉPSS. Le tableau 07 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour les dix échelles du questionnaire sans égard au genre.

Tableau 07
Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-*t*] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) sans égard au sexe quant aux comportements reliés aux échelles du QÉCÉPSS

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
HYPERACTIVITÉ	62	2,31	0,72	126	1,95	0,72	3,22	0,0015	**
ABSENTÉISME	62	1,76	1,09	126	1,22	0,53	3,69	0,0004	***
ASSERTION	62	2,60	0,73	126	2,82	0,68	2,13	0,0341	*
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	62	1,84	0,86	126	1,29	0,52	4,65	0,0001	****

Tableau 07 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) sans égard au sexe quant aux comportements reliés aux échelles du QÉCÉPSS

SUICIDE	53	1,34	0,88	112	1,11	0,49	1,80	0,0758	NS
COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	62	2,02	0,52	126	2,59	0,54	6,11	0,0000	****
ATTITUDE SCOLAIRE	62	2,35	0,83	126	3,03	0,75	5,57	0,0000	****
AGRESSIVITÉ VERBALE	62	2,18	0,98	126	1,40	0,62	5,76	0,0001	****
ANXIÉTÉ	62	1,78	0,53	126	1,47	0,40	4,05	0,0001	****
COMPORTEMENT ANTISOCIAL	62	2,07	0,86	126	1,64	0,82	3,35	0,0001	****

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Les résultats permettent de noter qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les décrocheurs et les persévérants au niveau de l'échelles: SUICIDE.

Des différences statistiquement significatives ($t=3,22$: $p \leq 0,01$), entre les deux groupes, ont été trouvées à l'échelle HYPERACTIVITÉ. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,31; Écart-type: 0,72) sont plus hyperactifs que les persévérants (Moyenne: 1,95; Écart-type: 0,72).

Par ailleurs, des différences statistiquement significatives ($t=3,69$: $p\leq 0,001$), entre les deux groupes, ont été trouvées à l'échelle ABSENTÉISME. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 1,76; Écart-type: 1,09) sont plus absents que les persévérants (Moyenne: 1,22; Écart-type: 0,53).

Aussi, des différences statistiquement significatives ($t=2,13$: $p\leq 0,05$) ont été trouvées à l'échelle ASSERTION. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,60; Écart-type: 0,73) sont moins assertifs que les persévérants (Moyenne: 2,82; Écart-type: 0,68):

De plus, des différences statistiquement significatives ($t=4,65$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 1,84; Écart-type: 0,86) démontrent plus d'agressivité physique que les persévérants (Moyenne: 1,29; Écart-type: 0,52).

Aussi, des différences statistiquement significatives ($t=6,11$: $p\leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle COMPORTEMENTS PROSOCIAUX. Ceci indique que les persévérants (Moyenne: 2,59; Écart-type: 0,54) démontrent plus de comportements prosociaux que les décrocheurs (Moyenne: 2,02; Écart-type: 0,52).

En outre, des différences statistiquement significatives ($t=5,76$: $p \leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,18; Écart-type: 0,98) démontrent plus d'agressivité verbale que les persévérants (Moyenne: 1,40; Écart-type: 0,62).

Également, des différences statistiquement significatives ($t=4,05$: $p \leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle ANXIÉTÉ. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 1,78; Écart-type: 0,53) démontrent plus d'anxiété que les persévérants (Moyenne: 1,47; Écart-type: 0,40).

Par ailleurs, des différences statistiquement significatives ($t=3,35$: $p \leq 0,0001$) ont été trouvées à l'échelle COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,07; Écart-type: 0,86) sont plus antisociaux que les persévérants (Moyenne: 1,64; Écart-type: 0,82).

Finalement, des différences statistiquement significatives ($t=5,57$: $p \leq 0,0001$) ont aussi été relevées à l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE. Ceci indique que les décrocheurs (Moyenne: 2,35; Écart-type: 0,83) démontrent une moins bonne attitude scolaire que les persévérants (Moyenne: 3,03; Écart-type: 0,75).

4.4. Présentation des résultats pour chaque échelle de comportements

4.4.1 Présentation pour l'échelle HYPERACTIVITÉ

Le tableau 08 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle HYPERACTIVITÉ.

Tableau 08

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle HYPERACTIVITÉ

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
01- Très agité. Ne demeure pas en place	62	2,11	1,29	126	1,98	1,17	0,68	0,4934	NS
25- A une faible capacité de concentration.	62	2,71	1,08	125	1,93	1,06	4,73	0,0000	****
30- Tend à être un peu trop méticuleux.	62	1,66	0,97	125	1,85	1,11	1,12	0,2630	NS
47- Facilement distrait.	62	2,87	1,11	126	2,21	1,15	3,76	0,0002	***
55- Est distrait, "dans la lune".	62	2,15	1,16	125	1,87	1,13	1,55	0,1240	NS
56- A de la difficulté à rester assis tranquille.	62	2,10	1,26	126	1,94	2,22	0,84	0,4033	NS
58- Est impatient lorsqu'il attend son tour.	62	2,15	1,34	120	1,62	1,04	2,71	0,0079	**
59- Agit sans réfléchir.	61	2,26	1,12	126	1,88	1,12	2,18	0,0306	*

Tableau 08 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle HYPERACTIVITÉ

74- INV Démonstre une bonne capacité d'attention et de concentration.	61	2,15	1,03	126	2,72	1,14	3,33	0,0011	**
HYPERACTIVITÉ	62	2,31	0,72	126	1,95	0,72	3,22	0,0015	**

* $p \leq 0,05$

* * $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

De façon générale, ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre les comportements hyperactifs. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "A une faible capacité de concentration" ($t=4,73$: $p=0,000$); "Facilement distrait" ($t=3,76$: $p=0,0002$); "Est impatient lorsqu'il attend son tour" ($t=2,71$: $p=0,0079$); "Agit sans réfléchir" ($t=2,18$: $p=0,0306$). Cependant, des différences statistiquement significatives en faveur des persévérants ont été retrouvées à l'énoncé: "Démonstre une bonne capacité d'attention et de concentration" ($t=3,22$: $p=0,0015$).

4.4.2 Présentation pour l'échelle ABSENTÉISME

Le tableau 09 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle ABSENTÉISME.

Tableau 09

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle ABSENTÉISME

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
04- Fait l'école buissonnière.	62	1,73	1,16	124	1,15	0,49	3,71	0,0004	***
23- A tendance à s'absenter pour des raisons banales.	61	1,80	1,22	123	1,25	0,75	3,23	0,0018	**
65- Arrive en retard à ses cours.	61	1,77	0,13	126	1,23	0,63	3,48	0,0008	***
ABSENTÉISME	62	1,76	1,09	126	1,22	0,53	3,69	0,0004	***

* * $p \leq 0,01$

* * * $p \leq 0,001$

Ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre les comportements d'absentéisme. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "Fait l'école buissonnière" ($t=3,71$: $p=0,0004$); "A tendance à s'absenter pour des raisons banales" ($t=3,23$: $p=0,0018$); "Arrive en retard à ses cours" ($t=3,22$: $p=0,0015$).

4.4.3 Présentation pour l'échelle ASSERTION

Le tableau 10 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle ASSERTION.

Tableau 10

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle ASSERTION

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
67- Donne son opinion et des idées innovatrices.	61	2,02	1,12	125	2,17	1,13	0,86	0,3889	NS
85- Joue un rôle de leader positif en influençant ses pairs.	60	1,67	0,99	126	1,72	1,06	0,34	0,7323	NS
37- INV Accapare l'attention en criant, en riant ou en parlant trop fort.	62	1,92	1,27	126	1,79	1,17	0,67	0,5015	NS
60- INV S'impose négativement aux autres.	61	1,93	0,18	126	1,49	0,88	2,59	0,0110	*
66- INV Se laisse trop influencer par les pairs.	61	1,85	0,14	121	1,47	0,86	2,31	0,0231	*
ASSERTION	62	2,60	0,73	126	2,82	0,68	2,13	0,0341	*

* $p \leq 0,05$

NS Non significatif

Ce sont les persévérants qui ont tendance, plus que les décrocheurs, à émettre les comportements assertifs. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées,

en faveur des persévérants, pour les énoncés: "*S'impose négativement aux autres*" ($t=2,59$: $p=0,0110$); "*Se laisse trop influencer par les pairs*" ($t=2,31$: $p=0,0231$).

4.4.4 Présentation pour l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE

Le tableau 11 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE.

Tableau 11

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test- t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
05- Détruit ses propres choses ou celles des autres.	62	1,74	1,04	124	1,17	0,52	4,09	0,0001	****
06- Porte une arme sur lui (couteau, chaîne, pistolet, etc.)	59	1,10	0,44	110	1,01	0,10	1,59	0,1180	NS
07- Se bat avec les autres élèves.	62	1,82	1,09	121	1,12	0,49	4,78	0,0001	****
21- Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres élèves.	62	1,77	1,18	124	1,22	0,64	3,47	0,0009	***

Tableau 11 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle AGRESSIVITÉ PHYSIQUE

46- Lorsqu'un élève l'agace, il se fâche facilement et le frappe.	61	2,52	1,26	126	1,48	0,92	5,75	0,0001	****
54- Frappe, bouscule, donne des coups aux autres élèves.	62	2,02	1,18	126	1,59	1,02	2,57	0,0110	*
78- Produit du vandalisme à l'école, écrit sur les murs, brise ou salit l'école.	60	1,83	1,09	115	1,23	0,71	3,90	0,0002	***
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	62	1,84	0,86	126	1,29	0,52	4,65	0,0001	****

* $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,001$ **** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Une fois de plus, ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre les comportements d'agressivité physique. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "Détruit ses propres choses ou celles des autres" ($t=4,09$: $p=0,0001$); "Se bat avec les autres élèves" ($t=4,78$: $p=0,0001$); "Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres élèves" ($t=3,47$: $p=0,0009$); "Lorsqu'un élève l'agace, il se fâche facilement et le frappe" ($t=5,75$: $p=0,0001$); "Frappe, bouscule, donne des coups aux autres élèves" ($t=2,57$: $p=0,0110$); "Produit du vandalisme à

l'école, écrit sur les murs, brise ou salit l'école" ($t=3,90$: $p=0,0001$).

4.4.5 Présentation pour l'échelle SUICIDE

Le tableau 12 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle SUICIDE.

Tableau 12

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test- t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant au comportement relié à l'échelle SUICIDE

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
64- A déjà montré des comportements ou émis des propos suicidaires.	53	1,34	0,86	112	1,11	0,49	1,80	0,0758	NS
SUICIDE	53	1,34	0,88	112	1,11	0,49	1,80	0,0758	NS

NS Non significatif

Le tableau 12 permet d'observer qu'aucune différence statistiquement significative n'a été retrouvée à l'énoncé portant sur le suicide.

4.4.6 Présentation pour l'échelle COMPORTEMENT

PROSOCIAL

Le tableau 13 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle COMPORTEMENT PROSOCIAL.

Tableau 13

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle COMPORTEMENT PROSOCIAL

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
02- Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les élèves.	62	1,42	0,84	118	1,88	0,99	3,11	0,1409	NS
08- Invite un élève qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu ou de travail.	62	1,61	0,88	122	2,16	1,09	3,40	0,0008	***
10- Essaie d'aider un élève qui s'est blessé.	57	1,72	0,96	110	2,62	1,02	5,50	0,0000	****
22- Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre élève à échapper.	62	1,60	0,88	118	2,21	1,03	4,01	0,0001	****
26- Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un élève moins habile.	60	1,53	0,79	116	2,13	1,04	4,23	0,0001	****
28- Montre de la sympathie pour un élève qui a commis une erreur.	59	1,76	0,82	116	2,30	0,97	3,66	0,0003	***

Tableau 13 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle COMPORTEMENT PROSOCIAL

32- Offre d'aider un élève qui a de la difficulté dans une tâche en classe.	60	1,58	0,87	122	2,37	1,04	5,05	0,0000	****
34- Porte des vêtements propres et adaptés.	62	3,26	0,87	127	3,77	0,62	4,18	0,0001	****
38- Aide un élève qui se sent malade.	54	1,07	1,00	101	2,47	1,05	4,36	0,0000	****
45- Console un élève qui est triste ou bouleversé.	57	1,61	0,92	108	2,43	1,03	4,98	0,0000	****
52- Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par un autre.	61	1,28	0,64	114	2,00	1,04	5,63	0,0001	****
09- INV N'est pas très aimé des autres élèves.	62	1,90	1,07	118	1,34	0,69	3,77	0,0003	***
14- INV A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.	62	2,37	1,19	126	2,29	1,22	0,41	0,6810	NS
53- INV Sans égard pour les autres.	61	1,87	0,96	124	1,52	0,85	2,49	0,0138	*
COMPORTEMENT PROSOCIAL	62	2,02	0,52	126	2,59	0,54	6,11	0,0000	****

* $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,001$ **** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Par ailleurs, ce sont les persévérants qui ont tendance, plus que les décrocheurs, à émettre les comportements prosociaux. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des persévérants, pour les énoncés:

"Invite un élève qui se tient à l'écart à se joindre à son

groupe de jeu ou de travail" (t=3,40: p=0,0008); "Essaie d'aider un élève qui s'est blessé" (t=5,50: p=0,0000); "Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre élève a échappé" (t=4,01: p=0,0001); "Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un élève moins habile" (t=4,23: p=0,0001); "Montre de la sympathie pour un élève qui a commis une erreur" (t=3,66: p=0,0003); "Offre d'aider un élève qui a de la difficulté dans une tâche en classe" (t=5,05: p=0,0000); "Porte des vêtements propres et adaptés" (t=4,18: p=0,0001); "Aide un élève qui se sent malade" (t=4,36: p=0,0000); "Console un élève qui se sent malade" (t=4,36: p=0,0000); "Console un élève qui est triste ou bouleversé" (t=4,98: p=0,0000); "Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par un autre" (t=5,63: p=0,0001). Cependant, des différences statistiquement significatives en faveur des décrocheurs ont été retrouvées à l'énoncé: "N'est pas très aimé des autres élèves" (t=3,77: p=0,0003); "Sans égard pour les autres" (t=2,49: p=0,0138).

4.4.7 Présentation des résultats pour l'échelle

ATTITUDE SCOLAIRE

Le tableau 14 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE

Tableau 14

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
13- Produit le travail exigé.	62	2,61	1,09	125	3,13	0,98	3,27	0,0013	**
18- Écoute les consignes données par l'enseignant.	62	3,73	0,94	124	3,10	1,00	2,48	0,0141	*
63- A un plan de carrière pour le futur, verbalise ses intérêts pour une profession.	46	2,52	1,36	72	2,82	1,15	1,27	0,2056	NS
68- Produit des travaux impeccables et surpasse les exigences demandées par l'enseignant.	61	2,07	1,18	125	2,68	1,22	3,25	0,0014	**
69- Se sent à l'aise dans l'école.	59	2,02	1,06	105	3,17	2,83	6,04	0,0001	****
70- Consulte positivement l'enseignant au sujet des devoirs et des travaux.	61	2,64	0,98	124	3,04	1,01	2,04	0,0173	*
72- Consacre le temps nécessaire à ses leçons et devoirs, à la maison.	60	1,78	1,11	98	2,79	1,24	5,14	0,0000	****
77- Verbalise qu'il est heureux à l'école et qu'il aime y venir.	60	1,58	1,06	111	2,31	1,16	4,01	0,0001	****
80- Aime beaucoup faire un exposé devant les pairs.	61	1,36	0,88	122	2,03	1,06	4,28	0,0000	****
20- INV Ne termine pas ce qu'il commence.	62	2,50	1,00	126	1,80	1,04	4,37	0,0000	****
24- INV Est désobéissant.	62	2,42	1,11	126	1,72	1,02	4,29	0,0000	****

Tableau 14 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle ATTITUDE SCOLAIRE

36- INV N'écoute pas les consignes.	62	2,42	1,03	126	1,96	1,14	2,67	0,0082	**
43- INV Ridiculise l'enseignant ou l'école.	62	1,98	1,12	125	1,46	0,89	3,23	0,0017	**
44- INV A de la difficulté à organiser son travail.	62	2,92	0,99	126	1,91	1,04	6,34	0,0000	****
51- INV Abandonne fréquemment.	62	2,55	1,13	125	1,45	0,81	6,87	0,0001	****
71- INV Verbalise que l'école n'est pas nécessaire dans la vie.	58	2,24	1,32	117	1,38	0,87	1,50	0,0001	****
84- INV Remet des travaux incomplets ou négligés.	61	2,56	1,25	125	1,82	1,12	4,04	0,0001	****
ATTITUDE SCOLAIRE	62	2,35	0,83	126	3,03	0,75	5,57	0,0000	****

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$ **** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

En outre, ce sont les persévérants qui ont tendance, plus que les décrocheurs, à avoir une attitude scolaire positive. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des persévérants, pour les énoncés: "Produit le travail exigé" ($t=3,27$: $p=0,0013$); "Produit des travaux impeccables et surpasse les exigences demandées par l'enseignant" ($t=3,25$: $p=0,0014$); "Se sent à l'aise dans

l'école" ($t=6,04$: $p=0,0001$); *"Consulte positivement l'enseignant au sujet des devoirs et des travaux"* ($t=2,04$: $p=0,0173$); *"Consacre le temps nécessaire à ses leçons et devoirs, à la maison"* ($t=5,14$: $p=0,0000$); *"Verbalise qu'il est heureux à l'école et qu'il aime y venir"* ($t=4,01$: $p=0,0001$); *"Aime beaucoup faire un exposé devant les pairs"* ($t=4,28$: $p=0,0000$). Cependant, des différences statistiquement significatives en faveur des décrocheurs ont été retrouvées à l'énoncé: *"Ne termine pas ce qu'il commence"* ($t=4,37$: $p=0,0000$); *"Est désobéissant"* ($t=4,29$: $p=0,0000$); *"N'écoute pas les consignes"* ($t=2,67$: $p=0,0082$); *"Ridiculise l'enseignant ou l'école"* ($t=3,23$: $p=0,0017$); *"A de la difficulté à organiser son travail"* ($t=6,34$: $p=0,0000$); *"Abandonne fréquemment"* ($t=6,87$: $p=0,0001$); *"Verbalise que l'école n'est pas nécessaire dans la vie"* ($t=1,50$: $p=0,0001$); *"Remet des travaux incomplets ou négligés"* ($t=4,04$: $p=0,0000$).

4.4.8 Présentation pour l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE

Le tableau 15 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE

Tableau 15

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle AGRESSIVITÉ VERBALE

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
03- Menace verbalement les adultes.	62	1,79	1,10	126	1,27	0,70	3,39	0,0010	***
12- Encourage d'autres élèves à s'en prendre à un élève qu'il n'aime pas.	61	2,43	1,19	121	1,44	0,82	5,83	0,0001	****
15- Est irritable. Il s'emporte facilement.	62	2,21	1,27	124	1,55	0,97	3,61	0,0005	***
35- Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il veut.	62	1,89	1,12	123	1,27	0,70	3,98	0,0001	****
62- Lorsqu'un enfant le bouscule accidentellement, il pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre.	61	2,61	1,28	124	1,40	0,88	6,65	0,0001	****
AGRESSIVITÉ VERBALE	62	2,18	0,98	126	1,40	0,62	5,76	0,0001	****

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

En outre, ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre des comportements d'agressivité verbale. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "Menace verbalement les adultes" ($t=3,39$; $p=0,0010$); "Encourage d'autres élèves à s'en prendre à un élève qu'il n'aime pas" ($t=5,83$; $p=0,0001$); "Est irritable. Il s'emporte facilement"

($t=3,61$: $p=0,0005$); "Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il veut" ($t=3,98$: $p=0,0001$); "Lorsqu'un enfant le bouscule accidentellement, il pense que l'autre les fait exprès, se met en colère et cherche à se battre" ($t=3,39$: $p=0,0010$).

4.4.9 Présentation pour l'échelle ANXIÉTÉ

Le tableau 16 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle ANXIÉTÉ

Tableau 16

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test- t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements liés à l'échelle ANXIÉTÉ

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
11- Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	60	2,68	1,17	119	1,98	1,02	4,13	0,0001	****
16- A l'air triste, malheureux, près des larmes.	62	2,05	1,26	126	1,32	0,79	4,18	0,0001	****
17- A des tics nerveux ou des maniérismes.	62	1,10	0,43	120	1,18	0,58	1,13	0,2582	NS
19- Se ronge les ongles ou se mord les doigts.	61	1,93	1,28	89	1,44	0,87	2,65	0,0095	**

Tableau 16 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle ANXIÉTÉ

27- A tendance à craindre les choses et les situations nouvelles.	60	2,82	1,10	113	2,00	1,06	4,76	0,0000	****
39- Se plaint souvent de douleurs ou de maux.	61	1,28	0,80	125	1,30	0,75	0,14	0,8853	NS
40- Est déjà arrivé à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe.	61	1,41	0,86	119	1,18	0,61	1,82	0,0727	NS
41- Bégaie lorsqu'il parle.	62	1,19	0,54	126	1,14	0,50	0,64	0,5256	NS
42- A d'autres problèmes de langage.	62	1,10	0,43	126	1,06	0,34	0,66	0,5133	NS
48- Pleure facilement.	62	1,35	0,85	120	1,19	0,60	1,35	0,1812	NS
57- Saute rapidement d'une humeur à une autre.	62	1,89	1,23	126	1,40	0,90	2,74	0,0072	**
73- Est anxieux ou panique avant ou durant un examen.	56	2,38	1,17	112	2,37	0,94	0,05	0,9575	NS
75- Se dévalorise devant ses pairs.	58	1,40	0,82	124	1,21	0,56	1,58	0,1179	NS
76- Se décourage devant l'échec ou un mauvais examen.	61	2,46	1,22	111	2,09	0,89	2,08	0,0403	*
ANXIÉTÉ	62	1,78	0,53	126	1,47	0,40	4,05	0,0001	****

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

De plus, ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre des comportements d'anxiété. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "Inquiet.

Plusieurs choses l'inquiètent" ($t=4,13$: $p=0,0001$); *"A l'air triste, malheureux, près des larmes"* ($t=4,18$: $p=0,0001$); *"Se ronge les ongles ou se mord les doigts"* ($t=2,65$: $p=0,0095$); *"Atendance à craindre les choses et les situations nouvelles"* ($t=4,76$: $p=0,0000$); *"Saute rapidement d'une humeur à une autre"* ($t=2,74$ $p=0,0072$); *"Se décourage devant l'échec ou un mauvais examen"* ($t=2,08$: $p=0,0403$).

4.4.10 Présentation pour l'échelle COMPORTEMENT

ANTISOCIAL

Le tableau 17 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants pour chacun des items composant l'échelle COMPORTEMENT ANTISOCIAL.

Tableau 17

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Énoncés	Décrocheurs			Persévérants			Comparaison		Sign
	n	moyenne	S	n	moyenne	S	t	p	
29- Accuse les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute.	62	2,48	1,29	121	1,81	1,29	3,34	0,0010	***
31- Dit des mensonges.	60	2,48	1,17	115	1,87	1,18	3,27	0,0013	**

Tableau 17 (suite)

Comparaison [moyennes, écarts-types et résultats au test-t] entre les décrocheurs (n=62) et les persévérants (n=126) quant aux comportements reliés à l'échelle COMPORTEMENT ANTISOCIAL

33- A volé des choses à une ou plusieurs reprises.	51	1,49	1,00	100	1,07	0,38	2,87	0,0057	**
49- Blâme les autres.	62	2,40	1,25	126	1,84	1,25	2,87	0,0043	**
50- Se tient avec des groupes marginaux.	60	1,68	1,17	102	1,78	1,20	0,52	0,6024	NS
61- Attire continuellement l'attention de l'enseignant sur lui.	61	2,49	1,31	126	1,64	1,01	4,46	0,0001	****
79- A tendance à se surestimer.	60	1,23	0,67	120	1,35	0,83	0,95	0,3449	NS
81- Encourage les autres élèves à émettre des comportements inadéquats.	61	2,26	1,28	126	1,63	1,08	3,51	0,0006	***
82- Agit d'une façon hypocrite.	60	2,23	1,20	126	1,75	1,14	2,67	0,0082	**
83- Triche durant les examens ou lors de la production des travaux.	60	1,68	1,03	118	1,19	0,51	3,52	0,0008	***
ANTISOCIAL	62	2,07	0,86	126	1,64	0,82	3,35	0,0010	***

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

**** $p \leq 0,0001$

NS Non significatif

Encore une fois, ce sont les décrocheurs qui ont tendance, plus que les persévérants, à émettre des comportements antisociaux. Des différences statistiquement significatives ont été retrouvées, en faveur des décrocheurs, pour les énoncés: "Accuse les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute" ($t=3,34$: $p=0,0010$); "Dit des

mensonges" ($t=3,27$: $p=0,0013$); "A volé des choses à une ou plusieurs reprises" ($t=2,87$: $p=0,0057$); "Blâme les autres" ($t=2,87$: $p=0,0043$); "Attire continuellement l'attention de l'enseignant" ($t=4,46$: $p=0,0001$); "Encourage les autres élèves à émettre des comportements inadéquats" ($t=3,51$: $p=0,0006$); "Agit d'une façon hypocrite" ($t=2,67$: $p=0,0082$); "Triche durant les examens ou lors de la production de travaux" ($t=3,52$: $p=0,0008$).

4.4.11 Présentation, par ordre décroissant, des moyennes obtenues aux échelles du QÉCÉPSS, en relation avec le genre

Le tableau 18 présente la comparaison entre les décrocheurs et les persévérants selon le genre pour chacun des items composant les échelles du QÉCÉPSS.

Tableau 18

Présentation, par ordre décroissant, des moyennes obtenues aux échelles du QÉCÉPSS par les persévérants et les décrocheurs quant aux genres

Échelles	PREMIÈRE POSITION	DEUXIÈME POSITION	TROISIÈME POSITION	QUATRIÈME POSITION
HYPERACTIVITÉ	2,41 GD.	2,14 G.P.	2,11 FD.	1,77 F.P.
ABSENTÉISME	1,80 FD.	1,74 GD.	1,22 G.P.	1,22 F.P.
ASSERTION	2,96 F.P.	2,68 G.P.	2,60 FD.	2,59 GD.
AGRESSIVITÉ PHYSIQUE	1,99 GD.	1,52 FD.	1,47 G.P.	1,13 F.P.
SUICIDE	1,34 GD.	1,33 FD.	1,16 F.P.	1,05 G.P.
COMPOTEMENTS PROSOCIAUX	2,61 G.P.	2,57 F.P.	2,07 GD.	1,90 FD.
ATTITUDE SCOLAIRE	3,27 F.P.	2,78 G.P.	2,70 FD.	2,20 GD.
AGRESSIVITÉ VERBALE	2,27 GD.	1,99 FD.	1,52 G.P.	1,27 F.P.
ANXIÉTÉ	1,82 GD.	1,69 FD.	1,53 F.P.	1,41 G.P.
COMPOTEMENTS ANTISOCIAUX	2,17 GD.	1,92 G.P.	1,88 FD.	1,38 F.P.

Légende: G.D.: Garçons décrocheurs
 F.D.: Filles décrocheuses
 G.P.: Garçons persévérants
 F.P.: Filles persévérantes

En ce qui a trait à l'échelle hyperactivité, ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,41) qui ont le plus tendance à émettre ce comportement considéré comme inadapté à l'école. En deuxième position, arrivent les «garçons persévérants»

(Moyenne: 2,14). En troisième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 2,11) et les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,77) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 2,28) sont plus hyperactifs que les «filles» (Moyenne: 1,94).

Au niveau de l'échelle absentéisme, ce sont les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,80) qui ont le plus tendance à émettre ce comportement considéré comme inadapté. En deuxième position, arrivent les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 1,74). En troisième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,22) et les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,22) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 1,48) et les «filles» (Moyenne: 1,51) obtiennent des résultats quasi-similaires en ce qui concerne l'absentéisme.

L'échelle assertion veut mesurer la capacité d'exprimer ses besoins d'une façon claire sans subir la perte de la considération d'autrui. Ce sont les «filles persévérantes» (Moyenne: 2,96) qui ont le plus tendance à émettre ces comportements. En deuxième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 2,68). En troisième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 2,60) et les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,59) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, à l'école, les «filles» (Moyenne:

2,78) qui sont plus assertives que les «garçons» (Moyenne: 2,64).

En ce qui a trait à l'échelle agressivité physique, ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 1,99) qui ont le plus tendance à émettre ces comportements intolérés à l'école. En deuxième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,52). En troisième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,47) et les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,13) arrivent en quatrième position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 1,73) émettent plus de comportements d'agressivité physique que les «filles» (Moyenne: 1,33).

En ce qui a trait à l'échelle suicide, ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 1,34) qui, selon les enseignants, ont émis des propos suicidaires. En deuxième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,33). En troisième position, arrivent les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,16) et les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,05) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 1,20) ont moins tendance que les «filles» (Moyenne: 1,25) à verbaliser des propos suicidaires.

À l'échelle comportements prosociaux, ce sont les «garçons persévérants» (Moyenne: 2,61) qui ont le plus tendance à émettre ces comportements hautement valorisés à l'école. En

deuxième position, arrivent les «filles persévérantes» (Moyenne: 2,57). En troisième position, arrivent les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,07) et les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,90) se retrouvent à la quatrième position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 2,34) démontrent plus de prosociabilité que les «filles» (Moyenne: 2,24).

L'échelle attitude scolaire se compose de comportements scolaires préconisés par l'école. Ce sont les «filles persévérantes» (Moyenne: 3,27) qui émettent à plus haute intensité ce genre de comportements. En deuxième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 2,78). En troisième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 2,70) et, à la quatrième place, les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,20) s'y retrouvent. De façon générale, les «filles» (Moyenne: 2,99) ont de meilleures attitudes scolaires que les «garçons» (Moyenne: 2,49).

Pour l'échelle agressivité verbale, ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,27) qui ont le plus tendance à émettre ce comportement considéré comme inadapté. En deuxième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,99). En troisième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,52) et les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,27) se retrouvent en quatrième position. De façon générale, les

«garçons» (Moyenne: 1,90) émettent plus de verbalisations agressives que les «filles» (Moyenne: 1,63).

L'échelle anxiété révèle que ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 1,82) qui sont le plus à risque d'être anxieux à l'école. En deuxième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,69). En troisième position, arrivent les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,53) et les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,41) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, les «garçons» (Moyenne: 1,62) et les «filles» (Moyenne: 1,61) présenteraient des niveaux d'anxiété quasi-similaires.

Les items de l'échelle comportements antisociaux sont des comportements indésirables à l'école. Ce sont les «garçons décrocheurs» (Moyenne: 2,17) qui ont le plus tendance à émettre ces comportements délictuels. En deuxième position, arrivent les «garçons persévérants» (Moyenne: 1,92). En troisième position, arrivent les «filles décrocheuses» (Moyenne: 1,88) et les «filles persévérantes» (Moyenne: 1,38) se retrouvent à la dernière position. De façon générale, ce sont les «garçons» (Moyenne: 2,05) qui présentent plus de comportements antisociaux que les «filles» (Moyenne: 1,63).

Dans les pages précédentes, les résultats obtenus par les sujets à chacune des échelles du questionnaire d'évaluation du

comportements de l'élève au présecondaire et au secondaire ont été présentés. Dans le chapitre suivant, l'interprétation de ces résultats, en relation avec le cadre théorique et la recension des écrits sera présentée.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette étude soulevait la question suivante: «*Les étudiants qui persévèrent présentent-ils des comportements différents des élèves qui décrochent?*». De plus, elle visait à identifier si les garçons décrocheurs et les filles décrocheuses ont des comportements scolaires similaires. En outre, il est important de spécifier que l'étude se compose de trois sous-questions:

Question 1: Les élèves décrocheurs et les élèves persévérants émettent-ils des comportements différents?

Question 2: Les garçons décrocheurs et les garçons persévérants ont-ils des comportements différents?

Question 3: Les filles décrocheuses et les filles persévérantes ont-elles des comportements différents?

La recension des écrits permettrait de croire que les élèves décrocheurs ont des comportements différents de ceux des élèves qui persévèrent (Godbout, 1991; Parent et Paquin, 1991; Rivard, 1991). De plus, la présente étude révèle des différences

statistiquement significatives pour différents comportements autant entre les persévérants et les décrocheurs et ce, indépendamment de leur genre.

L'interprétation des résultats s'effectue en deux étapes. Premièrement, une analyse entre les décrocheuses et les persévérantes est produite. Ensuite, une analyse entre les décrocheurs et les persévérants est constituée. Également, une étude des persévérants et des décrocheurs, sans égard au genre, est complétée. Deuxièmement, les différents comportements sont étudiés en regard des énoncés qui sont statistiquement significatifs entre les décrocheurs et les persévérants.

5.1 Interprétation des résultats: décrocheuses et persévérantes

L'analyse des résultats permet de constater que les persévérantes et les décrocheuses émettent des comportements différents. Les persévérantes émettent des comportements scolaires acceptables, tels que: les comportements prosociaux et de bonnes attitudes scolaires. Tandis que ce sont les décrocheuses qui émettent des comportements scolairement inadaptés, tels que: l'absentéisme, l'agressivité physique et verbale, ainsi que des comportements antisociaux.

Les différents résultats de la présente étude sont donc consistants avec les données de plusieurs écrits (Sprabery et King, 1992; Farrell, 1990; MacMillan, Balow, Widaman et Hensley, 1990; Pronovost, Boucher et Côté, 1990; Bempechat et al., 1989; National School Safety Center, 1986; Goupil et Comeau, 1986; et Griffin, Hoffman et Lee, 1984).

Ces résultats de la présente étude sont aussi concordants avec plusieurs écrits. Selon Sprabery et King (1992), les persévérantes émettent des comportements prosociaux qui sont scolairement adaptés et elles connaissent l'importance de poursuivre leurs études. De plus, Sprabery et King (1992) affirment que les persévérantes ont des habiletés à communiquer ainsi qu'une très bonne estime d'elle-même et un bon concept de soi. Elles ajoutent que les persévérantes sont des filles responsables. Finalement, Sprabery et King (1992) ajoutent que les persévérantes connaissent toutes les alternatives pour arriver à leur but ultime qui est une carrière.

Farrell (1990) affirme que le phénomène du décrochage scolaire résulte des inhabiletés des étudiants à risque de décrocher d'intégrer des compétences sociales; encore une fois, il y a accord entre les résultats de la présente étude et ce que nous dit Farrell (1990). Par ailleurs, Griffin, Hoffman et Lee (1984) considèrent qu'une attitude scolaire convenable se traduit par un comportement qui reflète adéquatement les aptitudes

scolaires et des attitudes attendues par le système et lorsque les attentes sont rencontrées, habituellement, il y a persévérance. Farrell (1990) ajoute même qu'une attitude scolaire positive se traduit par la relation positive qu'ils ont avec les pairs et avec la famille. De plus, les résultats de nos sujets indiquent que les filles persévérantes ont un intérêt marqué pour l'école et qu'elles veulent réussir. Or, tous les auteurs consultés s'entendent pour dire que l'attitude scolaire est une prémisse à la persévérance scolaire.

Dans la présente étude, les résultats indiquent aussi que les décrocheuses émettent des comportements qui ne sont pas acceptés à l'école. Par exemple, en ce qui a trait à l'absentéisme, les sujets féminins à risque de décrocher sont beaucoup plus absentes de l'école que leurs consoeurs persévérantes. Ces résultats sont identiques à ceux de MacMillan, Balow, Widaman et Hensley (1990) qui constatent, lors d'une étude d'impact qui s'intitule «*Minimum Competency Tests*», que les élèves ayant échoué et étant plus enclins à abandonner sont très souvent absents. En outre, les décrocheuses sont reconnues pour s'absenter presque doublement que leurs consoeurs persévérantes (Pronovost, Boucher et Côté, 1990).

Également, pour ce qui a trait aux comportements associés à la violence, les résultats notés dans cette présente étude

coïncident encore avec les écrits scientifiques portant sur le sujet. Les troubles de comportement d'agressivité physique et verbale se transposent par des problèmes de discipline à l'école. Ces troubles de comportements sont en partie dus à la qualité de l'éducation des enfants. L'agressivité physique et verbale est causée par des abus sérieux de consommation de drogue et d'alcool (*National School Safety Center*, 1986) et plusieurs associent cette consommation illicite avec l'abandon scolaire.

Les comportements antisociaux sont émis à plus haute fréquence par les filles décrocheuses de notre étude. Ces comportements, selon Bempechat et al. (1989), sont également des causes d'insuccès à l'école et qui peuvent mener à l'abandon. De plus, Bempechat et al. (1989) ajoutent que les comportements antisociaux qui commencent tôt chez les jeunes entraînent des problèmes scolaires. Les troubles de comportement sont identifiables par l'attitude, la confiance et les traits de personnalité.

En somme, les résultats de la présente étude démontrent clairement que les comportements des filles décrocheuses sont inadaptés au système scolaire. Par conséquent, les comportements scolairement adaptés correspondent aux comportements des filles persévérantes. Ces résultats laissent croire que les enseignants peuvent être attentifs à certains

comportements et attitudes des élèves. En effet, les étudiantes à risque de décrocher auraient un profil assez typique qui, somme toute, ressemble beaucoup aux comportements de leurs homologues masculins.

5.2 Interprétation des résultats: décrocheurs et persévérants

L'analyse des résultats de la présente étude permet de constater que les garçons persévérants et décrocheurs émettent aussi des comportements différents. Comme il fallait le prévoir, ce sont les persévérants qui émettent des comportements scolaires acceptables, tels que: les comportements prosociaux et l'attitude scolaire. Tandis que les décrocheurs, eux, émettent des comportements scolairement inacceptables, tels que: l'absentéisme, l'agressivité physique et verbale, ainsi que l'anxiété.

Ces différents résultats trouvés dans la présente étude sont donc consistants avec les données de plusieurs écrits en ce qui a trait à la comparaison du comportement des décrocheurs et des persévérants (Sprabery et King, 1992; Spain et Sharpe, 1990; Nenortas, 1987; Stern, Catterall, Alhadeff et Ash, 1986; Martinez et Roberto, 1985; Éthier, Desmarais-Gervais et Bélanger, 1984; et Smith et Conoly, 1972).

Les résultats indiquent que les garçons persévérants émettent plus de comportements prosociaux que ceux qui décrochent. Sprabery et King (1992) ajoutent même que ce sont les persévérants qui ont de bonnes habitudes mentales et ce sont elles qui leur permettent d'avoir de bonnes habitudes de travail scolaire. En outre, Sprabery et King (1992) remarquent que les persévérants s'approprient un processus de résolution de problèmes qui les aide à rencontrer les responsabilités qui leur sont accordées.

Afin que les garçons persévèrent, l'attitude scolaire doit être acquise. Stern, Catterall, Alhadeff et Ash (1986) indiquent que même si le jeune est ennuyé par l'école et qu'il ne réussit pas, il persévéra dans ses études afin d'obtenir un meilleur emploi ou pour poursuivre ses études au collégial et à l'université. Ceci laisse donc croire que les persévérants auraient de meilleures attitudes scolaires en regard de l'école. Il est donc possible, encore une fois, de constater que ces commentaires sont concordants avec les résultats retrouvés auprès des sujets mâles persévérants de l'étude. En outre, Spain et Sharpe (1990) indiquent que les garçons qui décrochent développent de mauvaises attitudes envers l'école parce qu'ils ont eu des insuccès à l'école, et cela les a désillusionnés et ils n'ont aucune vision du futur. Ce qui tend à dire que les décrocheurs recherchent la gratification

immédiate sans vouloir passer par toutes les étapes de la scolarisation.

Également, pour ce qui est des comportements d'agressivité physique et verbale, ce sont les garçons à risque de décrocher qui les émettent le plus. Ces résultats semblent identiques à ceux de Nenortas (1987) qui, lors d'un programme pour la prévention du décrochage, a identifié des candidats à risque comme étant des élèves turbulents et perturbateurs. Lors de son étude, Nenortas (1987) confirme le fait que les décrocheurs ont des comportements violents, qu'ils expriment d'une façon physique, et qu'ils utilisent un langage abusif

Finalement, dans le cadre d'un programme pour identifier les décrocheurs potentiels, Martinez et Roberto (1985) affirment que l'anxiété et la frustration sont des causes reliées aux décrocheurs. La présente étude confirme ces observations car ce sont les élèves qui décrochent qui sont les plus anxieux.

En somme, tout comme le mentionnent les écrits portant sur le sujet, les comportements des garçons décrocheurs de la présente étude démontrent que ceux-ci sont inadaptés au système scolaire et que les comportements scolairement adaptés correspondent aux comportements des garçons persévérants. Il est important de noter, comme nous l'avons souligné précédemment, que les

comportements des garçons et des filles décrocheurs sont similaires à plusieurs points de vue.

5.3 Interprétation des résultats: les échelles du OÉCÉPSS pour ce qui a trait aux décrocheurs et aux persévérants sans égard au genre

L'analyse des résultats permet de constater que les persévérants et les décrocheurs émettent des comportements différents. Les résultats de l'étude indiquent que ce sont les persévérants qui émettent des comportement scolaires acceptables, tels que: les comportements prosociaux, l'attitude scolaire et l'assertion. Tandis que les décrocheurs émettent des comportements moins acceptés par le milieu scolaire; tels que: l'hyperactivité, l'absentéisme, l'agressivité physique et verbale, les comportements antisociaux ainsi que l'anxiété.

Sans égard au genre des sujets, les différents résultats de la présente étude sont donc consistants avec les données de plusieurs écrits (Godbout, 1991; Pronovost, Boucher et Côté, 1990; Goupil, 1990; Sartain, 1989; Kratzert et Fratzert, 1989; Gagné, 1988; Goupil et Comeau, 1986; Ladd et Asher, 1985; Corbeil, 1984; Garfinkel et Golombek, 1983; et Patterson, 1982; Petzel et Riddle 1981).

Dans la présente étude, fait important à souligner, il n'y a pas de différence entre les décrocheurs et les persévérants quant au suicide. Les écrits apportent quelques explications à cette réalité. Malgré que Garfinkel et Golombek, (1983: voir Pronovost, Boucher et Côté, 1990) soutiennent que le suicide est plus souvent associé à des individus productifs et travailleurs, Petzel et Riddle (1981: voir Pronovost, Boucher et Côté, 1990) mentionnent qu'une piètre performance académique est un des facteurs de risque souvent associé au suicide chez les jeunes, notamment si les parents maintiennent une pression pour une performance accrue. Cette ambiguïté est aussi soulevée par Garfinkel et Golombek, (1983: voir Pronovost, Boucher et Côté, 1990) lorsqu'ils affirment que, bien que plus de la moitié des jeunes ayant fait une tentative de suicide ont connu des échecs ou des abandons scolaires, les tentatives les plus sévères sont en corrélation avec des succès scolaires. De plus, Corbeil (1984: voir Pronovost, Boucher et Côté, 1990) précise que les échecs scolaires, combinés avec des exigences parentales élevées, peuvent être des facteurs précipitants pour une tentative de suicide. Pronovost, Boucher et Côté (1990) ajoutent que des analyses ont été effectuées pour chaque sexe et qu'elles ne démontrent pas de différence significative, ce qui corrobore les résultats de la présente étude qui indiquent qu'il n'y a pas de différences observées, par les enseignants qui ont observé les persévérants et les décrocheurs, gars ou filles en ce qui concerne l'émission de propos suicidaires.

Par contre, pour ce qui est de l'absentéisme, les résultats de notre étude concordent avec tout ce qui écrit sur le sujet. L'absentéisme est, en effet, un fort prédicteur du phénomène du décrochage scolaire et il peut être particulièrement associé comme étant un problème de comportement. L'absentéisme est souvent utilisé comme indicateur d'un abandon éventuel ou potentiel.

Pour ce qui a trait à l'hyperactivité, les résultats trouvés correspondent à la recension des écrits. Tardif (1992) indique que les jeunes qui échouent, qui décrochent, proviennent de milieu socio-économiquement faible. Cette variable a un impact direct sur le comportement du jeune et se traduit par de l'hyperactivité. Gagné (1988) rapporte que, plus le statut socio-économique est faible, non seulement le taux d'incidence de l'hyperactivité augmente mais également la sévérité des symptômes. De plus, Gagné 1988 indique que le type d'impulsivité qui caractérise l'enfant hyperactif englobe à la fois la difficulté de contrôler ses mouvements et ses déplacements, les réactions émotionnelles parfois très vives suite à des frustrations, l'inhabileté à persister dans une action entreprise et à entretenir une interaction fonctionnelle avec le contenu d'apprentissage. Ces termes laissent croire que le décrocheur possède probablement un certain niveau d'impulsivité et que l'école l'empêche d'utiliser différents

comportements actifs. Goupil (1990) confirme cette hypothèse en disant que l'école idéalise les élèves étant sages, dociles et toujours assis à leur place. De ce fait, la passivité trouverait plus de vertu à l'école.

Par ailleurs, les différents écrits consultés (Goupil et Comeau, 1986) permettaient de croire que l'agressivité physique et verbale est associée au phénomène du décrochage scolaire. Encore une fois, les résultats de la présente étude sont consistants avec la recension des écrits. En effet, les décrocheurs présentent beaucoup plus d'agressivité, à la fois physique et verbale, que les garçons persévérants. De plus, Gergen et Gergen, (1984) indiquent qu'une personne sera agressive ou non selon ses expériences sociales et qu'en outre, l'agression peut augmenter ou décroître selon les expériences d'apprentissage de chaque individu. Il est important de se souvenir que l'agression est quelquefois choisie parce qu'elle apporte de la gratification ou parce qu'elle permet à l'individu d'éviter une punition. Bouchard et St-Amand (1993) vont également dans le même sens lorsqu'ils parlent de l'apprentissage de comportements stéréotypés et lorsqu'ils indiquent que ce seraient les décrocheurs garçons qui répondraient le plus aux modèles stéréotypés. Comme, on le sait, la violence peut être apprise par l'observation de comportements et de modèles agressifs. De plus, Goupil et Comeau (1986), lors de travaux portant sur le développement des

enfants agressifs, montrent que les comportements existent dès les premières expériences de socialisation et qu'ils persistent à travers les années tant à la maison qu'à l'école. Ladd et Asher, 1985 et Patterson, (1982: voir Goupil, 1990) ajoutent que l'agressivité de plusieurs enfants est un facteur important dans les problèmes d'acceptation sociale. La participation à des activités "*immatures*", solitaires, brusques ou violentes est corrélée négativement avec l'acceptation sociale des pairs. Ceci laisse donc croire que les décrocheurs émettraient ces comportements agressifs depuis leur plus jeune âge. Par ailleurs, ce type de comportements est probablement celui qui est le plus banni à l'école. Il y a alors fort à parier que les décrocheurs ont reçu des punitions et des situations aversives lorsqu'ils émettaient de tels comportements à l'école.

Dans la recension des écrits, les auteurs (Tremblay et al., 1992) indiquent que les comportements antisociaux sont étroitement liés au phénomène du décrochage scolaire; encore une fois, ces informations sont consistantes avec les résultats de l'étude. De plus, Sartain (1989) confirme ces propos dans une étude où il a identifié les tendances antisociales comme étant des éléments prédicteurs du décrochage. Pour lui, les comportements antisociaux proviennent de facteurs personnels, psychologiques, de l'environnement familial, de la communauté environnante ainsi que des facteurs liés à l'école. Ces différents facteurs, identifiés par Sartain (1989), sont les

mêmes variables identifiées par Godbout (1991) et qui sont, pour ce dernier, les véritables fondements du décrochage scolaire.

Également, pour ce qui a trait aux comportements d'anxiété reliés au décrochage, les résultats de la recherche sont conformes à la recension des écrits. En effet, Tremblay et Royer (1991: voir Centrale de l'enseignement du Québec, 1992) soulignaient que l'anxiété est une des caractéristiques des élèves décrocheurs et de plusieurs élèves en difficulté. Pour comprendre que le phénomène de l'anxiété est associé au comportement des décrocheurs, il est pertinent de lire une étude de Kratzert et Kratzert (1989) qui rapporte que 35% des étudiants souffrent d'anxiété et que celle-ci diminue leur estime de soi et augmente l'abus de drogue. De plus, Kratzert et Kratzert (1989) indiquent que les parents qui se séparent ou divorcent impliquent des conséquences négatives sur le taux de stress des élèves. Or, l'anxiété joue un rôle considérable sur l'intention des adolescents de continuer d'aller à l'école. Bien que la présente étude n'ait pas touché à cette variable, il est important de se rappeler que Violette (1991), Beaudelot et Estabilet (1992) ainsi que Bouchard et Saint-Amand (1993) avaient remarqué qu'un grand nombre de décrocheurs provenaient de familles monoparentales et, du fait même, de familles socio-économiquement défavorisées. Ces deux dimensions causent, à elles seules, des états de stress importants.

Les résultats de la présente étude indiquent que les élèves persévérants émettent plus de comportements assertifs que les élèves décrocheurs. Les écrits (Budd, 1985: voir Goupil, 1990) associent également les habiletés sociales aux élèves persévérants qui, comparativement aux décrocheurs, émettent beaucoup plus de comportements d'affirmation de soi.

Puisque Goupil (1990) indique également que les comportements prosociaux sont des comportements acceptables pour répondre aux attentes du système scolaire, cela laisse supposer que les persévérants se démarquent au niveau de ces habiletés spécifiques. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens, pour ce qui a trait aux comportements prosociaux. En effet, les persévérants émettent ce type de comportements beaucoup plus que les élèves à risque de décrocher. Ceci laisse penser que les persévérants ont appris des compétences sociales tout au long de leur scolarisation et même dès leur plus jeune âge. Ceci serait en conformité avec les propos de Larue et Chenard (1992).

Finalement, comme il fallait s'y attendre, les résultats de la présente étude sont consistants avec la recension des écrits pour ce qui a trait à l'attitude scolaire. Plusieurs auteurs (Bouchard et St-Amand, 1993; Allaire, 1993; Violette, 1991 et Morissette, 1984) affirmaient que les élèves persévérants

avaient des attitudes scolaires positives. De plus, selon Ruby et Law (1983), l'attitude positive face à l'école est reconnue depuis longtemps comme étant un précurseur acceptable du comportement scolaire. Ruby et Law (1983) confirment que les persévérants ont une attitude scolaire positive. Faits intéressants, lors d'une étude pour comparer les différences d'attitude entre les persévérants et les décrocheurs potentiels, Ruby et Law (1983) en sont arrivés à la conclusion que les deux groupes d'élèves peuvent avoir des attitudes négatives envers leurs enseignants. Toutefois, les décrocheurs potentiels ont une attitude négative qui va au-delà des capacités d'intervention des enseignants et qui se répercute par des comportements négatifs envers tout ce que représente l'école et, par conséquent, ils abandonnent l'école. Ce phénomène, selon l'approche générale behaviorale, s'appelle la généralisation et peut entraîner des comportements phobiques.

En somme, il est permis de constater que les décrocheurs, en général, sans tenir compte du genre, émettent des comportements inadaptés et qui sont punis à l'école. Or, le moyen qu'ils utilisent pour éviter, comme l'indique Goupil (1990), la punition répétitive est de décrocher. Par conséquent, les comportements scolairement acceptés coïncident avec ceux des persévérants. En outre, il est important de souligner que les comportements des garçons et des filles décrocheurs sont similaires à ceux des décrocheurs lorsque nous ne tenons pas

compte du genre. La même interprétation est similaire en ce qui a trait aux filles et aux garçons persévérants.

5.4 Interprétation des échelles de comportements

Les dix échelles de comportements sont présentées en regard des énoncés qui relèvent des différences statistiquement significatives entre avec les décrocheurs et les persévérants, sans relation avec le genre.

D'une façon générale, pour les différentes échelles utilisées, les différents résultats de la présente étude sont donc consistants avec les informations relevées à la lecture de plusieurs écrits (Bouchard et St-Amand, 1993; Brossard, 1992; Royer et Moisan, 1992; Baherman et Kropp, 1988; Patterson, 1982; et Davidson et Choquet, 1981). L'interprétation, en regard des différentes échelles, sera réalisée dans les lignes qui suivent à la lumière des différents écrits apportant des fondements théoriques et les résultats présentés antérieurement.

5.4.1 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE HYPERACTIVITÉ

Goupil (1990) indiquait que l'école accorde beaucoup de vertu au calme dans la classe et que, par conséquent, les

comportements hyperactifs sont peu tolérés. À ce niveau, les résultats de la présente étude font ressortir que les décrocheurs ont une faible capacité de concentration et que les décrocheurs sont faciles à distraire. De plus, ils sont impatients lorsqu'ils attendent leur tour et les décrocheurs agissent sans réfléchir. Goupil (1990) mentionne que les élèves légèrement hyperactifs bougent beaucoup et, à la suite d'une suractivité motrice, ils ont des difficultés de concentration et d'attention. Dans le même ordre d'idée, toujours selon Goupil (1990), l'hyperactivité rejoint plusieurs concepts tels que: colères excessives, contestation systématique, désirs de vengeance, manifestations de haine, langage ordurier ou obscène, fugues, vols, bris avec effractions, cruautés physiques, fréquentations indésirables. L'hyperactivité, n'est pas toujours associée à des difficultés organiques, mais elle est souvent associée à des problèmes d'apprentissage (Slavin 1988: voir Goupil, 1990). Cependant, en faveur des persévérants, ceux-ci démontrent une bonne capacité d'attention et de concentration.

5.4.2 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE ABSENTÉISME

Les résultats retrouvés dans l'étude indiquent que les décrocheurs, comparés aux persévérants, ont beaucoup plus tendance à émettre les comportements d'absentéisme. Les

décrocheurs font l'école buissonnière, ils ont tendance à s'absenter pour des raisons banales et ils arrivent en retard aux cours. Tous ces éléments conduisent à un nombre élevé d'absences qui mène à de nombreuses difficultés scolaires et, finalement, au décrochage. Ces éléments sont en concordance avec l'étude de Baherman et Kopp (1988: voir Langevin, 1992) sur l'abandon scolaire qui précise que les décrocheurs présentent des difficultés d'adaptation au contexte social de l'école qui se manifestent par de l'absentéisme, des problèmes de discipline et de ponctualité et des sentiments d'impuissance et d'aliénation de l'école. Bouchard et St-Amand (1993) précisent que les élèves décrocheurs québécois de première secondaire ne se sentent pas à leur place à l'école; et cela se traduit souvent par une non-participation aux activités parascolaires, par de l'absentéisme et par des renvois temporaires de plus en plus fréquents.

5.4.3 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE ASSERTION

Budd (1985) informe que les persévérants ont une bonne affirmation de soi et ce, contrairement aux décrocheurs qui se sentent rejetés et incompris par le système. Ce qui entraîne, chez les décrocheurs, une perte d'estime, de confiance et d'assurance en soi, qui produit un manque d'encouragement, de valorisation et le manque d'espoir (Baherman et Kopp, 1988:

voir Langevin, 1992). Les résultats de la présente recherche démontrent également que les persévérants ont tendance, plus que les décrocheurs, à émettre les comportements d'assertion. Ces résultats indiquaient que les décrocheurs s'imposent négativement aux autres et se laissent trop influencer par les pairs.

5.4.4 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE AGRESSIVITÉ PHYSIQUE

Les résultats de cette étude indiquent que ce sont les décrocheurs, plus que les persévérants qui ont tendance à émettre les comportements inadaptés scolairement. L'étude fait voir que les décrocheurs potentiels démontrent leur agressivité physique en détruisant leurs propres choses ou celles des autres. Le contact physique est utilisé abondamment lorsqu'ils ne contrôlent pas la situation, alors les comportements qu'ils adoptent sont de se battre avec les autres élèves, d'utiliser la force physique ou menacent de le faire afin de dominer d'autres élèves et lorsqu'un élève les agace, ils se fâchent facilement et le frappent. De plus, les décrocheurs scolaires frappent, bousculent, donnent des coups aux autres élèves, produisent du vandalisme à l'école, écrivent sur les murs, brisent ou salissent l'école. Tous ces éléments correspondent aux dires de Langevin (1992) qui mentionne que les décrocheurs présentent de sérieux problèmes de discipline.

5.4.5 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE SUICIDE

Pour ce qui a trait à la variable suicide, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les décrocheurs et les persévérants.

5.4.6 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE COMPORTEMENT PROSOCIAL

Cette étude constate que les persévérants ont tendance, plus que les décrocheurs, à émettre des comportements prosociaux. Les persévérants invitent un élève qui se tient à l'écart à se joindre à leur groupe de jeu ou de travail, aussi les persévérants essaient d'aider un élève qui s'est blessé et ils aident spontanément à ramasser des objets qu'un autre élève a échappés. De plus, ils font preuve de savoir vivre et d'éthique personnelle en saisissant l'occasion de valoriser le travail d'un élève moins habile et ils montrent de la sympathie pour un élève qui a commis une erreur. Les comportements prosociaux se traduisent par dévouement pour autrui. Ils semblent donc que les persévérants offrent d'aider un élève qui a de la difficulté dans une tâche en classe et d'aider un élève qui se sent malade. De plus, des comportements, tels que le fait de porter des vêtements propres et adaptés, rencontrent les attentes du système scolaire. Finalement, le persévérant

console un élève qui se sent malade, console un élève qui est triste ou bouleversé et se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par un autre. Tous ces comportements prosociaux coïncident avec les attitudes et les comportements scolaires attendus de la part du système. Cependant, pour ce qui a trait aux décrocheurs cette étude remarque qu'ils ne répondent pas nécessairement à ces attentes scolaires, car leurs comportements inadaptés font qu'ils ne sont pas très aimés des autres élèves et qu'ils sont sans égard pour les autres. Ces différentes observations rejoignent sensiblement celles de Allaire (1993) qui dit que l'école valorise certaines compétences sociales qui ne font pas habituellement partie des caractéristiques masculines. Ceci pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi il y a plus de filles qui persévèrent à l'école.

5.4.7 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE ATTITUDE SCOLAIRE

Également, pour ce qui a trait à l'attitude scolaire, les résultats de la présente étude confirment que les persévérants ont, plus que les décrocheurs, une propension à émettre une attitude scolaire positive. La présente recherche permet de constater que les persévérants produisent le travail exigé, produisent des travaux impeccables et surpassent les exigences demandées par l'enseignant. L'attitude du persévérant permet de

croire qu'il se sent à l'aise dans l'école, ce qui lui permet de consulter positivement l'enseignant au sujet des devoirs et des travaux, consacre le temps nécessaire à ses leçons et devoirs, à la maison, verbalise qu'il est heureux à l'école et qu'il aime y venir. En outre, les persévérants aiment beaucoup faire un exposé devant les pairs. Bref, toutes ces attitudes et comportements permettent de dire que les persévérants sont dans leur élément à l'école et qu'ils rencontrent les attentes exigées.

De plus, les résultats de la présente étude permettent d'observer que les décrocheurs n'ont pas une attitude scolaire positive, car ils ne terminent pas ce qu'ils commencent et sont désobéissants. Leur désobéissance va jusqu'à ne pas écouter les consignes et jusqu'à ridiculiser l'enseignant ou l'école. En outre, les décrocheurs potentiels ont de la difficulté à organiser leurs travaux scolaires. De plus, ils se permettent de remettre des travaux incomplets ou négligés. Cette difficulté d'application fortifie une tendance très fréquente à abandonner devant les obstacles qu'ils rencontrent durant leur apprentissage scolaire. De cette façon, ils tentent de justifier la non-nécessité de l'école dans la vie. Dans le même ordre d'idée, Audy, Ruph et Richard (1993) indiquent qu'il faut apprendre aux décrocheurs potentiels une série de comportements spécifiques qui actualisent chez eux de nombreuses attitudes scolaires.

5.4.8 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE AGRESSIVITÉ VERBALE

Comparativement aux persévérants, les décrocheurs ont une plus grande propension à émettre des comportements d'agressivité verbale. Les décrocheurs potentiels menacent verbalement les adultes et cela peut aller jusqu'à encourager d'autres élèves à s'en prendre à un élève qu'ils n'aiment pas. De plus, ils ne se sentent pas à l'aise avec les autres, ce qui se traduit par de l'irritabilité et ils s'emportent facilement. Pour faire prévaloir leurs droits, ils menacent ou malmènent les autres afin d'obtenir ce qu'ils veulent et lorsqu'un enfant les bouscule accidentellement, ils se mettent en colère et cherchent à se battre.

5.4.9 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE ANXIÉTÉ

Les décrocheurs de l'étude, plus que les persévérants, sont plus disposés aux comportements d'anxiété. En effet, les décrocheurs font partie des éternels inquiets et plusieurs choses les inquiètent. Leurs inquiétudes se traduisent soit par un air triste ou malheureux, toujours au bord des larmes. Ils sautent rapidement d'une humeur à une autre, ils se rongent les ongles ou se mordent les doigts. De plus, ils ne sont pas les

plus fonceurs, car ils ont tendance à craindre les choses et les situations nouvelles. Comme conséquence, ils se découragent devant l'échec ou un mauvais examen. Par ailleurs, Gergen et Gergen (1984) précisent que le stress ou l'anxiété à l'école proviennent d'une série de facteurs qui s'accumulent au cours de la journée. Les résultats de notre étude vont dans le même sens que celle de Martinez et Roberto (1985) menée auprès de 383 élèves du secondaire qui étaient à risque de décrocher. Leur étude mentionne que l'anxiété est un élément majeur rencontré chez les élèves décrocheurs et ce problème est si important qu'il devient une barrière psychologique importante mettant en péril leur réussite scolaire.

5.4.10 INTERPRÉTATION DE L'ÉCHELLE COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Les décrocheurs ont plus tendance que les persévérants à émettre des comportements antisociaux. Les jeunes à risque de décrocher accusent les autres d'avoir commencé une bataille et disent que ce n'est jamais de leur faute et cela peut aller jusqu'au mensonge. Or, on peut avancer qu'ils agissent de façon hypocrite. Leurs comportements scolaires ne concordent pas avec ceux du système car ils trichent durant les examens ou lors de la production de travaux. Les élèves à risque émettent également des comportements socialement inacceptables en volant

des choses à une ou plusieurs reprises et, par surcroît, ils encouragent les autres élèves à émettre des comportements inadéquats. De plus, ils blâment les autres et attirent continuellement l'attention de l'enseignant.

Les constats de notre étude rejoignent ainsi les observations de Tremblay et al. (1992a) qui notent que les décrocheurs, en général, ont des problèmes d'inadaptation et de délinquance et ce, dès la première année de scolarisation. Dans la même foulée, Royer et Moisan, (1992: voir Bouchard et St-Amand, 1993) indiquent que plusieurs décrocheurs ont été temporairement renvoyés pour avoir agressé un professeur ou un élève et que d'ailleurs ils avouent souhaiter recevoir de l'aide pour maîtriser leur colère.

5.4.11 INTERPRÉTATION GLOBALE

En somme, l'ensemble des résultats de cette étude démontrent que les comportements d'hyperactivité, d'agressivité et les autres comportements inadaptés sont ceux associés aux décrocheurs. De plus, les écrits nous informaient que ces comportements sont les moins tolérés à l'école. Par conséquent, les comportements scolairement adaptés correspondent aux persévérants.

Lors de la rédaction du cadre de référence trois auteurs majeurs ont été retenus pour apporter un éclairage particulier aux résultats recueillis dans la présente recherche. Dans les lignes qui suivent, il y aura mise en relation des différentes observations de l'étude avec les fondements conceptuels de ces trois auteurs: Morissette (1984), Staats (1986) et Bouchard et St-Amand (1993).

Morissette (1984) indique que la décision de quitter l'école ne survient pas du jour au lendemain: c'est l'étape finale d'une réflexion laborieuse. Morissette (1984) ajoute que la décision de persévérer ou d'abandonner est la conséquence d'un processus de différenciation et d'intégration, d'un processus d'équilibration entre les capacités et les traits de la personnalité. Les résultats de notre étude semblent confirmer le modèle de Morissette (1984). En effet, les décrocheurs émettent des comportements peu valorisés à l'école. De ce fait, ils s'adaptent peu au contexte scolaire et sont plus sujets à être rejetés et punis par le système. Par ailleurs, Morissette (1984) disait que les élèves décrocheurs avaient reçu des renforçateurs négatifs à l'école et que cela les incitait à fuir cette situation désagréable. Les décrocheurs potentiels de notre étude, selon les enseignants qui ont complété le questionnaire, ont effectivement de mauvaises notes scolaires et ont de mauvaises attitudes et de mauvais comportements scolaires. Ce constat même des enseignants, surtout s'il a été

verbalisé de nombreuses fois à ces élèves, correspondrait à ce que Morissette (1984) appelle les nombreuses expériences négatives vécues à l'école par celui qui veut abandonner. En outre, toujours pour Morissette (1984), la décision d'abandonner découle des conditions d'apprentissage, du sentiment d'aliénation, du concept de soi, des résultats scolaires et de la nature de l'environnement. Tous ces ingrédients semblent être présents chez les sujets à risque de décrocher de notre étude.

Staats (1986) adhère au fait que les comportements sont propres à chaque individu et qu'ils sont intériorisés. Ces comportements sont aussi le fait de certains apprentissages et certains renforcements. L'expérience de vie des personnes est différente d'un individu à l'autre. Bref, Staats (1986) précise que le système d'attitudes d'une personne est élaboré en fonction des conditions d'apprentissage qu'elle expérimente. Dans cette pensée, les résultats laissent croire que les décrocheurs ont quand même un profil d'expériences scolaires et d'attitudes très différentes du profil des élèves persévérants. Ces attitudes seraient liées à des stimuli précis, ici des expériences négatives vécues à l'école, qui se généralisent à un environnement scolaire précis. Il y a donc lieu de croire que les élèves à risque de décrocher répondent ainsi aux lois du conditionnement instrumental qui précisent que, lorsqu'un comportement n'est pas valorisé dans un environnement

spécifique, la personne peut-être tentée de quitter cet environnement. L'ensemble des résultats de l'étude tente de démontrer que les comportements émis par les décrocheurs potentiels ne sont sûrement pas ceux qui sont acceptés à l'école. S'ils veulent continuer à émettre ces types de comportement, ils n'ont d'autres solutions que de quitter l'école.

Selon Bouchard et St-Amand (1993), les parents socialisent leurs enfants, au cours de leur développement, par le renforcement ou la répression des comportements considérés appropriés ou non au genre. Les enfants tirent leurs modèles de comportements de leur environnement, acquérant des attitudes et des traits typiques à leur genre qui, une fois formés, sont plus difficiles à modifier. Également, lorsque le système d'attitudes est acquis par une personne il devient une cause de l'apprentissage. Les résultats de cette étude tendent à confirmer les discours de Bouchard et St-Amand (1993). En effet, les décrocheurs et les persévérants ont, globalement, des comportements différents. Les persévérants se conforment à ce qu'ils appellent des comportements beaucoup plus passifs [voire plus féminins] que les décrocheurs. L'école valorise donc certains comportements qui ont été socialisés très tôt, même avant l'entrée à l'école et l'apprentissage de ces comportements avantage nettement les écolières. Les résultats de la présente étude abondent dans le même sens.

De plus, Bouchard et St-Amand (1993) précisait que les parents éduquent les filles en les entourant et en les maternant. Les parents renforcent donc les filles à être obéissantes, dociles et ordonnées. Dès leur plus jeune âge, elles apprennent les normes de «conformité scolaire». Selon Bouchard et St-Amand (1993), toujours en ce qui regarde leur socialisation, les garçons percevraient que l'amour et l'approbation des parents dépendent de leur rôle actif pour trouver la bonne solution aux problèmes de société qui les entourent. En outre, les pères attendent plus d'agressivité, de compétition et de réussite qui ne sont pas nécessairement liées au monde scolaire. L'école ne valorise pas toujours les mêmes comportements. Les garçons de notre étude, surtout les décrocheurs, sont donc en situation de tension avec le système éducatif et scolaire.

Bouchard et St-Amand (1993) ajoutent que les fondements des stéréotypes sexuels proviennent de la réussite scolaire, garçons et filles ont des comportements différents face à la performance et à la persévérance scolaire. Bouchard et St-Amand (1993) affirment que la performance scolaire est étroitement liée à l'abandon. Bouchard et St-Amand (1993) prétendent que les garçons sont réfractaires aux modèles de réussite scolaire qu'ils considèrent comme étant féminins. Tandis, que les filles considèrent les troubles de comportement et d'inadaptation

scolaire comme des stéréotypes masculins auxquels elles ne veulent pas adhérer. En somme, les résultats de la présente étude confirment, en grande partie, les propos de Bouchard et St-Amand (1993).

CONCLUSION

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche font ressortir les différences qui existent entre les décrocheurs, décrocheuses, persévérants et persévérantes. En effet, cette étude relève les différences comportementales entre les garçons et les filles en relation avec le phénomène du décrochage scolaire. Cette recherche démontre également que les comportements scolaires sont appris et sélectionnés en fonction du genre.

Lorsqu'on tient compte du genre des décrocheurs, garçons et filles émettent des comportements scolairement inadaptés. Il est donc possible de mentionner que les décrocheuses et les décrocheurs ont des comportements scolaires inadaptés similaires. Par ailleurs, ce sont les garçons décrocheurs qui maintiennent la première position pour ce qui a trait aux comportements inadaptés à l'école.

Les décrocheurs et les décrocheuses présentent des comportements sensiblement similaires à l'école. Ces comportements sont loin d'être valorisés à l'école. Encore une fois, ce sont les garçons décrocheurs qui émettent de façon

plus marquée ces comportements scolaires non acceptés. Ceci pourrait expliquer pourquoi il y a plus de garçons que de filles qui décrochent selon les statistiques.

Les décrocheurs sont des élèves qui ont connu des échecs, malgré tous les efforts accomplis. Ces échecs provoquent chez les décrocheurs potentiels des frustrations qui semblent leur donner de la difficulté à persévérer dans les actions scolaires entreprises. De plus, les décrocheurs ont de la difficulté à entretenir une interaction fonctionnelle avec le contenu de l'apprentissage. Malheureusement, dans la plupart des cas, la résultante semble être un abandon scolaire.

Les attentes envers les élèves de sexe masculin sont différentes de celles des filles et, dans les deux cas, ils ne veulent pas adhérer aux stéréotypes de l'autre sexe. Ceci laisse croire que, puisque les filles réussissent de mieux en mieux à prendre leur place à l'école, les garçons, spécialement les décrocheurs potentiels, ne veulent pas présenter des caractéristiques qui sont de plus en plus associés aux filles. Bien qu'il ne faille surtout pas retourner à des écoles offrant distinctement la scolarisation aux garçons et aux filles, cette dimension invite les intervenants à tenir compte de la socialisation sexuelle des rôles à l'école. L'école doit en effet continuer la réflexion pour trouver des façons de respecter l'identification sexuelle des élèves. Sûr, il ne

s'agit pas de léser l'ensemble des filles qui ont réalisé des gains importants eu égard à la démocratisation de la scolarisation, mais le nombre alarmants de garçons qui décrochent obligent à une action concertée de l'école pour contrer cette désertion massive de ceux qui se sentent moins à l'aise dans le milieu scolaire. Les garçons et les filles sont différents physiquement, intellectuellement, psychologiquement et scolairement. Étant donné, ces nombreuses différences, il est impossible d'exiger d'eux les mêmes attentes pour les deux sexes. Il s'agit de les respecter dans leur nature propre, de bien les comprendre et que l'enseignant adapte sa pensée en fonction des deux genres.

Les persévérantes ont les aptitudes et les attitudes attendues par le système scolaire. Également, ce qui les démarque des autres, c'est qu'elles ont un intérêt pour l'école et surtout elles veulent réussir. Malheureusement, bien qu'elles soient les championnes à l'école, les femmes occupent des emplois sous-payés et elles sont plus victimes des aléas de l'économie (Conseil supérieur de l'éducation, 1989). Ces situations laissent donc penser que la société, en général, ne valorise pas nécessairement le fait d'avoir un bon cheminement académique. Ce désintéressement officieux laisse penser que les hommes, pour garder le pouvoir qui les caractérisent depuis des générations, trouveront des moyens différents du fait d'avoir une bonne instruction et une meilleure éducation pour justifier

leur occupation des postes stratégiques dans la société. Encore une fois, les filles seront perdantes devant cette situation. Il serait pertinent de conduire différentes recherches pour vérifier ces hypothèses.

Par ailleurs, cette étude, ayant relevé l'existence de comportements spécifiques aux décrocheurs, nous permet de développer une façon d'identifier les troubles de comportement, qui se fait par l'observation de l'attitude, des comportements, de la confiance et des traits de personnalité. En effet, il y a des signes qui s'associent à l'abandon scolaire, tels que l'anxiété, l'absentéisme. Un dépistage systématique de ces signes pourrait permettre de dresser des interventions précoces pour éviter que ces élèves ne décrochent.

Cette étude montre clairement que la majorité des décrocheurs potentiels émettent des comportements inadaptés punis à l'école. Ce sont surtout les garçons qui, très tôt dans la scolarisation, émettent de tels comportements (Tremblay et al., 1992a, 1992b). Ce constat invite donc à l'utilisation de services complémentaires d'intervention qui, au niveau d'un processus psychopédagogique, pourrait leur permettre de modifier les comportements. Cette intervention précoce, dès les premières années de la scolarisation, leur donnerait des chances supplémentaires pour une réussite éducative.

Bref, les comportements permettent aux adolescents de s'exprimer. Ces différents comportements indiquent qu'ils ont des problèmes scolaires et d'acceptation sociale, ce qui les isolent. Les enseignants, comme le démontrent cette étude, sont capables d'identifier efficacement les comportements de leurs élèves. Ceux-ci, étant les intervenants de première ligne, doivent donc être les principaux responsables pour la définition des objectifs des interventions à offrir à ces étudiants. Cependant, ils ne peuvent agir seuls et ils doivent s'assurer des services des professionnels qui les entourent.

Il est certain que le phénomène du décrochage scolaire en est un complexe et qu'il y a plusieurs sources qui le nourrissent, c'est pourquoi il est nécessaire de continuer les recherches dans ce domaine. Dans les futures recherches, il serait intéressant de s'attarder plus spécifiquement aux comportements mentionnés dans cette étude afin d'en trouver les explications. De plus, il serait intéressant de pousser plus loin les études permettant de bien comprendre le phénomène de socialisation des adolescents. Ceci permettra aux enseignants et aux intervenants du milieu de l'éducation de contrer ce phénomène. Ces connaissances supplémentaires sur le phénomène du décrochage et de la persévérance scolaire, permettra alors d'élaborer des stratégies d'intervention adaptées au contexte scolaire québécois.

De plus, message d'espoir, il est important de mentionner qu'il y a, au Québec, des services d'éducation permanente qui peuvent permettre à ceux qui ont quitté l'école de reprendre le chemin de l'école...

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Allaire, D. (1988). Questionnaire: mesure verbale du comportement. Dans Robert, M. (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. (pp. 228-275). Québec: Edisem inc.
- Allaire, L. (1993). Les filles réussissent mieux que les gars: une revanche ou un drame. *Nouvelles CEQ pédagogique*, 14(4), 16-17.
- Audy, P.; Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 51-188.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement (Direction de la recherche).
- Bempechat, J. (1989). *Teenage pregnancy and drug Abuse: Sources of problem behaviors*. Washington: Office of Educationnal research and improvement. (ERIC Service de reproduction de documents: ED316615).
- Bouchard, C.; Côté, D.; Daigle, A.; Désy, J.; Duplantie, J.P.; Lavoie-Gauthier, L.; Guimond, M.; Laforest, B.; Lemieux, D.; Lemire, S.; Manseau, H.; Moreau, N.; Ouellet, O.; Roberge, C.; Rouleau, R.; Thibaudeau, S.; Tremblay, R.E. et Trudel, A. (1991). *Un Québec fou de ses enfants, Rapport du groupe travail pour les jeunes*, Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- Bouchard P. et St-Amant. (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles): une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Boudreault, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. *Vie pédagogique*, 80, 13-14.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche.
- Brossard, L. (1992). Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école?, *Vie Pédagogique*, 80, 20-22.

- Butler-Nalin, P. et Padilla, C. (1989). *Dropouts: The Relationship of Student Characteristics, Behaviors, and Performance for Special Education Students*. Washington: Menlo Park, Calif. Special Education Programs. Prepared for presentation to the 67th Annual Convention of the Council for Exceptional Children at San Francisco.
- Centrale de l'enseignement du Québec, (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire*. Québec: Éditions Saint-Martin.
- Chessare, J.B.; Joost, J.; Smith, J.; Zinna, D. et al. (1988). Multidisciplinary team evaluation of school dysfunction: An analysis of utilization. *Clinical Pediatrics*, 27(4), 201-205.
- Choquet, M. et Menke, H. (1987). Development of Self-Perceived Risk Behaviour and Psychosomatic Symptoms in Adolescents: A Longitudinal Approach. *Journal of Adolescence*; 10(3), 291-308.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent vingt-cinq après*. Québec: Les Publications du Québec.
- Daltroy, L.H.; Larson, M.G.; Eaton, H.M.; Partridge, A.J.; et al. (1992). Psychosocial adjustment in juvenile arthritis. *Journal of Pediatric Psychology*; 17(3), 277-289.
- Demers, D. (1992). Un pays malade de ses enfants, *L'actualité*, (mars 1992), 26-35.
- Farrell, E. (1990). Hanging in and dropping out: voices of at-risk high school students. *Teacher College press*. New York. (ERIC Service de reproduction de documents: ED327624)
- Fogel, C.A.; Mednick, S.A. et Michelsen, N. (1985). Hyperactive behavior and minor physical anomalies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72(6), 551-556.
- Frazer, L. et Nichols, T. (1991). *At-Risk Report: 1990-91: Executive summary*.
- Gagné, P.P. (1988). *L'hyperactivité: problématique et stratégies d'intervention*. Montréal: Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse.

- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (1984). *Psychologie sociale*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Godbout, R. (1991). *L'abandon scolaire: un problème complexe* (document interne inédit). Malartic: Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission Scolaire de Malartic.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Goupil, G; Michaud, P. et Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3).
- Goupil, G. et Comeau, M. (1986). *Les problèmes de comportement à la garderie*. Montréal: Santé et bien-être social Canada.
- Griffin, E. et al. (1984). Behavioral outcomes of alternative program for junior high school students at risk of dropping out. *Speeches/conference: Annual meeting of the American Educational Research Association*. (ERIC Service de reproduction de documents: ED246077).
- Grizenko, N.; Cvejic, H.; Vida, S. et Sayegh, L. (1991). Behaviour problems of the mentally retarded. *Canadian Journal of Psychiatry*, 36(10), 712-717.
- Harris, L.; Blum, R.W. et Resnick, M. (1991). Teen females in Minnesota: A portrait of quiet disturbance. Special Issue: Women, girls & psychotherapy: Reframing resistance. *Women and Therapy*, 11(3-4), 119-135.
- Hatcher, L; Kryter, K.; Prus, J.S. et Fitzgerald, V. (1992). Predicting College Student Satisfaction, Commitment, and attrition from investissement Model Constructs. *Journal of applied Social Psychology*, 22(16), 1273-1296.
- Hornick, J.P.; Phillips, D.M. et Kerr, N. (1989). Gender differences in behavioral problems of foster children: Implications for special foster care. *Community Alternatives International Journal of Family Care*, 1(1) 35-52.
- Kratzert, W.F. et Kratzert, M.Y. (1989). Characteristics of Continuation High School. *Research/technical*. 14p. (ERIC Service de reproduction de documents: ED313492).
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: Dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.

- Larue, A. et Chénard, P. (1992). *L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue*. Service de la recherche institutionnelle. Québec: Université du Québec.
- Lavitt, M.R. (1992). The influence of gender on the self-perception of disturbed children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9(3), 221-237.
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Québec: Édition Behaviora.
- Legendre, R. (1992). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Les éditions Guérin.
- MacMillan, D.L.; Balow, I.H.; Widaman, K.F. et Hensley, R.E. (1990). *A study of minimum competency tests and their impact*. California: Office of special education and rehabilitative. (ERIC Service de reproduction de documents: ED360803).
- Martinez, P. et Roberto, L. (1985). *Early Achievement as the Focus of Intrusive Counseling*. Speeches/Conférence: Convention of the American Association of Community and Junior Colleges. (ERIC Service de reproduction de documents: ED255281).
- McBee, M.M. (1986). *Dropout report for the 1985-86 School Year*. Oklahoma: Département de la planification, de la recherche et de l'évaluation Oklahoma City Public School.
- Merchant, B. (1987). *Dropping out: A personal through High School Concern*.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par Commission scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Document 28-2615.
- Ministère de l'Éducation (1993). *Diplomation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. Dans Leduc, A. (Éd.). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*, (pp. 97-115). Québec: Édition Behaviora.
- National school safety center. (1986). *Safe schools overview*. Sacramento, CA.: Office of juvenile justice and delinquent prevention. (ERIC Service de reproduction de documents: ED271668).

- Nenortas, G.V. (1987). *A drop out prevention utilizing peer group counseling with middle school alternative students.* (ERIC Service de reproduction de documents: ED289118).
- Offord, D.R.; Alder, R.J. et Boyle, M.H. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. Special Issue: Psychiatric epidemiology. *American Journal of Social Psychiatry*, 6(4), 272-278.
- Parent, G. (1992), *Questionnaire d'évaluation du comportement de l'élève au présecondaire et au secondaire.* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Parent, G.; Duquette, R. et Carrier, J. (1992). *Se concerter pour mieux réussir. Perception des enseignants sur les causes de décrochage et sur les moyens de prévention de l'abandon scolaire.* Malartic: Commission scolaire de Malartic.
- Parent, G. et Paquin, A. (1991). *Le décrochage scolaire au secondaire: la moitié oubliée. Perception de décrocheurs sur les causes de leur abandon scolaire.* Malartic: Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.
- Pelletier, D; Coutu S. et Vitaro, F. (1993). La relation entre le statut sociométrique et le profil comportemental d'enfants en début de scolarisation. *Comportement humain*, 7(1), 1-12.
- Pronovost, J; Boucher, J. et Côté, L. (1990). Fonctionnement scolaire chez les adolescents à tendances suicidaires. *Apprentissage et Socialisation*, 13(2), 111-120.
- Richman, C.L. et al. (1984). The Relationship between Self-Esteem and Maladaptive Behaviors in High School Students. *Social Behavior and Personality*; 12(2), 177-185.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires.* Ville Lasalle: Hurtubise HMH.
- Robbins, C. (1989). Sex differences in psychosocial consequences of alcohol and drug abuse. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(1), 117-130.
- Royer, E.; Moisan, S.; Giasson, J. et Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire: Causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.

- Ruby, T. et Law, R. (1983). Potential school dropouts: The attitude factor. *Annual convention of the American Psychological Association*. (ERIC Service de reproduction de documents: ED246347).
- Sartain, H.W. (1989). Nonachieving student at risk: School, family and community intervention. Washington: National Education association Professional library. (ERIC Service de reproduction de documents: ED311336).
- Spain, W.H. et Sharpe, D.B. (1990). *The early school leavers: Initial survey. Report and summary report. Youth transition into labour*. Memorial univ. Centre for Educational Research and development. (ERIC Service de reproduction de documents: ED349527).
- Seltiz, C.; Wrightsman, L.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Les éditions H.R.W.
- Spabery, C.A. et King, J.C. (1992). *Effects of career education on 9th graders in rural Mississippi*. Mississippi: Annual meeting of the mid-south educational research association. (ERIC Service de reproduction de documents: ED356125).
- Staats, A.W. (1986). *Behaviorisme social*. Brossard: Behaviora.
- Stern, D. et al. (1986). Reducing the high school dropout rate in California: Why we should and how we may. California: Berkeley institution of governmental studies. (ERIC Service de reproduction de documents: ED273712)
- Tardif, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs*, Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Thompson, R.J.; Kronenberger, W. et Johndrow, D. (1992). Behavior patterns in nonreferred children: Replication of the factor structure of the Missouri Children's Behavior Checklist. *Journal of Clinical Psychology*, 48(3), 292-298.
- Tremblay, R.E. et al. (1992a). Early Disruptive Behavior, Poor School Achievement, Delinquent Behavior, and Delinquent Personality: Longitudinal Analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; 60(1), 64-72.
- Tremblay, R.E.; Vitaro, F.; Gagnon, C.; Piché, C. et Royer, N. (1992b). A prosocial scale for the preschool behaviour, Questionnaire: Concurrent and predictive correlates, *International journal of behavior development*, 15(2), 227-245.

- Turenne, M. (1992). Pitié pour les garçons, une génération castrée. *L'actualité*, (février 1992), 24-31.
- Verhalst, F.C.; Akkerhuis, G.W. et Althaus, M. (1985). Mental health in Dutch children: I. A cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72(323), 108.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir (Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses)*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du Développement.
- Vitaro, F. et Caron, J. (1985). L'observation directe du comportement social des enfants. *Technologie et thérapie du comportement* (9), 173-191.
- Wagner, M. (1989). *The Transition Experiences of Youth with Disabilities: A Report from the National Longitudinal Transition Study*. Prepared for presentation to the Annual Convention of the 67th Council for Exceptional Children at San Francisco Washington: Special Education Programs.
- Wagner, M. et Shaver, D.M. (1989). *Educational Programs and Achievements of Secondary Special Education Students: Findings from the National Longitudinal Transition Study*. Prepared for presentation to the Annual Convention of the 67th Council for Exceptional Children at San Francisco. Washington: Special Education Programs.
- Weissberg, R.P.; Cowen, E.L.; Lotyczewski, B.S. et Boike, M.F. et al. (1987). Teacher ratings of children's problem and competence behaviors: Normative and parametric characteristics. *American Journal of Community Psychology*, 15(4), 387-401.
- Windle, M. et al. (1991). Adolescent Perceptions of Help-Seeking Resources for Substance Abuse. *Child Development*; 62(1), 179-189. (ERIC Service de reproduction de documents: EJ426204).
- Windle, M. (1992). A Longitudinal Study of Stress Buffering for Adolescent Problem Behaviors. *Developmental Psychology*; 28(3), 522-530. (ERIC Service de reproduction de documents: EJ444951).

ANNEXE 1
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE
(PRÉSECONDAIRE ET SECONDAIRE)

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE **(Présecondaire et secondaire)**

QECEPSS92-1

Le *Questionnaire d'évaluation du comportement à l'école (présecondaire et secondaire)* est un instrument servant à la mesure du comportement des élèves à l'école secondaire. Cette évaluation doit être complétée par l'enseignant(e) ou l'intervenant(e) qui travaille avec l'élève.

Il comprend cinq parties:

Partie A: Recueil des renseignements sur le lieu de scolarisation et l'état de performances académique de l'élève et sur les différentes difficultés générales de l'élève.

Partie B: Recueil des renseignements sur le comportement de l'élève au niveau de 85 comportements spécifiques.

Partie C: Recueil des renseignements sur les services d'aide que l'enfant, selon le répondant, reçoit présentement.

Partie D: Recueil des renseignements sur les services d'aide que l'enfant, selon le répondant, ne reçoit présentement et qu'il devrait recevoir.

Partie E: Recueil des renseignements sur le comportement général de l'élève en regard des pairs de la classe, des enseignants, de l'absentéisme et recueille l'opinion du répondant sur la collaboration générale de la famille.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE (PRÉSECONDAIRE ET SECONDAIRE)

Code permanent	_____
Date de naissance	_____ Age _____ Sexe _____
École	_____
Répondant	_____

DATE

**PARTIE A:**

1. Degré scolaire: _____

Si classe spéciale, précisez s'il-vous-plaît _____

Pour les questions suivantes, indiquez une réponse pour chacun des items en mettant un X dans le cercle correspondant le plus à votre opinion.

NE RIEN INSCRIRE DANS LA MARGE.

2. À votre avis, où se situe la performance académique de cet(te) élève dans chacune des catégories d'apprentissage suivantes lorsqu'on le compare aux enfants de son âge chronologique?

	Nettement sous la moyenne	Légèrement sous la moyenne	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus de la moyenne	Nettement au-dessus de la moyenne
	1	2	3	4	5
Français (lecture)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Français (écriture)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathématiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sciences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Global (dans l'ensemble)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1

1

--	--	--

(2-4)

(5-13)

--	--

14-15

--

16

--

17

--

18

19

20

21

22

23

3. Selon vous, quelle est la probabilité que cet(te) élève termine un jour son
Secondaire V ? (de 0% à 100%)

_____ %

--	--	--

(24-26)

4. Est-ce que cet(te) élève possède des talents ou des habiletés dans l'un et/ou
l'autre des domaines suivants?

	NON	OUI	Je ne sais pas
	1	2	3
a. Le sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Le travail académique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Les arts ou la musique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Les habiletés techniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Les habiletés sociales ou relationnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Autres habiletés (précisez: _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 27

☐ 28

☐ 29

☐ 30

☐ 31

☐ 32

5. Est-ce que cet(te) élève reprend actuellement son degré scolaire (double une année)?

NON	OUI	Je ne sais pas
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 33

6. Est-ce que cet(te) élève a déjà repris un ou plusieurs degré scolaire (doublé une année)?

NON	OUI	Je ne sais pas
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 34

7. Est-ce que cet(te) élève éprouve des difficultés importantes au niveau de:

	NON	OUI	Je ne sais pas
	1	2	3
a. Le rendement académique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La motivation au travail scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. L'assiduité en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Les problèmes de comportement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Les relations avec les pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. La drogue ou l'alcool	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. La pauvreté familiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Les problèmes dans la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Les problèmes de santé physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 35

☐ 36

☐ 37

☐ 38

☐ 39

☐ 40

☐ 41

☐ 42

☐ 43

PARTIE B: Les énoncés suivants se rapportent au comportement de l'élève.

Vous indiquez votre degré de DÉSACCORD ou d'ACCORD pour chaque énoncé. Si vous n'avez pas d'opinion ou si vous ne vous prononcez pas, cochez le cercle "JE NE SAIS PAS".

Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé. Ne cochez qu'un seul cercle pour chacun des énoncés, s'il-vous-plaît.

	Totalement en DÉSACCORD	Un peu en DÉSACCORD	Un peu en ACCORD	Totalement en ACCORD	Je ne sais pas	
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	
1. Très agité(e). Ne demeure pas en place.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 44
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les élèves.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 45
3. Menace verbalement les adultes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 46
4. S'absente de l'école sans permission. Fait l'école buissonnière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 47
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 48
6. Porte une arme sur lui (couteau, chaîne, pistolet, poing américain).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 49
7. Se bat avec les autres élèves.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 50
8. Invite un élève qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu ou de travail.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 51
9. N'est pas très aimé(e) des autres élèves.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 52
10. Essaie d'aider un élève qui s'est blessé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 53

	Totalement en DÉSACCORD	Un peu en DÉSACCORD	Un peu en ACCORD	Totalement en ACCORD	Je ne sais pas	
	1	2	3	4	5	
11. Inquiet(e). Plusieurs choses l'inquiètent.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 54
12. Encouragement d'autres élèves à s'en prendre à un élève qu'il/elle n'aime pas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 55
13. Produit le travail exigé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 56
14. A tendance à travailler seul(e) dans son coin. Plutôt solitaire.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 57
15. Est irritable. Il (elle) s'emporte facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 58
16. A l'air triste, malheureux(se), près des larmes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 59
17. A des tics nerveux ou des manières.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 60
18. Écoute les consignes données par l'enseignant(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 61
19. Se mord les ongles ou doigts....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 62
20. Ne termine pas ce qu'il (elle) commence.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 63
21. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres élèves.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 64
22. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre élève a échappés.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 65
23. A tendance à s'absenter de l'école pour des raisons futiles, banales.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 66
24. Est désobéissant(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 67
25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 68

	Totalement en DÉSACCORD	Un peu en DÉSACCORD	Un peu en ACCORD	Totalement en ACCORD	Je ne sais pas		
	1	2	3	4	5		
26. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un élève moins habile...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	69
27. A tendance à craindre les choses et les situations nouvelles.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	70
28. Montre de la sympathie pour un élève qui a commis une erreur.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	71
29. Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	72
30. Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	73
31. Dit des mensonges.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	74
32. Offre d'aider un élève qui a de la difficulté dans une tâche en classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	75
33. A volé des choses à une ou plusieurs reprises.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	76
34. Porte des vêtements propres et adaptés.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	77
35. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il veut.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	78
36. N'écoute pas les consignes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	79
37. Accapare l'attention en criant, en riant ou en parlant trop fort.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	80
						2	(1-4)
38. Aide un élève qui se sent malade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	5
39. Se plaint souvent de douleurs ou de maux.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	6
40. Est déjà arrivé(e) à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	7

[illegible]

[illegible]

[illegible]

PARTIE C: Depuis le début de l'année scolaire, cet(te) élève a-t-il(elle) reçu de l'aide spécialisée (à plein temps ou à temps partiel) en fonction de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage?

	NON 1	OUI à l'occasion 2	OUI à temps partiel 3	OUI à temps plein 4	Je ne sais pas 5	
1. Classe ou services pour doués ou surdoués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 53
2. Accueil ou immersion française.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 54
3. Services pour handicap per- ceptuel (audition, vision)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 55
4. Services aux personnes déficientes intellectuelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 56
5. Rééducation des troubles du comportement (problèmes émotifs ou de comportements sociaux)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 57
6. Dénombrement flottant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 58
7. Services aux handicapés phy- siques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 59
8. Rééducation orthophonique du langage (bégaiement, autisme, aphasie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 60
9. Autres (précisez) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 61

PARTIE D: Veuillez cocher les cercles correspondant aux services que l'élève devrait, selon vous, recevoir et qu'il ne reçoit pas.

1. Classe ou services pour doués ou surdoués	<input type="radio"/>	6. Dénombrement flottant	<input type="radio"/>	
2. Accueil ou immersion française.	<input type="radio"/>	7. Services aux handicapés phy- siques	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 62
3. Services pour handicap per- ceptuel (audition, vision)	<input type="radio"/>	8. Rééducation orthophonique du langage (bégaiement, autisme, aphasie)	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 63
4. Services aux personnes déficientes intellectuelles	<input type="radio"/>	9. Autres (précisez) _____	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 64
5. Rééducation des troubles du comportement (problèmes émotifs ou de comportements sociaux)	<input type="radio"/>			<input type="checkbox"/> 65

PARTIE E:

1. Au cours des six derniers mois, comment cet(te) élève s'est-il(elle) entendu(e) avec ses amis ou camarades de classe?

- ☐ 1. Pas bien du tout, problèmes constants.
- ☐ 2. Pas très bien, problèmes fréquents.
- ☐ 3. Assez bien, problèmes occasionnels.
- ☐ 4. Plutôt bien, problèmes rares.
- ☐ 5. Très bien, aucun problème.
- ☐ 6. Je ne sais pas.

☐ 66

2. Au cours des six derniers mois, comment cet(te) élève s'est-il(elle) entendu(e) avec ses professeurs à l'école?

- ☐ 1. Pas bien du tout, problèmes constants.
- ☐ 2. Pas très bien, problèmes fréquents.
- ☐ 3. Assez bien, problèmes occasionnels.
- ☐ 4. Plutôt bien, problèmes rares.
- ☐ 5. Très bien, aucun problème.
- ☐ 6. Je ne sais pas.

☐ 67

3. Depuis quand connaissez-vous cet(te) élève? _____

☐ 68

4. Durant les six derniers mois, croyez-vous que cet(te) élève a vécu certains problèmes émotifs ou comportementaux?

NON
1
☐

OUI
2
☐

Je ne sais pas
3
☐

☐ 69

5. Selon vous, comment évaluez-vous le support et la collaboration de la famille?

NULS	FAIBLES	MOYENS	BONS	EXCELLENTS	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 70

6. Depuis le début de l'année scolaire, combien de journées de classe y-a-t-il eues à votre école?

_____ jours

☐ ☐ ☐
(71-73)

7. Depuis le début de l'année scolaire, cet(te) élève a manqué combien de jours?

_____ jours

☐ ☐ ☐
(74-75)

☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐
(76-80)

Pour information:



Université du Québec à Trois-Rivières

Ghyslain Parent, Ph.D.

Département des Sciences de l'Éducation

C. P. 500, Trois Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5095

Télécopieur (819) 376-5127

616428