

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LIEN ENTRE L'ENCADREMENT OFFERT PAR LA FAMILLE ET LE
DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS ISSUS DE
L'IMMIGRATION ET DE SOUCHE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

KAMEL AFIA

OCTOBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Au cours de ces quatre années de maîtrise au sein du Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM, j'ai eu la possibilité de travailler sur un sujet d'étude qui revêt une importance toute particulière pour moi. En effet, de par mon histoire scolaire personnelle, la problématique du décrochage scolaire s'est peu à peu révélée comme un sujet d'étude des plus formateur et enrichissant.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement les deux personnes qui ont permis que cet intérêt puisse devenir une recherche à part entière. En premier lieu, Éric Dion, mon directeur de mémoire principal qui au gré de son expertise dans le domaine et de ses exigences de qualité en matière de recherche scientifique m'a donné l'opportunité de me plonger dans des recherches scientifiques d'une richesse et d'une diversité uniques. Ensuite, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour si Véronique Dupéré, co-directrice de mon mémoire, n'avait pas ouvert les portes du *Projet Parcours* qui depuis 2012 ne cesse d'attirer l'attention de la communauté scientifique et des décideurs politiques.

Au-delà de ce travail de mémoire universitaire ponctuant mes quatre années d'études à la maîtrise, ma situation personnelle d'immigrant en provenance de France a fait en sorte de m'éveiller à des problématiques que mon sujet de mémoire aborde avec acuité, c'est à dire la problématique, entre autres, du processus d'immigration et d'adaptation des individus au sein de la société d'accueil. En effet, ce mémoire ne peut exister qu'en le replaçant dans un contexte me concernant d'acclimatation à une nouvelle culture (québécoise), à une nouvelle approche universitaire dans

l'élaboration de travaux dont le mémoire fait partie, ainsi que d'adaptation à une nouvelle situation socio-économique.

Il m'est fondamental également d'associer à mes remerciements la directrice du programme, Mme Sophie Grossmann, qui m'a été d'une aide et de conseils judicieux et précieux dans la poursuite de mes objectifs personnels. Sa finesse d'esprit et sa compréhension singulière de ma situation personnelle, émaillée de temps forts et de doutes parfois, m'ont été salvatrices.

Pour finir, je tiens à remercier tout particulièrement ma famille et mes proches amis qui ont été d'un soutien constant et sans failles dans cette entreprise unique qui a constitué mon parcours universitaire québécois.

DÉDICACE

Je voudrais chaleureusement et profondément remercier Sophie Camard de l'aide et de son soutien apportés pendant toute cette scolarité universitaire. Au-delà de ses conseils et de son apport des plus précieux pour l'élaboration de ce mémoire, c'est toute sa bienveillance et sa disponibilité qu'il m'est fondamental de témoigner. En la remerciant sincèrement de cette amitié fraternelle qui nous unit.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
CHAPITRE I INTRODUCTION - PROBLÉMATIQUE	1
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS.....	8
2.1 Recension des écrits.....	8
CHAPITRE III ARTICLE	13
3.1 Résumé.....	14
3.2 L’encadrement parental au moment du décrochage de l’école secondaire chez les adolescents immigrants et non-immigrants de milieu défavorisé.....	15
3.3 Objectif et hypothèses.....	18
3.4 Méthodologie	20
3.5 Résultats.....	25
3.6 Discussion.....	30
3.7 Références.....	34
CONCLUSION	39
ANNEXE 3 - TABLEAU DE COTATION	47
APPENDICE A - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (amendé simplifié 2013)..	48
APPENDICE B - LEDS ADAPTÉ (décembre 2014).....	50

RÉFÉRENCES.....61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
ANNEXE 1 : Caractéristiques des trois catégories d'adolescents en fonction du statut d'immigration (tableau 3.1)	26
ANNEXE 2 : Pourcentage de décrocheurs en fonction de la cote d'encadrement offert par la famille (tableau 3.2)	29
ANNEXE 3 : Tableau de cotation.....	47
APPENDICE A : Formulaire de consentement (amendé simplifié 2013).....	48
APPENDICE B : LEDS Adapté (Décembre 2014)	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

SPSS : IBM SPSS (Logiciel informatique d'analyses statistiques)

RÉSUMÉ

Les intervenants et chercheurs dans le domaine de l'éducation attribuent un rôle prépondérant à l'encadrement parental dans la persévérance scolaire. Toutefois, la présence d'un lien entre ces deux variables n'a pas été démontré de manière convaincante, possiblement parce que l'encadrement avait été évalué, dans les études précédentes, des mois ou même des années avant que l'adolescent ne décide de quitter l'école. Dans le cadre du présent mémoire, nous avons examiné l'encadrement parental au moment du décrochage auprès d'un échantillon diversifié d'adolescents (N = 108) issus de familles immigrantes et non-immigrantes. Cet échantillon incluait des décrocheurs récents ainsi que des élèves appariés continuant de fréquenter l'école. La qualité de l'encadrement familial a été évaluée à l'aide d'une entrevue structurée. Les résultats démontrent la présence d'un lien robuste entre l'encadrement parental récent et le décrochage, un lien qui s'observe indépendamment du sexe de l'adolescent, du statut d'immigration de la famille et du nombre d'obstacles (ex. : incarcération ou décès d'un parent) rencontrés par cette dernière. Nos résultats corrélationnels ne permettent pas d'établir la présence d'un lien de cause effet entre l'encadrement parental et le décrochage. Ils suggèrent néanmoins que les programmes de prévention du décrochage devraient s'intéresser de manière plus systématique aux besoins des parents d'adolescents à risque de décrochage.

Mots-clés : adolescent, décrochage du secondaire, encadrement parental, immigration, obstacles

CHAPITRE I

INTRODUCTION - PROBLÉMATIQUE

Afin de compléter leur primaire et d'obtenir éventuellement un diplôme du secondaire, les élèves sont tenus de se présenter plus de 2 000 jours à l'école. Les matins de semaine, ils doivent quitter le domicile familial et arriver en classe à l'heure, dans un état propice à la concentration, reposés et en bonne santé (Bagley *et al.*, 2015; Bradley et Greene, 2013; Erath *et al.*, 2015). Pour atteindre ces conditions et ainsi réaliser des apprentissages et réussir, il est préférable que les élèves grandissent dans une famille qui valorise la réussite scolaire (Porumbu et Necşoi, 2013) et qui les encourage à réaliser quotidiennement une demi-heure ou plus de devoirs (Larson et Verma, 1999). Sans nier la contribution de l'école, en particulier de la qualité de l'enseignement offert en classe, il est donc probable que le soutien et l'encadrement offerts par la famille soient essentiels à la persévérance des élèves jusqu'à la diplomation.

Curieusement, relativement peu d'études ont directement examiné comment les parents soutenaient la persévérance, notamment durant l'adolescence. En fait, la vaste majorité des études disponibles se sont contentées d'examiner comment le risque de décrochage variait en fonction des caractéristiques générales de la famille, sans toutefois détailler les pratiques de soutien parentale en lien avec la persévérance et la réussite scolaires.

Le statut socio-économique est probablement la caractéristique la plus étudiée. Dans la majorité des cas, cette variable est opérationnalisée à l'aide d'un score composite qui prend en considération le revenu, l'éducation des parents ainsi que le type d'emploi occupé par ces derniers (Bradley et Corwyn, 2002). Suivant Coleman (1988), ce score est souvent considéré comme un reflet du capital social de la famille, c'est-à-dire de la quantité de ressources matérielles et intellectuelles dont cette dernière dispose. Le statut socio-économique permet de prédire, avec un degré d'exactitude non-négligeable, le taux de diplomation au sein de différents groupes de famille. Utilisant des données d'enquêtes américaines, McNeal (1999) a observé une relation d'une amplitude modérée entre ce statut et le décrochage, un statut plus élevé étant associé à une probabilité plus forte d'obtenir un diplôme secondaire. A l'aide du même type de données, Dalton, Glennie, Ingels et Wirt (2009) ont distingué, à partir du score de statut socio-économique, trois catégories de familles. Celles avec un statut faible, moyen et élevé. Leur analyse illustre bien l'importance de cette variable : alors que 12,4% des adolescents issus de familles de faible statut décrochaient du secondaire, c'était le cas pour seulement 5,7% de leurs pairs de familles de statut moyen et de 1,8% de ceux issus de familles avec un statut élevé. En d'autres termes, le décrochage serait approximativement six fois plus fréquent au sein des familles avec peu de ressources matérielles et d'un niveau d'instruction moindre qu'au sein de celles mieux nanties (pour une recension des écrits, voir Rumberger, 2011).

Au Québec, l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2012) a examiné comment la prévalence du décrochage variait d'un quartier montréalais à l'autre en fonction du statut socio-économique. Dans ce cas, le statut moyen des familles du quartier a été établi en considérant la proportion de familles prestataires d'assistance-emploi, monoparentales féminines ou avec des parents sans diplôme ni certificat. Le taux de décrochage s'est avéré quatre fois plus élevé dans les quartiers défavorisés (ex. : Saint-Henri) que dans les quartiers favorisés (ex. : Pierrefonds). En

somme, il est évident, au Québec et ailleurs, que le décrochage ne se répartit pas également dans toutes les strates de la société.

L'indice du statut socio-économique est certainement utile d'un point de vue administratif, car il permet d'attribuer les ressources pour prévenir le décrochage dans les écoles et services où les élèves sont le plus à risque de décrocher. La valeur descriptive du statut socio-économique est cependant très limitée, notamment parce qu'il s'agit d'un score composite. En considérant séparément les divers aspects du statut socio-économique, il est possible d'avoir une idée un peu plus précise des caractéristiques des familles des adolescents décrocheurs.

Tel que mentionné précédemment, le statut socio-économique prend notamment en considération le revenu familial, une caractéristique de toute évidence importante. Aux États-Unis, Kena et al. (2016) ont observé que 12% des adolescents de familles disposant d'un faible revenu décrochaient, alors que ce n'était le cas que de seulement 4% des adolescents de familles disposant d'un revenu plus élevé. Escobar (2014) a de son côté utilisé des données tirées d'une enquête pancanadienne afin d'examiner séparément le lien entre le décrochage, le revenu et l'éducation des parents. Pour ce qui est du revenu, le chercheur a utilisé cette variable pour regrouper les familles en quartiles. Dans le quartile avec le revenu le plus faible, le taux de décrochage était de 23,4% alors qu'il était près de six fois plus faible (4,1%) dans le quartile avec le revenu le plus élevé. Sur le plan de l'éducation, le taux de décrochage était de 47,6% dans les familles où aucun parent n'avait obtenu un diplôme secondaire, alors qu'il était encore une fois près de six fois moins élevé (8,3%) dans les familles incluant au moins un parent diplômé du collégial. Les données présentées par Escobar suggèrent donc que les ressources matérielles (le revenu familial) et intellectuelles (l'éducation des parents) contribuent, à part approximativement égale, à la persévérance scolaire.

Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et McAndrew (2017) ont adopté une approche différente (pour plus de détails, voir OCDE, 2002). Plutôt que d'utiliser des données de sondage comme celles de Statistique Canada, ils ont dérivé des indices indirects de richesse et de ressources éducatives sur la base des réponses de l'adolescent à un questionnaire. L'indice de richesse familiale est fonction des biens et services au domicile, par exemple l'accès à l'internet, la présence d'un lave-vaisselle ainsi que le nombre de voitures, de salles de bain et de téléphones portables. L'indice de ressources éducatives prend notamment en considération la disponibilité d'ouvrages de référence et d'un endroit calme pour étudier. Archambault *et al.* (2017) ont observé que le risque de décrochage était moins élevé au sein des familles avec un score élevé à l'indice de richesse. Par contre, l'indice de ressources éducatives n'était pas en lien avec le décrochage, possiblement parce que ce dernier était défini de manière trop rudimentaire ou imprécise.

Relativement peu d'études ont considéré le type d'emploi des parents en tant que facteur séparé, probablement en raison du caractère relativement arbitraire de la classification des professions et de leur prestige. Utilisant des données d'enquête françaises, Blanchard et Sinthon (2011) ont distingué sept types d'emploi, en ordre décroissant de prestige : gestionnaire, professionnel associé, propriétaire de petit entreprise, travail de bureau, travail manuel qualifié, travail manuel semi-qualifié et autre ou sans emploi. Les résultats ont révélé qu'en général, le taux de décrochage augmente avec la diminution du prestige de l'emploi. Pour prendre les deux cas extrêmes, ce taux est de 16,2% dans les familles avec un gestionnaire, alors qu'il est de 55,1% dans les familles où les parents occupent au mieux un emploi de type « autre » ou n'occupent pas d'emploi. Entre ces deux extrêmes, un taux de décrochage substantiel (43,0%) est observé au sein des familles où l'emploi le plus prestigieux est de type manuel qualifié.

D'autres caractéristiques générales de la famille n'étant pas prises en considération dans le statut socio-économique ont aussi fait l'objet d'études. C'est le cas en particulier de la structure de la famille, c'est-à-dire le nombre et l'identité des adultes partageant le même domicile que l'adolescent. En ce qui concerne les adolescents américains, Astone et McLanahan (1991) ont montré que c'est dans les familles intactes (incluant les deux parents biologiques) que le taux de décrochage est le plus faible. Il est comparativement plus élevé dans les familles monoparentales ou reconstituées et, en particulier, dans les familles atypiques (ex. : où l'adolescent est sous la responsabilité d'un grand-parent). D'une manière plus générale, les adolescents dont les parents biologiques sont séparés sont plus à risque de ne pas compléter leur secondaire que leurs pairs dont les parents ne se sont pas séparés (voir à la section suivante). Il est possible que la stabilité caractérisant les familles intactes permette aux deux parents biologiques d'investir davantage de temps et d'efforts sur la persévérance de l'adolescent, notamment parce que les parents partageraient toujours la même résidence que ce dernier. Les parents biologiques pourraient aussi se sentir plus responsables de la diplomation de leur adolescent que les parents non-biologiques des familles reconstituées.

Finalement, l'appartenance ethnique et le statut d'immigration de la famille peuvent aussi être associés au décrochage. Aux États-Unis, les adolescents d'origine hispanique, qui sont souvent issus de famille d'immigration récente, décrochent en plus grande proportion (10,6%) que les adolescents issus de famille d'origine européenne (5,2%), qui ne sont typiquement pas des familles d'immigration récente (Kena et al., 2016). Au Québec, le taux de décrochage approche 30% chez certaines catégories de familles issues de l'immigration, ce qui est près du double de ce qui est observé dans l'ensemble de la population de la province (Mc Andrew et al., 2011). L'appartenance ethnique ou le statut d'immigration de famille sont donc associés au décrochage, mais de manière moins étroite que le revenu, l'éducation et le type d'emploi. En fait, dans certains cas les adolescents issus de familles immigrantes

peuvent être moins susceptibles de décrocher que les adolescents issus de familles non-immigrantes (Archambault et al., 2017). Ces résultats suggèrent que ce n'est pas l'appartenance ethnique ou le statut d'immigration qui sont responsables en tant que tel du décrochage. Des difficultés parfois associées à l'appartenance ethnique ou au statut d'immigration pourraient cependant être impliquées.

Comme le souligne Rumberger (2011), la concentration du décrochage dans certaines catégories identifiables de familles a convaincu une majorité de chercheurs que les parents exercent une influence déterminante sur la persévérance scolaire de l'adolescent. Rumberger (2011) reconnaît cependant que nous ne savons pas vraiment comment les parents soutiennent ou non la persévérance. Le problème vient du fait que la vaste majorité des études se sont contentées d'identifier ce que Bronfenbrenner (1986) nomme « l'adresse sociale de la famille » (ou sa place dans la société) sans s'intéresser aux processus intra-familiaux, c'est-à-dire les routines, les interactions et la qualité des relations au sein de la famille. Bronfenbrenner et Ceci (1994) précisent que ces processus sont en quelque sorte « *les moteurs qui propulsent, jour après jour, le développement social et intellectuel de l'enfant et de l'adolescent, incluant ses apprentissages* ». Même si des variables associées à l'adresse sociale de la famille (ex. : l'éducation des parents) peuvent influencer les processus intra-familiaux, la qualité de ces processus est en théorie ce qui a l'impact le plus direct sur la persévérance scolaire. Il est donc essentiel de les examiner en détail.

Un tel examen requiert des distinctions entre les différentes caractéristiques de la famille. Rumberger (2011) en identifie trois susceptibles d'influencer directement ou indirectement la persévérance scolaire. Il s'agit de la structure familiale, des ressources familiales et des pratiques parentales. Tel que mentionné précédemment, la structure correspond à la forme de la cellule familiale. Est-ce qu'il s'agit d'une famille intacte, d'une famille reconstituée ou d'une famille monoparentale ? Les ressources familiales réfèrent aux niveaux d'éducation et aux revenus des parents (des

composantes du statut socio-économique). La quantité et la disponibilité de ces ressources dépendent en partie de la structure (ex. : du nombre d'adultes présents au domicile). La monoparentalité est aussi associée à un faible revenu (Mather, 2010 ; Observatoire de la pauvreté et des inégalités du Québec, 2016). Finalement, les pratiques parentales correspondent aux comportements des parents envers les adolescents, par exemple en ce qui concerne l'aide aux devoirs ou la supervision. Ces pratiques sont à leur tour influencées par la structure familiale et les ressources parentales. En général, il est plus facile par exemple d'aider l'adolescent à faire ses devoirs lorsque deux adultes sont présents au domicile et lorsque ces adultes détiennent un diplôme avancé (ex. : Dumont, Trautwein, Nagy et Nagengast, 2014 ; Guryan, Hurst et Kearney, 2008). Les pratiques parentales sont une composante importante des processus intra-familiaux (Bronfenbrenner et Ceci, 1994) comme mentionnés au paragraphe précédent. Étant donné l'interdépendance des différentes caractéristiques de la famille, il est nécessaire de contrôler la structure et les ressources afin d'isoler la contribution des pratiques.

Le présent mémoire a pour objectif principal d'examiner le lien entre les pratiques parentales et le décrochage chez les adolescents qui vivent en milieu défavorisé. Il vise également à considérer les manques évidents provenant des écrits disponibles quant aux pratiques parentales spécifiques qui sont nées du décrochage – statut socioéconomique que nous considérons comme pas assez instructif.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS

2.1 Recension des écrits

La fréquentation scolaire, au-delà des aptitudes des adolescents à performer et à suivre de manière efficiente les programmes scolaires, demeure une composante essentielle à la réussite de ces derniers. Les études sont unanimes sur le fait que la persévérance et la réussite scolaires sont construites et stimulées au sein même de la cellule familiale. Pour cela, il est primordial que cette dernière puisse jouir d'une stabilité et d'un climat propices au développement harmonieux et équilibré de l'enfant. Différents événements peuvent venir perturber la vie d'une famille et avoir des impacts non négligeables sur la progression scolaire des enfants. L'exemple de perturbations au sein du couple des parents en est un.

La séparation des parents, une transition majeure au sein de la cellule familiale, est associée au décrochage scolaire. À titre d'exemple, Song *et al.* (2012) ont utilisé des données d'enquêtes longitudinales américaines recueillies auprès d'adolescents (de 12 à 18 ans) et de leurs familles. En général, les élèves qui venaient d'une famille ayant vécu une séparation étaient plus à risque d'éventuellement décrocher que ceux dont les parents biologiques demeuraient ensemble. C'est toutefois lors de l'année

suivant la séparation que le risque de décrochage était le plus élevé, même en contrôlant statistiquement une variété de caractéristiques familiales. Une désorganisation de la cellule familiale semble donc accroître le risque de décrochage, particulièrement à court terme (voir aussi Painter & Levine, 2000; Pong & Ju, 2000).

Le simple fait de simplement distinguer les familles séparées et intactes (ou reconstituées) ne permet cependant pas de comprendre comment des problèmes familiaux pourraient amener un adolescent à décrocher. Différents aspects du fonctionnement de la cellule familiale doivent être considérés. En plus de s'intéresser aux interactions entre les membres de la famille, McNeal Jr (1999) a également évalué les efforts de réseautage des parents. Dans l'ensemble, les parents des décrocheurs s'impliquaient moins à l'école (ex. : au sein de comités) et supervisaient moins assidument leur adolescent que les parents des élèves persévérants. Autrement, les parents des deux groupes semblaient faire autant de démarches pour se renseigner sur le cheminement scolaire de leur adolescent (ex. : en assistant aux rencontres avec les enseignants).

D'autres chercheurs ont plutôt considéré la qualité de la relation parent-adolescent en utilisant la typologie popularisée par Steinberg (2001). En vertu de cette typologie, les parents encadrants et chaleureux (c.-à-d. démocratiques ou « *authoritative* ») favoriseraient davantage la réussite scolaire de l'adolescent que les parents sur-contrôlants, peu à l'écoute, trop permissifs ou carrément négligents. Dans le cadre d'une étude menée en Californie, Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, et Dornbusch (1990) ont comparé le style de parents d'adolescents décrocheurs et persévérants. Peu de différences ont été observées entre les deux groupes de parents, même si les adolescents décrocheurs étaient plus susceptibles que leurs pairs persévérants de présenter des problèmes d'absentéisme et d'être impliqués dans des incidents disciplinaires graves à l'école. Bien que les parents des décrocheurs étaient marginalement plus permissifs, ils n'étaient pas moins démocratiques ou davantage

sur-contrôlants (le degré de négligence n'a pas été évalué). Parmi les autres aspects considérés, les parents des adolescents décrocheurs entretenaient de faibles attentes à propos de la réussite scolaire de leur adolescent, consultaient moins souvent ce dernier et n'étaient pas toujours en mesure de lui offrir un espace calme pour réaliser ses devoirs.

Blondal et Adalbjarnardottir (2009) ont utilisé une approche similaire. Ils ont évalué le style de parents d'adolescents islandais de 14 ans et ont considéré comme décrocheurs ceux qui, parmi ces derniers, n'avaient pas obtenu à l'âge de 22 ans leur diplôme secondaire supérieur (en Islande, la fréquentation scolaire obligatoire se termine à 15 ans). Le décrochage était moins fréquent lorsque les parents étaient chaleureux que lorsqu'ils ne l'étaient pas. La supervision parentale réduisait aussi le risque de décrochage, ce dernier étant plus élevé chez les adolescents des parents permissifs. Utilisant des données d'enquête américaines, Roche, Ahmed, et Blum (2008) ont de leur côté observé que c'était seulement chez les filles que le degré de proximité avec les parents réduisait le risque de décrochage. La supervision parentale n'était pas ici associée à la persévérance. Notons que les adolescents décrocheurs étaient sous-représentés dans l'enquête utilisée par Roche *et al.* (2008), ce qui pourrait expliquer leurs résultats inattendus.

En somme, les adolescents pourraient être plus susceptibles de décrocher lorsqu'ils ne sont pas supervisés par leurs parents, qu'ils n'entretiennent pas une relation chaleureuse avec eux ou qu'ils ne vivent pas dans un logis suffisamment calme ou spacieux pour leur permettre de faire leurs devoirs. Notons par ailleurs que de tels liens ne sont pas toujours observés, possiblement en raison du devis des études disponibles. En fait, ces études ne nous renseignent pas sur les circonstances familiales entourant le décrochage puisqu'il s'est typiquement écoulé quelques mois ou quelques années entre l'évaluation du fonctionnement de la cellule familiale et le décrochage. Il est ainsi possible qu'un adolescent vive avec des parents chaleureux et

au courant de ses activités lorsqu'il complète l'évaluation, mais que la situation se soit détériorée au moment où il a décidé de décrocher, par exemple en raison d'une séparation. Un tel décalage entre l'évaluation du fonctionnement de la cellule familiale et le moment du décrochage pourrait atténuer la relation entre les deux variables. L'étude précitée de Song *et al.* (2012) sur l'impact à court terme de la séparation suggère d'ailleurs qu'il est important de considérer la situation familiale au moment du décrochage.

Un autre facteur pourrait contribuer à l'inconsistance des résultats des études précédentes. Le fonctionnement de la cellule familiale pourrait avoir un impact différent sur la persévérance selon le milieu de vie ou les caractéristiques de l'adolescent. À titre d'exemple, une détérioration du fonctionnement de la cellule familiale pourrait ne pas faire augmenter le risque de décrochage d'un adolescent qui évolue dans un milieu où le décrochage est un comportement hors norme, le décrochage n'étant tout simplement pas une possibilité. Il est aussi possible que les problèmes sur le plan du fonctionnement de la cellule familiale prennent une signification différente selon le milieu. Les problèmes, accompagnant une séparation, pourraient notamment être plus déstabilisants pour l'adolescent grandissant dans un milieu conservateur où les séparations sont rares.

Les quelques études s'étant intéressées à l'impact variable du fonctionnement de la cellule familiale sur le fonctionnement scolaire ou le décrochage ont examiné comment cet impact varie en fonction de l'origine ethnique de l'adolescent et de ses parents. Roche, Ensminger, et Cherlin (2007) se sont intéressés aux problèmes scolaires (absentéisme, plagiat et suspension) d'adolescents afro et latino-américains grandissant dans une famille avec un revenu très faible (le décrochage n'a pas été considéré en tant que tel). Toutes les familles vivaient dans des quartiers défavorisés avec, dans certains cas, un fort taux de criminalité. Les chercheurs ont observé qu'une moins grande implication des parents (ex. : supervision des devoirs) avait un effet

néгатif plus prononcés pour les adolescents afro-américains. Ils ont aussi observé qu'un style parental punitif (ex. : utilisation de la gifle) pouvait réduire les problèmes scolaires, mais seulement pour les garçons afro-américains qui vivaient dans les quartiers les plus violents. En général, le style parental était moins étroitement associé aux problèmes scolaires chez les adolescents latino-américains que chez leurs pairs afro-américains. Les chercheurs attribuent ces différences aux valeurs plus traditionnelles des familles latino-américaines, des familles en général d'immigration relativement récente. En particulier, les familles latino-américaines d'un même quartier pourraient se concerter pour superviser collectivement leurs adolescents. Il est aussi possible que ces derniers respectent davantage l'autorité parentale, indépendamment de la façon dont l'autorité est exercée.

Dans son étude précitée, McNeal Jr (1999) a examiné comment le lien entre le décrochage, et l'implication ou la supervision des parents varie en fonction de l'origine ethnique de l'adolescent et de sa famille. À l'instar de Roche *et al.* (2008), le chercheur a observé que l'implication et la supervision des parents n'étaient pas en lien avec le décrochage chez les adolescents latino-américains. Une absence similaire de lien a été observée chez les adolescents asiatiques, un groupe caractérisé par un très faible taux de décrochage. Des liens ont par ailleurs été observés chez les adolescents américains d'origine européenne ou africaine. Au sein de ces deux groupes, une faible implication des parents à l'école était associée au décrochage, bien que la relation était plus claire pour les adolescents afro-américains. Chez ces derniers, la supervision parentale n'était toutefois pas associée au décrochage. C'est seulement chez les adolescents blancs qu'une faible supervision semble avoir fait augmenter le risque de décrochage. Il est à noter que l'échantillon utilisé par McNeal Jr (1999) était diversifié sur le plan socioéconomique et que le décrochage était nettement plus fréquent chez les familles défavorisées. Il est donc probable que les résultats observés dépendent, au moins en partie, de la situation socioéconomique de chacun des groupes ethniques.

CHAPITRE III

ARTICLE

Lien entre l'encadrement offert par la famille et le décrochage scolaire chez les adolescents issus de l'immigration et de souche québécoise

Kamel Afia et Eric Dion

Université du Québec à Montréal

Véronique Dupéré et Isabelle Archambault

Université de Montréal

Jessica Toste

Université du Texas à Austin

3.1 Résumé

Un encadrement parental adéquat est généralement considéré comme essentiel pour favoriser la persévérance scolaire et prévenir le décrochage. Cependant, l'effet protecteur de cet encadrement n'a pas encore été clairement établi, possiblement parce que son importance varie d'un adolescent à l'autre ou selon la période de développement. Afin d'examiner cet effet, nous avons évalué l'encadrement parental au moment critique de la prise de décision de quitter l'école auprès d'un échantillon diversifié d'adolescents (N = 108) issus de familles immigrantes et non-immigrantes. Cet échantillon incluait des décrocheurs récents ainsi que des élèves appariés qui présentaient des caractéristiques similaires mais fréquentant encore l'école. L'encadrement parental a été évalué à l'aide d'une entrevue individuelle qui a aussi permis d'identifier les obstacles auxquels était confrontée la famille (ex. : incarcération d'un parent). Les résultats confirment la présence d'une relation robuste entre l'encadrement et le décrochage indépendamment du sexe de l'adolescent, du statut d'immigration de sa famille ou du nombre d'obstacles auxquels cette dernière était confrontée. Un examen détaillé des résultats et du matériel d'entrevue suggère que plusieurs adolescents quittent l'école dans un contexte où la communication avec leurs parents est rompue.

Mots-clés : adolescent, décrochage du secondaire, encadrement parental, immigration, obstacles

3.2 L'encadrement parental au moment du décrochage de l'école secondaire chez les adolescents immigrants et non-immigrants de milieu défavorisé

Les chercheurs en éducation considèrent depuis longtemps que les parents peuvent soutenir la persévérance scolaire de leur enfant d'une multitude de façons (ex. : Davie, 1953; Mannino, 1962; Thomas, 1954). Pour Coleman (1988), par exemple, les parents ont la possibilité d'investir leurs ressources intellectuelles et matérielles pour aménager un domicile organisé, raisonnablement calme et propice à l'effort soutenu. Coleman (1998) reconnaît toutefois que tous les parents ne disposent pas des mêmes ressources ou que certains d'entre eux pourraient ne pas être intéressés ou en mesure d'investir dans la persévérance de leur enfant, par exemple parce qu'ils sont en conflits avec ce dernier ou parce qu'ils traversent eux-mêmes une crise (voir aussi Darling et Steinberg, 1993). Malgré l'intérêt de longue date pour la question, relativement peu d'études ont examiné comment les parents soutenaient la persévérance scolaire, en particulier au cours de la période durant laquelle le décrochage était le plus fréquent, c'est-à-dire la fin de l'adolescence.

Cela dit, des données d'enquêtes ont permis d'explorer indirectement la question de la contribution des parents à la persévérance en considérant l'impact d'une crise familiale, la séparation. Leurs résultats indiquent que l'occurrence de cette crise fait augmenter le risque de décrochage chez les adolescents (Painter et Levine, 2000; Pong et Ju, 2000), notamment au cours de l'année suivant la séparation (Song et al., 2012). Il semble donc qu'une diminution des ressources familiales ou de la disponibilité parentale peut amener certains adolescents à quitter l'école de manière prématurée. Notons cependant que les études sur la séparation n'ont pas cherché à décrire comment cette dernière influence l'encadrement offert à l'adolescence, limitant ainsi la pertinence théorique et pratique de leurs résultats.

Quelques études ont abordé la question plus directement en considérant le style parental, c'est-à-dire dans quelle mesure les parents établissaient des règles claires, supervisaient l'adolescent et entretenaient avec ce dernier une relation chaleureuse et propice à la communication (ex. : Steinberg, Blatt-Eisengart et Cauffman, 2006). Comme un style parental non-optimal est associé à une variété de problèmes d'ajustement à l'adolescence (ex. : Piko et Balazs, 2012), incluant un faible rendement scolaire (ex. : Stright et Yeo, 2014), un tel style pourrait aussi faire augmenter le risque de décrochage. Blondal et Adalbjarnardottir (2009) ont effectivement observé que les adolescents étaient plus susceptibles de décrocher lorsqu'ils n'entretenaient pas une relation chaleureuse avec leurs parents et que ces derniers ne supervisaient pas leurs activités. Les résultats des autres études ayant considéré le décrochage sont cependant équivoques. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch (1990) ont comparé l'implication (ex. : aide aux devoirs) ainsi que différents aspects du style de parents d'adolescents décrocheurs et non-décrocheurs et n'ont pas noté de différence significative entre les deux groupes de familles. Roche, Ahmed et Blum (2008) n'ont pas observé de relation entre la supervision et le décrochage et constaté qu'une relation peu chaleureuse avec les parents était associée à un risque accru de décrochage seulement chez les filles. Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et McAndrew (2017) et McNeal (1999) ont noté qu'une faible supervision parentale augmentait le risque de décrochage, mais seulement chez certains groupes d'adolescents. En contrepartie, Astone et McLanahan (1992) ont observé que la supervision parentale, le suivi des travaux scolaires et la communication parent-adolescent étaient au mieux faiblement liées au décrochage.

Selon Darling et Steinberg (1993), l'inconsistance du lien entre le style parental et le décrochage serait attribuable au fait que certains parents entretenant une relation positive (ex. : chaleureuse) avec leur adolescent pourraient ne pas valoriser la

persévérance scolaire ou même aller jusqu'à soutenir la décision de ce dernier de quitter l'école. Bien que cette proposition soit intéressante, l'inconsistance des résultats précédents pourrait aussi être attribuable à un facteur méthodologique, c'est-à-dire l'écart dans le temps entre l'évaluation du style parental et l'occurrence du décrochage. À titre d'exemple, dans l'enquête utilisée par Roche *et al.* (2008), le style parental a été évalué alors que les participants étaient âgés entre 12 et 14 ans. Dans le cas d'un adolescent qui aurait quitté l'école à 16 ans, il aurait donc pu s'écouler jusqu'à quatre ans entre cette évaluation et le départ de l'école, ce qui est susceptible d'atténuer la valeur prédictive du style parental. Même si le fonctionnement de la famille est habituellement stable (ex.: Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt et Crawford, 2000), des fluctuations occasionnelles (ex.: à la suite d'une séparation) peuvent affecter l'ajustement des enfants et des adolescents (ex.: Flittner O'Grady, Whiteman, Cardin et MacDermid Wadsworth, 2018; Heard, 2007). En ce qui concerne le décrochage en particulier, les bouleversements dans la vie de l'adolescent (ex.: une rupture amoureuse difficile) augmentent le risque de décrochage, mais seulement à relativement brève échéance (Dupéré Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe et Janosz, 2018). Il est donc essentiel de considérer la situation de l'adolescent, incluant l'encadrement parental, au moment du départ de l'école, ce qui à notre connaissance n'a pas été fait.

L'inconsistance du lien entre l'encadrement parental et le décrochage pourrait aussi être attribuable au fait que cet encadrement ne revêt pas la même importance pour tous les adolescents ou dans tous les contextes. En effet, des chercheurs ont observé que la supervision parentale réduisait le risque de décrochage, mais seulement chez les adolescents qui n'étaient pas d'immigration récente (Archambault et al., 2017) ou qui n'étaient pas susceptibles de l'être étant donné leur origine ethnique (McNeal, 1999). Des résultats similaires ont été observés en ce qui concerne la réussite scolaire, l'absentéisme, le plagiat et les suspensions (Pinquart et Kauser, 2018; Roche, Ensminger et Cherlin, 2007). Ainsi, il est possible que les adolescents non-européens

d'immigration récente entretiennent des valeurs plus traditionnelles les amenant à respecter davantage l'autorité parentale (et à persévérer), indépendamment de la façon dont cette autorité est exercée. Des facteurs autres que la culture d'origine peuvent évidemment intervenir. Qu'elles soient issues de l'immigration ou non, les familles qui vivent dans les milieux défavorisés où se concentre le décrochage peuvent être confrontées à une variété de défis ou d'obstacles, par exemple l'incarcération d'un parent (Hagan et Foster, 2012), les absences prolongées d'un parent à l'étranger (Suárez-Orozco, Todorova et Louie, 2002) ou les conflits occasionnés par l'adoption moins rapide de la culture d'accueil par les parents que par l'adolescent (ex. : Kim, Chen, Wang, Shen et Orozco-Lapray, 2013). De tels obstacles sont susceptibles d'augmenter le risque de décrochage (Dupéré, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault et Janosz, 2015), possiblement parce qu'ils limitent la capacité des parents à encadrer l'adolescent ou qu'ils réduisent l'efficacité de cet encadrement (ex. : parce qu'un parent doit s'absenter pendant plusieurs mois).

3.3 Objectif et hypothèses

L'objectif de la présente étude est d'examiner l'encadrement parental offert à l'adolescent par ses parents au moment de la décision de quitter l'école. Afin de déterminer si la relation entre l'encadrement parental et le décrochage est influencée par les caractéristiques de l'adolescent ou de la famille, nous utilisons un échantillon diversifié incluant des filles et des garçons décrocheurs récents et non-décrocheurs

issus de familles immigrantes et non-immigrantes. Même si les recensions d'études sur la réussite scolaire et les problèmes de comportement indiquent que l'encadrement offert par les parents revêt la même importance pour les filles et les garçons (Pinquart, 2016, 2017), il n'est pas exclu que le décrochage représente un cas particulier (Roche et al., 2008), notamment parce qu'on retrouve près de deux fois plus de garçons que de filles décrocheurs. À titre exploratoire, nous considérons donc le sexe dans les analyses. En termes d'hypothèses, nous anticipons qu'un faible encadrement sera généralement associé à un risque plus élevé de décrochage, mais que ce lien sera moins fort pour les familles immigrantes que pour les familles non-immigrantes. Nous anticipons également que les familles des décrocheurs seront confrontées à davantage d'obstacles que celles des non-décrocheurs et que ces obstacles diminueront la capacité d'encadrement des parents ou la réceptivité des décrocheurs à cet encadrement.

3.4 Méthodologie

3.4.1 Participants

L'échantillon est composé de 108 adolescents (42% filles, âge moyen = 16.0 ans, $ET = 0.90$) recrutés dans sept écoles secondaires de la grande région de Montréal, Québec, Canada. Ces écoles desservaient en moyenne 1 206 élèves ($ET = 678$) et étaient localisées dans des milieux généralement défavorisés où 41,4% des familles ($ET = 15,1$) vivaient avec un revenu inférieur au seuil minimal établi par Statistique Canada. Toujours selon les statistiques officielles, toutes les écoles étaient aux prises avec un taux de décrochage élevé ($M = 40,1\%$, $ET = 11,0$).

En début d'année scolaire, virtuellement tous les élèves de 14 ans et plus (>95%) fréquentant une des écoles participantes ont complété un bref questionnaire de dépistage permettant notamment d'établir leur risque initial de décrochage ainsi que le profil socio-démographique de leur famille. Lorsqu'un élève décrochait en cours d'année, l'équipe de recherche tentait de planifier une entrevue avec ce dernier (voir la section *Instruments* pour une description du questionnaire et de l'entrevue). Lorsque l'entrevue avait été réalisée, les réponses au questionnaire complété en début d'année étaient utilisées pour identifier l'élève persévérant (fréquentant encore l'école) à risque de décrochage qui était le plus similaire au décrocheur. Cet élève était contacté à son tour pour une entrevue. En plus de ces deux groupes, nous avons interviewé une sélection aléatoire d'élèves normatifs présentant un risque initial de décrochage relativement faible (c'est-à-dire près de la moyenne de leur école).

Le tiers des participants ($n = 36$) étaient des décrocheurs. Ces derniers avaient quitté l'école officiellement en signant un avis de départ, avaient cessé dans les faits de se présenter à l'école ou avaient annoncé un départ pour le secteur de l'éducation aux adultes, départ qui représente typiquement un prélude au décrochage (voir Gagnon, Dupéré, Dion, Léveillé, St-Pierre, Archambault et Janosz, 2015). Les autres participants étaient des élèves persévérants ($n = 36$) ou normatifs ($n = 36$).

L'échantillon utilisé dans la présente étude est tiré de celui recruté pour une étude plus vaste (Dupéré et al., 2018). Certaines écoles participant à cette dernière étaient localisées en milieu rural ou semi-rural. Afin de sélectionner le présent échantillon, nous avons identifié tous les décrocheurs issus d'une famille immigrante, c'est-à-dire dont les deux parents biologiques étaient nés à l'étranger, et qui avaient été appariés à un élève persévérant provenant du même type de famille. Nous avons ensuite ajouté à chacune de ces 18 paires un élève normatif immigrant de même sexe, de même âge et de la même école. Les 54 adolescents du sous-échantillon immigrant vivaient tous en milieu urbain. Un sous-échantillon non-immigrant comparable et de même taille a été créé en identifiant tous les décrocheurs non-immigrants (c'est-à-dire dont les deux parents étaient nés au Canada) qui résidaient en milieu urbain et qui avaient été appariés avec un élève persévérant non-immigrants. Afin de compléter ce sous-échantillon, deux paires non-immigrantes résidant en milieu semi-rural ont été incluses. L'ajout à chacune des 18 paires non-immigrantes d'un élève normatif a permis de former un sous-échantillon de 54 adolescents non-immigrants. Le tableau 1 (voir tableau 3.1) présente les caractéristiques de l'ensemble de l'échantillon retenu. Les adolescents immigrants étaient d'origine ethnique variée, alors que la quasi-totalité des adolescents non-immigrants étaient d'origine européenne.

3.4.2 Instruments

Questionnaire de dépistage. Ce questionnaire complété par l'adolescent comporte sept items touchant les notes en français et en mathématiques, l'importance accordée aux notes en général, la performance relativement aux autres élèves, le redoublement, l'attachement à l'école et le désir de poursuivre les études (Archambault et Janosz, 2009). Les réponses ont été utilisées pour calculer un score de risque initial de décrochage à l'aide de l'algorithme proposé par les auteurs du questionnaire. Ce score présente une cohérence interne, une fidélité test-retest et une validité prédictive adéquates (Archambault et Janosz, 2009; Gagnon et al., 2015). Afin d'établir le profil socio-démographique de la famille de l'adolescent, nous avons ajouté au questionnaire des items portant sur la structure familiale ainsi que sur la scolarité, la situation d'emploi et le pays de naissance des deux parents biologiques.

Entrevue. L'entrevue a été réalisée à l'aide de la version adolescente du *Life Events and Difficulties Schedule* (Brown et Harris, 1978; Frank, Matty et Anderson, 1997). L'entrevue portait sur les événements significatifs survenus au cours de l'année précédente dans les différentes sphères de vie de l'adolescent, incluant son éducation et les relations avec ses parents et beaux-parents ainsi qu'avec les membres de sa fratrie (voir page 60). L'écoute de l'enregistrement de l'entrevue a permis de consigner par écrit l'information rapportée sur sept aspects de la vie familiale : l'organisation de la cellule familiale (ex. : de la garde partagée), la qualité des relations au sein de la famille, le degré de supervision et de soutien offert à l'adolescent, les routines entourant l'école et les heures de sommeil, la qualité du logement (ex. : chambre partagée) et les finances (ex. : retard dans le paiement des factures). La fréquentation scolaire de l'adolescent (c.-à-d. s'il était encore à l'école) n'était pas mentionnée dans le compte-rendu d'entrevue.

Deux juges ont utilisé chaque compte-rendu pour coter, de manière indépendante, le degré d'encadrement offert à l'adolescent par ses parents sur une échelle de 0 à 8 (voir échelle de cotation page 53). L'échelle repose sur le principe que le degré d'entente parent-adolescent est un indicateur central de la capacité des parents à soutenir et à superviser l'adolescent (ex. : Kerr et Stattin, 2000). Une brève description ancre cinq points (0, 2, 4, 6, 8) de l'échelle. Le plus faible degré d'encadrement (0) correspond à de la négligence ou de l'abus dont la présence était confirmée souvent par l'intervention de la Direction de la protection de la jeunesse. À l'opposé, le plus haut degré d'encadrement (8) est associé à la présence de supervision (ex. : concernant les sorties et l'heure de coucher), de soutien (en particulier pour les travaux scolaires), d'une bonne entente et d'une communication ouverte entre les parents et l'adolescent (ex. : divulgation par ce dernier d'informations personnelles). Un degré d'encadrement intermédiaire (4) correspond à une supervision exercée en l'absence de soutien et de communication ouverte. Une corrélation (r) de .81 a été observée entre les cotes des deux juges qui, dans 68% des cas, ont attribué une cote identique ou différant de seulement un point. La cote consensuelle utilisée dans les analyses a été créée en résolvant tous les désaccords (d'un point ou plus).

Afin d'établir la validité de la cote consensuelle en l'absence de critère évident, nous avons sélectionné au hasard 16 comptes-rendus d'entrevue et demandé à deux psychologues scolaires de les mettre en rang, indépendamment et à l'aveugle, en fonction de la qualité d'encadrement offert par les parents (pour une approche similaire, voir Arcand, Dion, Lemire-Théberge, Guay, Barrette, Gagnon, Caron et Fuchs, 2014). Les impressions cliniques des deux psychologues sont très similaires ($r = .92$) et corrélées en moyenne à .82 à la cote consensuelle.

Une lecture des transcriptions d'entrevue a aussi permis d'identifier les obstacles auxquels les familles étaient le plus souvent confrontées : le décès d'un parent, la

violence physique entre les membres de la famille, le recours à l'assistance sociale, les problèmes de santé majeurs (ex. : dépression, toxicomanie, cancer), les incarcérations, les absences prolongées d'un parent à l'étranger ou dans une autre province, ainsi que les conflits engendrés par le fait que l'adolescent entretienne une relation amoureuse. Ce dernier obstacle représente l'exemple le plus clair de décalage d'adoption de la culture d'accueil rapporté en entrevue (voir aussi Basanez, Dennis, Crano, Stacy et Unger, 2014). Deux juges ont calculé de manière indépendante le nombre d'obstacles rapportés en entrevue avec un accord de (r) .85. La cote consensuelle de nombre d'obstacles a été créée en résolvant tous les désaccords.

3.4.3 Procédure

Le questionnaire a été complété en début d'année scolaire, en classe, sous la supervision d'un assistant de recherche. Au besoin, ce dernier a visité la classe à nouveau afin de rejoindre les élèves absents lors de la première visite. Suite à la passation du questionnaire, les écoles ont fourni à l'équipe de recherche les noms des décrocheurs, ce qui a permis à l'équipe de les contacter par téléphone ou par courriel pour une entrevue. Les élèves persévérants et normatifs ont été contactés de la même façon. Les entrevues ont été réalisées à domicile, à l'école sur l'heure du diner, dans un organisme communautaire ou, si une rencontre en personne était impossible, au téléphone, en s'assurant dans tous les cas de la confidentialité des échanges. Les rendez-vous manqués ont été replanifiés. Avec l'accord de l'adolescent, l'entrevue a été enregistrée en audio-numérique. Les interviewers ont été formés et encadrés par une des auteurs de l'étude qui a elle-même suivi une formation offerte par les auteurs de la version originale de l'entrevue (Brown et Harris, 1978).

3.5 Résultats

3.5.1 Analyses préliminaires

Puisque les participants ont été recrutés dans un petit nombre d'écoles, il est possible que leurs scores ne soient pas indépendants statistiquement (c.-à-d. que ces derniers soient corrélés au sein de chaque école). Afin de s'assurer que les résultats n'étaient pas biaisés, deux séries d'analyses SPSS ont été réalisées : avec et sans l'estimation *bootstrap* (Cameron et Miller, 2015). Comme les résultats étaient virtuellement identiques dans les deux cas, nous rapportons ceux obtenus avec l'estimation classique.

Une première série d'analyses préliminaires a permis de vérifier si l'appariement des décrocheurs et des élèves persévérants et normatifs avait réussi. Ceci s'est avéré être généralement le cas (voir tableau 3.1) même si des différences ont été observées pour trois variables : l'âge, le programme et le risque initial de décrochage (aucune autre comparaison n'a approché le seuil conventionnel de signification). Les adolescents issus de l'immigration sont plus âgés que leurs pairs non-immigrants, $F(1, 108) = 5,14, p < ,05$, alors que les décrocheurs sont plus âgés que les élèves persévérants, $F(2, 108) = 6,00, p < ,01$. Les élèves normatifs immigrants sont moins souvent placés en adaptation scolaire que leurs pairs des autres groupes, $\chi^2(df = 2) = 8,32, p < ,05$. Finalement, le risque initial de décrochage, en plus de varier en fonction de catégorie de fréquentation scolaire à l'autre, $F(2, 108) = 3,35, p < ,05$, est plus faible chez les adolescents issus de l'immigration que chez leurs pairs non-immigrants, $F(2, 108) = 3,35, p < ,05$. Étant donné ces différences, les trois variables sont incluses comme contrôles dans les analyses principales.

Tableau 3.1

Caractéristiques des trois catégories d'adolescents en fonction du statut d'immigration

Variable	Statut d'immigration					
	Immigrant			Non-immigrant		
	Décr.	Pers.	Norm.	Décr.	Pers.	Norm.
Sexe (% filles)	44,4	44,4	44,4	38,9	38,9	38,9
Âge ^a	16,6 (0,9)	15,9 (1,0)	16,1 (0,7)	16,2 (0,9)	15,5 (0,8)	15,7 (0,7)
Origine ethnique (%)						
Européenne	5,6	22,2	16,7	100	100	94,4
Afro-caraïbes	27,8	5,6	5,6	0	0	0
Hispanique	16,7	16,7	27,8	0	0	1,9
Asiatique	5,6	27,8	27,8	0	0	0
Magrébine	44,4	27,8	22,2	0	0	0
Adaptation scolaire (%)	22,2	27,8	0,0	16,7	22,2	16,7
Risque de décrochage ^b	4,4 (2,0)	5,4 (1,2)	4,7 (0,7)	6,1 (3,1)	6,3 (1,5)	4,9 (0,7)
Scolarité des parents ^c	2,4 (1,0)	2,6 (1,1)	3,2 (0,8)	2,4 (1,1)	2,3 (0,7)	2,8 (1,2)
Un parent ou plus travaille (%)	83,3	88,9	94,4	88,9	88,9	76,5
Type de famille (% intacte)	44,4	66,7	55,6	22,2	33,3	47,1
Nombre d'obstacles	1,28 (0,96)	0,83 (0,98)	0,94 (1,05)	0,78 (0,73)	0,61 (0,78)	0,83 (0,98)
Degré de structure familiale	3,2 (1,5)	4,3 (1,5)	3,9 (1,2)	3,9 (1,4)	4,9 (1,7)	4,8 (2,0)

Note. Décr. = décrocheur. Pers. = à risque persévérant. Norm. = normatif. ^a En années et fraction d'années. ^b Score global à l'indice de prédiction du décrochage (Archambault et Janosz, 2009). ^c Diplôme le plus avancé du parent le plus scolarité.

Une deuxième série d'analyses préliminaires a été réalisée pour déterminer si les deux groupes de non-décrocheurs (persévérants et normatifs) se distinguaient sur les variables d'intérêt, c'est-à-dire l'encadrement et le nombre d'obstacles. Ces deux variables, ainsi qu'un produit représentant leur interaction, ont été utilisés pour prédire, à l'aide d'une régression logistique, l'appartenance aux deux groupes de non-décrocheurs (les décrocheurs n'ont pas été considérés). Puisque les deux groupes de non-décrocheurs sont très similaires ($OR \approx 1$), ils ont été fusionnés pour augmenter la puissance des analyses principales et simplifier la présentation des résultats.

3.5.2 Analyses principales

Pour vérifier si l'encadrement parental est lié au décrochage, nous avons utilisé la régression logistique pour prédire la fréquentation scolaire (décrocheur/non-décrocheur) à l'aide du degré d'encadrement parental (et des variables « contrôle »). Cette analyse indique que les décrocheurs reçoivent un moins bon encadrement que les non-décrocheurs, $OR = 0,71$, $IC = 0,53 - 0,95$, $p < ,05$. Nous avons ensuite ajouté aux prédicteurs le statut d'immigration (immigrant/non-immigrant) ainsi que l'interaction de cette variable et de l'encadrement. L'effet de l'encadrement ne varie pas en fonction du statut d'immigration puisque l'interaction n'est pas significative, $OR = 0,87$, $IC = 0,45 - 1,64$, *n.s.* Finalement, nous avons retiré les deux variables introduites à l'étape précédente et les avons remplacés par le sexe de l'adolescent et l'interaction de l'encadrement et du sexe. L'interaction n'est pas significative, $OR = 0,84$, $IC = 0,46 - 1,54$, *n.s.*, ce qui indique que l'encadrement est aussi important pour les filles que pour les garçons.

Le tableau 2 (voir tableau 3.2) illustre la force du lien entre l'encadrement et le décrochage pour l'ensemble de l'échantillon. Aucun adolescent recevant un

encadrement d'excellente qualité (cotes 7 ou 8) n'a décroché, alors que le pourcentage de décrocheurs est très élevé dans les familles essentiellement négligentes (cotes 2 ou moins). Notons que peu de familles correspondaient à ce dernier profil. En nombre absolu davantage de décrocheurs avaient des parents offrant une supervision minimale malgré une rupture de la communication parent-enfant (cotes 3 ou 4).

Nous avons ensuite examiné l'impact du nombre d'obstacles sur le décrochage. La corrélation bivariée indique que les familles confrontées à plusieurs obstacles offrent un moins bon encadrement, $r(108) = -.49, p < .05$. Dans la régression logistique, le nombre d'obstacles n'est cependant pas associé au décrochage, OR = 1,29, IC = 0,81 – 2,04, *n.s.* Afin de s'assurer que ce résultat s'applique autant aux familles immigrantes que non-immigrantes, nous avons ajouté à la régression le statut d'immigration ainsi que l'interaction le nombre d'obstacles et ce statut. Cette interaction n'est pas significative, OR = 0,88, IC = 0,34 – 2,27, *n.s.* Dans une autre régression logistique nous avons mis en lien la fréquentation scolaire avec l'encadrement et l'interaction du nombre d'obstacles et de l'encadrement. Le fait que cette interaction ne soit pas significative, OR = 0,92, IC = 0,74 – 1,13, *n.s.*, indique que le nombre d'obstacles n'affecte pas le lien entre le décrochage et l'encadrement. Puisque le nombre d'obstacles n'était pas lié au décrochage, il ne s'est pas avéré nécessaire de déterminer si la relation entre cette variable et le décrochage était attribuable à un moins bon encadrement.

Tableau 3.2*Pourcentage de décrocheurs en fonction de la cote d'encadrement offert par la famille*

Degré de structure	n	%
0 Négligence ou abus suspçonné	1/2	50,0
1	2/2	100,0
2 Absence complète de supervision	4/9	44,4
3	12/31	38,7
4 Supervision mais absence de soutien et de confidences	7/17	41,2
5	6/21	28,6
6 Supervision mais absence de soutien ou de confidences	4/17	23,5
7	0/7	0,0
8 Encadrement optimal	0/2	0,0

3.6 Discussion

Tel que le note Rumberger (2011), la contribution des parents à la persévérance est reconnue depuis longtemps, même si la nature exacte de cette contribution demeure mal comprise. C'est pour contribuer à combler cette lacune que nous avons examiné l'encadrement parental au cours de la période précédant la décision de décrocher. Nos résultats indiquent un lien robuste entre l'encadrement parental et le décrochage indépendamment du sexe de l'adolescent, du statut d'immigration de la famille ou du nombre d'obstacles auxquels cette dernière est confrontée. Ces résultats comportent des implications méthodologiques, théoriques et pratiques importantes.

Les études précédentes n'avaient pas démontré, de manière consistante, l'existence d'un lien entre le décrochage et des aspects centraux de l'encadrement (ex. : Roche et al., 2008), ce qui pourrait suggérer que les parents ne jouent plus un rôle-clé dans la persévérance au cours de l'adolescence ou, à tout le moins, que leur influence est indirecte (ex. : par une présence aux rencontres avec les enseignants). Les résultats de ces études sont en contradiction avec ceux démontrant de manière relativement consistante la présence d'un lien entre l'encadrement parental et la délinquance à l'adolescence (pour une recension, voir Hoeve, Dubas, Eichelsheim, van der Laan, Smeenk et Gerris, 2009). Cette contradiction apparente pourrait être attribuable au fait que le décrochage, contrairement aux activités délinquantes, se produit à un moment particulier dans le temps (Dupéré et al., 2015). Pour évaluer correctement l'effet de l'encadrement parental, il semble donc nécessaire de disposer

d'informations sur l'encadrement offert au cours de la période apparemment critique qui précède le départ de l'école.

En accord avec des propositions de Coleman (1988) et de Rumberger (2011), nos résultats réaffirment l'importance pour les parents de soutenir directement la persévérance de leur adolescent. Ils nous renseignent également sur la forme que doit prendre cet encadrement. Nous avons considéré que la communication et la qualité de la relation parent-adolescent étaient des aspects centraux de l'encadrement (voir Kerr et Stattin, 2000). L'observation d'un lien robuste entre l'encadrement défini de cette manière et le décrochage appuie l'idée selon laquelle un parent peut difficilement orienter positivement le développement de l'adolescent (ex. : son cheminement scolaire) s'il entretient avec ce dernier une relation caractérisée par la dissimulation, la méfiance, l'hostilité ou des tentatives intrusives de contrôle. Pour Darling et Steinberg (1993) et Pomerantz, Moorman et Litwack (2007), une intervention parentale, aussi bien intentionnée ou pertinente soit-elle, sera d'une efficacité limitée si elle est réalisée dans un contexte de conflits intenses ou de bris de communication. Le maintien de la bonne entente et de la communication serait donc essentiel pour favoriser la persévérance, à tout le moins pour les adolescents qui, comme nos participants, vivent dans un environnement où le décrochage est fréquent et constitue une option envisageable.

Bien que nos résultats indiquent que les situations de négligence sont associées à un haut risque de décrochage, la plupart des décrocheurs de notre échantillon n'étaient pas dans une telle situation. Sans être négligents, plusieurs parents d'adolescents décrocheurs semblaient ne pas être au courant des activités de ces derniers. Selon les comptes-rendus d'entrevue, ce bris de communication pourrait être attribuable à une faible disponibilité parentale (ex. : en raison de problèmes de santé mentale) ou à d'intenses conflits. Dans d'autres familles non-négligentes, la relation parent-adolescent ne semblait pas particulièrement problématique. Ces parents donnaient

plutôt l'impression d'ignorer délibérément des précurseurs évidents du décrochage (ex. : le fait que l'adolescent ne se présente pas à l'école et reste au domicile sans raison valable). Il n'est pas clair si leur décision était attribuable au fait qu'ils ne considéraient pas la persévérance scolaire comme une priorité absolue, qu'ils anticipaient qu'une intervention de leur part serait inefficace ou s'ils craignaient compromettre leur relation avec l'adolescent.

Contrairement à ce que nous anticipions, l'encadrement semble exercer le même effet protecteur au sein des familles immigrantes et non-immigrantes, indépendamment du nombre d'obstacles auxquels sont confrontées les familles. Il est possible que nous n'ayons pas tenu compte de distinctions importantes au sein du groupe de familles immigrantes (ex. : Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Mc Andrew, 2017). À titre d'exemple, certains parents immigrants, même s'ils occupaient un emploi peu rémunéré, avaient obtenu un visa d'immigration parce qu'ils possédaient une formation avancée, alors que d'autres parents, admis pour des raisons humanitaires, ne détenaient qu'une formation minimale. La persévérance scolaire pourrait prendre une signification différente pour ces deux groupes de parents. Il est également possible que notre mesure d'obstacles, malgré sa corrélation substantielle avec l'encadrement, soit trop rudimentaire pour détecter des différences entre les familles des décrocheurs et des non-décrocheurs. Il est important de cerner les facteurs individuels ou contextuels qui influencent la capacité du parent à soutenir la persévérance scolaire de l'adolescent. Le décrochage pourrait être le résultat d'une contagion sociale (ex. : Crane, 1991) et il est possible que nous ayons omis de considérer le facteur qui influence le plus directement l'importance de l'encadrement familial : la prévalence du décrochage dans l'environnement immédiat de l'adolescent.

Notre étude n'est évidemment pas sans limite. Comme c'est souvent le cas lorsque des données détaillées sont recueillies sur le fonctionnement de la famille, notre étude

a été conduite dans une région en particulier et la généralisation des résultats reste à être démontrée. De plus, notre devis corrélationnel ne permet pas d'établir la présence d'un lien causal entre l'encadrement et le décrochage, ainsi que la direction de ce lien le cas échéant (Kerr, Stattin et Ozdemir, 2012). Pour ce faire, la manipulation expérimentale, aussi difficile soit elle, est nécessaire. L'étude d'intervention contrôlée de Dishion et Andrews (1995) a permis de démontrer l'effet de l'encadrement parental sur les activités délinquantes durant l'adolescent (Dishion et Andrews, 1995). Une telle approche pourrait aussi être utilisée pour examiner l'effet d'une amélioration de l'encadrement parental sur la persévérance scolaire. Finalement, bien que nous disposions d'informations sur l'encadrement au moment critique où la décision de quitter l'école a été prise, nous n'étions pas en mesure d'examiner l'évolution dans le temps de l'encadrement, par exemple en ce qui concerne l'historique du bris de communication parent-adolescent décrit par plusieurs décrocheurs.

En principe, un devis prospectif constitue la meilleure façon d'examiner l'évolution dans le temps de l'encadrement parental jusqu'au moment du décrochage. Dans les faits cependant, plusieurs décrocheurs interrompent leur participation au suivi avant de quitter l'école et, même lorsqu'ils ne le font pas, des événements importants ne peuvent être couverts par les cueillettes de données annuelles (voir Dupéré et al., 2015). En ce sens, il serait intéressant de considérer un devis rétrospectif dans le cadre duquel les adolescents seraient interviewés sur l'encadrement parental qu'ils ont reçu depuis leur enfance. Des études sur la dépression ont démontré qu'en prenant les précautions nécessaires, il est possible de recueillir des données fiables à l'aide d'une telle entrevue (ex. : Bifulco, Brown et Harris, 1994).

3.7 Références

- Arcand, M.-S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Barrette, A., Gagnon, V., Caron, P.-O. et Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning readers' prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 208-223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.864658>
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 187-191. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015261>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 456-477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Astone, N. M. et McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320. <http://www.jstor.org/stable/2096106>
- Basanez, T., Dennis, J. M., Crano, W. D., Stacy, A. W. et Unger, J. B. (2014). Measuring acculturation gap conflicts among Hispanics: Implication for psychosocial and academic adjustment. *Journal of Family Issues*, 35, 1727-1753. <https://doi.org/10.1177/0192513X13477379>
- Bifulco, A., Brown, G. W. et Harris, T. O. (1994) Childhood Experience of Care and Abuse (CECA): A retrospective interview measure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1419-1435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01284.x>
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44, 729-749.
- Brown, G. W. et Harris, T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. New York, NY: Free Press.

- Cameron, A. C. et Miller, D. L. (2015). A practitioner's guide to cluster-robust inference. *Journal of Human Resources*, 50, 317-372. <https://escholarship.org/uc/item/1jq5d0pq>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, 1126-1159. <http://www.jstor.org/stable/2781341>
- Davie, J. S. (1953). Social class factors and school attendance. *Harvard Educational Review*, 23, 175-185.
- Darling, N. et Steinberg, L. S. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dishion, T. J. et Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 538-548. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.63.4.538>
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89, e107-e122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Frank, E., Matty, M. K. et Anderson, B. (1997). *Interview schedule for life-events and difficulties (Adolescent version)*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Medical School.

- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47, 236-240. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000014>
- Hagan, J. et Foster, H. (2012). Children of the American prison generation: Student and school spillover effects of incarcerating mothers. *Law & Society Review*, 46, 37-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5893.2012.00472.x>
- Heard, H. E. (2007). Fathers, mothers, and family structure: Family trajectories, parent gender, and adolescent schooling. *Journal of Marriage and Family*, 69, 435-450. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00375.x>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W. et Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Kim, S. Y., Chen, Q., Wang, Y., Shen, Y. et Orozco-Lapray, D. (2013) Longitudinal linkages among parent-child acculturation discrepancy, parenting, parent-child sense of alienation, and adolescent adjustment in Chinese immigrant families. *Developmental Psychology*, 49, 900-912. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029169>
- Kerr, M. et Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.366>
- Kerr, M., Stattin, H. et Ozdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Development Psychology*, 48, 1540-1553. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027720>
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y. Anderson, S. J., Schmidt, L. C. et Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369. <https://doi.org/10.1023/A:1005169026208>
- Mannino, F. V. (1962). Family factors related to school persistence. *Journal of Educational Sociology*, 35, 193-202. <http://www.jstor.org/stable/2264565>

- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144. <http://www.jstor.org/stable/3005792>
- Flittner O'Grady, A. E. Whiteman, S. D., Cardin, J.-F. et MacDermid Wadsworth, S. M. (2018). Changes in parenting and youth adjustment across the military deployment cycle. *Journal of Marriage and Family*, 80, 569-581. <https://doi.org/10.1111/jomf.12457>
- Painter, G. et Levine, D. I. (2000). Family structure and youths' outcomes: Which correlations are causal? *Journal of Human Resources*, 35, 524-549. <http://www.jstor.org/stable/146391>
- Piko, B. F. et Balazs, M. A. (2012). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors*, 37, 353-356. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.11.022>
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53, 873-932. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pinquart, M. et Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 75-100. <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. et Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pong, S.-T. et Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169. <https://doi.org/10.1177/019251300021002001>

- Roche, K. M., Ahmed, S. et Blum, R. W. (2008). Enduring consequences of parenting for risk behaviors from adolescence into early adulthood. *Social Science & Medicine*, 66, 2023-2034. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.009>
- Roche, K. M., Ensminger, M. E. et Cherlin, A. J. (2007). Variations in parenting and adolescent outcomes among African American and Latino families living in low-income, urban areas. *Journal of Family Issues*, 28, 882-909. <https://doi.org/10.1177/0192513X07299617>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299. <http://www.jstor.org/stable/2112876>
- Song, C., Benin, M. et Glick, J. (2012) Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 18-33. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.635964>
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. et Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x>
- Stright, A. D. et Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Developmental Psychology*, 106, 301-314. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033821>
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. L. G. et Louie, J. (2002). Making up for lost time: the experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41, 625-643. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00625.x>
- Thomas, R. J. (1954). An empirical study of high school drop-outs in regard to ten possibly related factors. *Journal of Educational Sociology*, 28, 11-18. <http://www.jstor.org/stable/226363>

CONCLUSION

Dans les études précédentes, l'encadrement parental a été évalué plusieurs mois ou même plusieurs années avant que l'adolescent ne décroche de l'école secondaire. C'est possiblement en raison de ce décalage temporel que, contrairement à ce que prévoit la théorie (ex. : Coleman, 1988), l'existence d'un lien entre un faible encadrement et le décrochage n'avait pas été démontrée de manière convaincante. Dans le présent mémoire, nous avons examiné l'encadrement parental à la fin de l'adolescence, au moment où certains de nos participants prenaient la décision de quitter l'école secondaire sans diplôme. Nos résultats indiquent que les adolescents décrocheurs reçoivent un moins bon encadrement que leurs pairs encore à l'école, un lien qui apparaît robuste dans la mesure où il s'observe autant chez les filles que les garçons et au sein des familles immigrantes que non-immigrantes. Contrairement à ce qui était prévu, le moins bon encadrement reçu par les décrocheurs ne semble pas attribuable au fait que leur famille soit confrontée à davantage d'obstacles (ex. : violence physique, incarcération, absences prolongées hors de la province).

Même si les parents ne sont pas les seuls adultes impliqués dans l'éducation de l'adolescent, ils sont depuis longtemps considérés comme moralement responsables de sa réussite et de sa persévérance (ex. : Davie, 1953; Mannino, 1962; Thomas, 1954). En d'autres termes, les parents devraient être en mesure de détecter rapidement les problèmes (ex. : une baisse de motivation), de limiter leur impact ou, lorsque cela s'avère difficile, de demander l'aide du personnel scolaire. S'ils ne le font pas et que leur adolescent quitte l'école sans diplôme, plusieurs personnes

considèreraient probablement qu'ils ont failli à leur tâche de parent. Ce jugement, bien qu'il puisse sembler sévère ou réductionniste, n'en est pas moins répandu.

À titre d'exemple, Sébastien Proulx, l'actuel ministre de l'éducation, défendait récemment ce qui est considéré par certains (Homsy et Savard, 2018) comme la piètre performance des écoles québécoises en matière de réduction du décrochage en invoquant, entre autres, un « décrochage parental » (Chouinard et Pilon-Larose, 2018). La Fédération des comités de parents (2018) a considéré cette affirmation « *choquante et blessante* » et espéré que le ministre n'ait pas vraiment eu « *l'intention de blâmer les parents* ». Pour la Fédération, un tel blâme serait inapproprié parce que favoriser la persévérance requiert une « *approche systémique* » qui ne peut reposer uniquement sur les parents.

Le présent mémoire ne peut permettre de statuer sur la contribution exacte des parents dans la persévérance des adolescents, notamment parce que nous n'avons pas considéré les autres acteurs (ex. : direction, enseignants), mais aussi parce que notre devis présentait, inévitablement, des limites. Interprétés correctement, nos résultats offrent néanmoins des pistes de réflexion intéressantes. Nous avons notamment établi que le décrochage se produisait typiquement dans un contexte où les parents pouvaient être considérés comme négligents ou à tout le moins comme n'étant plus suffisamment au courant des activités quotidiennes de leur adolescent (c.-à-d. en rupture de communication avec ce dernier). Bien que les résultats des études précédentes soient plutôt discordants (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et McAndrew, 2017; Astone et McLanahan, 1992; McNeal, 1999; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990), nous ne sommes pas les seuls à avoir constaté un lien entre les pratiques parentales et le décrochage (voir aussi Blondal et Adalbjarnardottir, 2009). Dans le cadre d'une étude qualitative menée auprès de familles hispaniques du sud des États-Unis, Romo et Falbo (1996) ont observé que les parents des décrocheurs, même s'ils se disaient préoccupés par la réussite scolaire de

l'adolescent, avaient renoncé à exercer leur autorité et cessé de superviser les allées et venues de ce dernier. En comparaison, les parents des élèves persévérants auraient réussi à maintenir un bon lien avec l'adolescent tout en imposant des limites claires, notamment en ce qui concerne les activités incompatibles avec la réussite et la persévérance (ex. : rentrer tard le soir), et ce malgré une situation de défavorisation économique et d'isolement linguistique. Le fait que Romo et Falbo attribuent un rôle à l'encadrement parental est révélateur dans la mesure où les chercheurs avaient un parti pris avoué envers les familles participantes qu'ils considéraient mal desservies par le système scolaire américain (ex. : en raison de préjugés face aux immigrants hispaniques).

Le fait de constater un lien entre l'encadrement parental et le décrochage n'implique pas que les parents de notre échantillon ou de celui de Romo et Falbo (1996) soient responsables du décrochage de leurs adolescents. Une corrélation n'implique pas nécessairement l'existence d'une relation de cause à effet dans une direction particulière. Le lien que nous avons observé entre l'encadrement parental et le décrochage pourrait être attribuable au fait 1) qu'un encadrement parental inadéquat a mené au décrochage, 2) que le décrochage (ou ses précurseurs) a entraîné une détérioration de l'encadrement parental ou 3) que d'autres facteurs soient responsables à la fois de la détérioration de l'encadrement parental et du décrochage. Ces explications ne sont d'ailleurs pas nécessairement mutuellement exclusives. Elles pourraient l'être à certaines familles mais pas à d'autres.

Dans les cas de négligence évidente ou soupçonnée, l'encadrement parental semble jouer un rôle prépondérant. Bien que peu d'études aient examiné les causes de la négligence durant l'adolescence (voir Hicks et Stein, 2015), les chercheurs dans le domaine semblent considérer improbable qu'un adolescent fasse en sorte, par son comportement (ex. : de l'absentéisme scolaire), que des parents en mesure d'offrir un encadrement adéquat deviennent carrément négligents. Dans les cas de négligence, il

est donc raisonnable de penser que le comportement des parents ait influencé, au moins en partie, la décision de quitter l'école (explication 1) et que le comportement de l'adolescent ne soit pas directement en cause (l'explication 2 ne s'appliquerait pas). Il est par ailleurs possible qu'un facteur ayant contribué à rendre les parents négligents, par exemple l'isolement social de la famille (ex. : Moreland Begle, Dumas et Hanson, 2010), ait aussi influencé la décision de l'adolescent de quitter l'école (explication 3).

Il est plus difficile de statuer en ce qui concerne les cas de rupture de communication. Kerr, Stattin et Ozdemir (2012) ont évalué l'encadrement offert par les parents et le comportement des adolescents à deux reprises, alors que ces derniers étaient âgés en moyenne de 14 et 16 ans. Leurs résultats suggèrent que lorsque les adolescents deviennent plus dissimulateurs avec le temps (ex. : à propos de leurs difficultés à l'école), les parents réagissent en adoptant un style moins chaleureux et plus contrôlant. Cependant, le fait pour les parents de devenir plus chaleureux ou moins contrôlants n'amèneraient pas les adolescents à devenir moins dissimulateurs (à noter que ce type d'analyse n'est pas sans limite, voir Hamaker, Kuiper et Grasman, 2015). Ceci suggère que les décrocheurs de notre échantillon pourraient avoir initié plusieurs ruptures de communication décrites en entrevue, possiblement parce qu'ils commençaient à rencontrer des difficultés à l'école (explication 2).

Dans plusieurs familles, la situation est susceptible d'être encore plus complexe. À titre d'exemple, l'amorce d'une nouvelle relation conjugale par le parent pourrait réduire la disponibilité de ce dernier tout en augmentant la fréquence des conflits à domicile (ex. : entre le nouveau partenaire et l'adolescent). Dans un tel contexte, l'adolescent moins supervisé pourrait décider de quitter l'école afin de commencer à travailler et quitter le domicile familial (explication 3). Il est important de considérer les troisièmes variables susceptibles d'influencer les deux variables d'intérêt premier (l'encadrement parental et le décrochage). Nous avons tenté de comprendre comment

une troisième variable, le nombre d'obstacles, influençait le risque de décrochage en affectant l'encadrement parental. Contrairement à ce qui était prévu, nous n'avons pas observé que le faible encadrement offert aux décrocheurs était lié au nombre d'obstacles. D'autres caractéristiques familiales ou parentales devraient probablement être considérées. Romo et Falbo (1996) présentent une description détaillée de plusieurs des parents latinos. D'après ces descriptions, mener un adolescent de milieu défavorisé à la diplomation requiert des habiletés sociales particulières de la part du parent, par exemple pour empêcher l'adolescent de fréquenter un gang de rue. Les habiletés sociales de l'adolescent pourraient également être un facteur à considérer, par exemple parce qu'une tendance de la part de ce dernier à faire escalader les conflits avec ses parents et avec ses enseignants seraient incompatibles avec la persévérance scolaire en milieu défavorisé.

S'il est essentiel de considérer la qualité de l'encadrement parental pour comprendre le décrochage, d'autres facteurs doivent aussi être évalués. Dupéré, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe et Janosz (2018) ont récemment présenté des résultats suggérant que la persévérance scolaire est influencée par plusieurs facteurs (nous avons utilisé pour le mémoire un sous-échantillon tiré de cette étude). Sur la base des réponses aux entrevues, les chercheurs ont identifié les événements stressants et les difficultés vécues par les décrocheurs et les élèves persévérants et normatifs au cours de l'année précédente. Leurs résultats indiquent qu'en comparaison avec les deux autres groupes, les décrocheurs avaient été exposés à un nombre particulièrement élevé d'événements et de difficultés au cours des trois mois précédant l'entrevue. Une part non-négligeable de ces événements ou difficultés n'étaient pas en lien direct avec la vie familiale (ex. : rupture amoureuse difficile, intimidation à l'école) et notre analyse des entrevues suggère que certains adolescents ont délibérément dissimulé ces événements et difficultés à leurs parents. Même si certains parents semblent ne pas avoir été suffisamment sensibles aux changements d'humeur de l'adolescent, il

devient difficile dans de telles circonstances de délimiter la responsabilité du parent dans le décrochage.

Aborder la question des causes du décrochage sous l'angle de la responsabilité morale du parent n'est probablement pas particulièrement utile. Identifier des stratégies pour soutenir les parents d'adolescents à risque est plus constructif. Curieusement, malgré le lien évident entre le statut socio-économique de la famille et le décrochage (ex. : Dalton, Glennie, Ingels et Wirt, 2009) les efforts de prévention sont centrés presque exclusivement sur les adolescents eux-mêmes et sur le milieu scolaire. Au terme de leur recension des études sur l'efficacité de tels efforts, Freeman et Simonsen (2015) soulignent la nécessité d'aller « *au-delà des murs de l'école* » (traduction de l'auteur, p. 240) pour intervenir notamment sur les facteurs familiaux. Mac Iver (2011) a fait une des rares tentatives en ce sens en évaluant l'effet de visites aux parents d'élèves à risque de décrochage. Malgré des visites à domicile relativement fréquentes, en particulier au début de la période d'intervention, la chercheuse n'a pas observé une diminution du décrochage, possiblement parce que les stratégies d'intervention auprès des parents n'ont pas été clairement définies. Dans un même ordre d'idées, le programme de prévention du décrochage *Check and Connect* reconnaît l'importance d'établir de bonnes relations avec les parents des adolescents à risque de décrochage. Sinclair, Christenson et Thurlow (2005) notent cependant que cet aspect du travail des intervenants devrait être mieux défini, particulièrement le contact avec les parents d'adolescents (le programme est aussi utilisé pour réduire l'absentéisme au primaire, voir Lehr, Sinclair et Christenson, 2004).

Une approche différente est adoptée pour impliquer les parents dans la réduction des problèmes de comportement de l'adolescent (pour une recension, voir Dishion, Forgatch, Chamberlain et Pelham, 2016). Ce dernier type d'intervention repose sur un rationnel établi et des procédures détaillées, ce qui contribue certainement à son

efficacité dans la réduction de comportements aussi problématiques que les actes délinquants menant à des arrestations, l'opposition ou le tabagisme (ex. : Bank, Marlowe, Reid, Patterson et Weinrott, 1991; Dishion et Andrews, 1995). De manière intéressante, l'intervention structurée auprès de parents d'adolescents délinquants cible notamment l'absentéisme scolaire et l'assiduité dans la complétion des devoirs, tout en encourageant les parents à superviser étroitement l'adolescent et à être constamment en lien avec le personnel scolaire, des cibles d'intervention pertinentes pour les adolescents à risque de décrochage (ex. : Gagnon et al., 2015; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon et Church, 2017).

Si elle s'avère faisable (ex. : en termes de recrutement), l'intervention structurée auprès des parents pourrait représenter une alternative intéressante à certaines formes d'intervention ciblant directement les adolescents. À titre d'exemple, Catterall (1987) a évalué l'effet d'une retraite de quatre jours sur la persévérance d'adolescents identifiés par l'école comme étant à risque. La condition intervention a été formée des premiers adolescents à risque s'étant présentés le matin du départ pour le camp. Les autres adolescents à risque ont été considérés comme faisant partie de la condition contrôle et sont allés en classe comme d'habitude. L'intervention de groupe offerte pendant la retraite ciblait l'estime de soi, la faible performance scolaire et les conflits avec les pairs et les adultes. Au cours des mois suivants, les participants à la retraite ont obtenu de moins bonnes notes et décroché en plus grande proportion que leurs vis-à-vis de la condition contrôle (même si les différences n'ont pas atteint le seuil de signification). Le chercheur attribue ces résultats décevants au fait que la retraite a amené les adolescents à développer des liens entre eux et a renforcé leur image d'élève problématique. Les gains qui auraient pu être réalisés ont été annulés par le contact prolongé et public avec d'autres adolescents à risque. Dishion, McCord et Poulin (1999) ont également constaté que le fait d'offrir une intervention de groupe à des délinquants adolescents peut exacerber leurs comportements problématiques

plutôt que de les atténuer. Offrir l'intervention aux parents plutôt qu'aux adolescents permet d'éviter ce problème (Dishion et Andrews, 1995).

La recherche intervention sur les conduites délinquantes a démontré que l'encadrement parental est une variable « malléable » (Patterson, 1986) qui peut être modifiée pour améliorer le comportement de l'adolescent. Le peu d'intérêt pour l'encadrement parental dans les programmes de prévention du décrochage pourrait être attribuable aux résultats non-concluants des études corrélationnelles ayant examiné le lien entre cet encadrement et la persévérance scolaire. Les résultats de notre mémoire suggèrent qu'il faut reconsidérer l'importance de l'encadrement parental et impliquer les parents dans les efforts de prévention du décrochage. En termes de pistes de recherche, il serait aussi intéressant de mieux comprendre ce qui amène certains parents à relâcher l'encadrement des adolescents à risque de décrochage. Simplement considérer qu'il s'agit de « mauvais parents » ne permet pas d'entrevoir des pistes de solution.

ANNEXE 3 - TABLEAU DE COTATION

Grille de cotation de la qualité de l'encadrement offert à l'adolescent par les parents.

Aspects considérés pour coter la qualité de l'encadrement : stabilité et salubrité des conditions d'hébergement incluant le surpeuplement, présence de routines stables susceptibles de favoriser la réussite scolaire, monitoring et qualité de la communication (relation de confiance), entente entre les membres de la famille.

Remarque : Les travaux sur le monitoring indiquent que les parents qui connaissent bien les activités de leur enfant et qui sont en mesure de les encadrer correctement sont habituellement des parents proches de leur enfant puisqu'un monitoring adéquat est tributaire d'une divulgation de la part de l'enfant (donc relation de confiance).

Remarque générale sur les cotes : Une cote de 5 ou plus indique la présence d'un encadrement au moins minimalement adéquat.

Cote	Description	
0	Négligence ou abus soupçonné	
1		
2	Absence complète de monitoring et de routine, absence de communication, mais conditions d'hébergement minimalement stables et salubres	
3		
4	Monitoring (contrôle) mais absence de soutien (routines) <u>et</u> de relation de confiance (les deux sont absents), conditions raisonnablement stables et salubres (sans être optimales)	
5		
6	Monitoring, mais absence de soutien (routines) <u>ou</u> de confiance (seulement un des deux est présent), conditions d'hébergement adéquates	
7		
8	Encadrement optimal, incluant relation de confident	

APPENDICE A - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (AMENDÉ
SIMPLIFIÉ 2013)

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
PROJET DE RECHERCHE PARCOURS**

Quel est le but de la recherche?

Les jeunes, comme les adultes, vivent des événements qui peuvent parfois être stressants. Ce projet vise à en savoir plus sur les événements stressants chez les jeunes, et leur impact potentiel sur leur parcours à l'école.

Qu'est-ce que je devrai faire si je participe?

Si tu acceptes de participer, tu seras invité(e) à une entrevue d'environ une heure avec une assistante de recherche. Pendant l'entrevue, l'assistante va te poser des questions sur les situations que tu as vécues cette année et qui auraient pu être stressantes pour toi. Cette entrevue peut avoir lieu à l'école, dans un autre lieu près de chez-toi, ou même chez-toi si tu préfères.

Est-ce que je suis obligé(e) de participer?

NON. La participation est VOLONTAIRE, c'est-à-dire que tu n'es pas obligé de participer. Même si tu décides de faire l'entrevue et que tu changes d'idée, tu es libre d'arrêter quand tu veux.

Qui va savoir ce que je dis dans l'entrevue?

Ce que tu dis pendant l'entrevue est CONFIDENTIEL, c'est-à-dire que c'est secret et que seuls les chercheurs de l'université sauront ce que tu as dit. La seule exception, c'est les situations d'urgence. Par exemple, la loi oblige les chercheurs à avertir quelqu'un si toi ou un autre est en danger, si tu nous dis par exemple que tu vas te suicider ou que tu es victime d'abus.

Qu'est-ce que ça me donne?

En participant, tu aides les chercheurs à mieux connaître les situations stressantes pour les jeunes. Afin de te remercier de prendre le temps de faire l'entrevue, un certificat-cadeau de 30\$ te sera remis.

Est-ce qu'il y a des risques?

En général, les jeunes qui participent aiment nous parler des choses qui leur tiennent à cœur. Il peut quand même arriver que le fait de raconter des événements stressants te rappelle des souvenirs difficiles. Si ça arrive, n'hésite pas à en parler avec l'assistante pendant l'entrevue. Elle pourra t'aider à trouver de l'aide si tu le souhaites.

CONSENTEMENT

CONSENTEMENT DU PARTICIPANT DE 14 ANS ET PLUS

Je comprends ce qui est expliqué dans ce document, en particulier que ma participation à l'entrevue est volontaire et que je peux arrêter de participer n'importe quand. J'ai pu poser les questions que je voulais à l'assistante de recherche.

- Je consens à participer au projet
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur un support audio
- Je consens à ce que l'équipe de recherche consulte mon dossier scolaire afin de comprendre mon parcours à l'école (notes, fréquentation scolaire, obtention d'un diplôme)

Signature : _____ Date : _____

Prénom et nom : _____

DÉCLARATION DE L'ASSISTANTE DE RECHERCHE

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature de l'assistante _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

COORDONNÉES

Si tu as des questions sur le projet ou si tu ne veux plus participer, tu peux contacter Véronique Dupéré, Professeure en psychoéducation à l'Université de Montréal, au (514) 343-6111 poste 34360 ou à l'adresse courriel veronique.dupere@umontreal.ca

Si tu as une plainte à faire au sujet de la recherche, tu peux téléphoner à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au (514) 343-2100 ou lui écrire à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L'ombudsman est responsable de s'assurer que les recherches sont faites en suivant les règles. Il accepte les appels à frais virés.

****Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant**

APPENDICE B - LEDS ADAPTÉ (DÉCEMBRE 2014)

Université de Montréal

Protocole d'entrevue du projet Parcours

Véronique Dupéré, Vickie Gagnon et Eric Dion

Adapté du *Life Events and Difficulties Schedule* (LEDS) de A. Bifulco et collègues (1989)

CONSIGNES À L'INTERVIEWER

Objectif de l'entrevue : identifier les événements (ponctuels), les difficultés (chroniques) et les points d'appuis (positifs) au cours de l'année précédant l'entrevue ou le décrochage

Établir la chronologie avec une marge d'erreur de deux semaines (ex. : début septembre).

- Évènement : moment survenu
- Difficulté : début, fin et changements d'intensité
- Point d'appui : comme pour difficulté

Circonstances (pour événements, difficultés et points d'appuis)

- Comment c'est arrivé?
- Qui est impliqué?
- Impact sur le quotidien, l'avenir, les relations, la qualité de vie?
- Durée des impacts?

Changements d'intensité (difficultés et points d'appuis)

- Moments où c'était pire?
- Moments où c'était mieux?

INTRO

Tout le monde vit des événements, des difficultés et des changements.

Faire remplir le formulaire de consentement. Insistez sur la confidentialité et les exceptions.

S'il y a situation de danger ou d'urgence. Si tu as des pensées suicidaires ou si tu es abusé par quelqu'un. Je vais être obligé de le dire.

Dans l'entrevue : ce qui est arrivé à toi, mais aussi à tes proches. Donnez un exemple d'événement arrivant à un proche mais qui affecte aussi l'interviewé.

Complétez le questionnaire socio-démographique.

On va s'intéresser aux événements arrivés à toi et à tes proches au cours de la dernière année.

Compléter la ligne du temps :

- Pour les élèves encore à l'école : 12 mois à partir de la date de l'entrevue.
- Pour les élèves décrocheurs : 12 mois à partir de la date du décrochage (dernier jour de fréquentation de l'école).

Je vais m'intéresser à toutes les choses importantes qui te sont arrivées. Si on prend la dernière année, quelles sont les choses auxquelles tu penses ?

Écoutez l'interviewé sans consulter le protocole, mais posez lui des questions pour préciser la nature des événements, difficultés et points d'appuis.

Ça arrive qu'on oublie des choses. Pour être sûrs qu'on a vraiment fait le tour, je vais te poser des questions pour vérifier.

1. RELATIONS : CHANGEMENTS ET CONFLITS

Relations avec la famille et les amis

Changements personnes vivant à la maison ? (ex. : séparation, divorce, nouveau conjoint, naissance)

Conflit/chicane avec les personnes vivant à la maison/proches ? Qui ? Fréquence ?

Est-ce que cela se règle ou c'est continu ? Si cela t'implique, es-tu déjà parti de la maison, fugué ?
Violence verbale ou physique ?

Changements avec les amis ? Perdu un ami ? (ex. : à cause déménagement). Nouvel ami ? Conflit ? Ami
vu moins souvent ou plus souvent ? (ex. : parce que n'est plus à l'école).

2. FRERES, SŒURS ET DEMIS

Tu t'entends bien avec eux ? Conflits, difficultés, durs avec toi ?

Tu dois t'occuper d'eux ?

Ça t'arrive d'être inquiet pour eux ?

Ils sont bons à l'école ? Vont à la même école que toi ?

3. LOGEMENT

Tu as déménagé?

Tu vis dans maison ou appartement ?

Tu aimes vivre là ? Assez d'espace ? Manque des choses ? Propre ? Besoin de réparation ? Bruit ? Voisins ?

Si appartement : problèmes avec le propriétaire ?

Problèmes à payer la maison ou le loyer ?

Dans le quartier ou près de la maison. Tu te sens en sécurité ? Taxage ? Violence ?

Trop loin des amis ou de l'école ? de ton travail ?

Tu aimerais vivre ailleurs ? Déménagement prévu ?

4. EMPLOI OU STAGE

Pour les interviewés qui occupent un emploi/stage (VÉRIFIEZ AUSSI POUR LES STAGES).

Depuis combien de temps ? Nombre d'heures ? Paye ?

Tu gardes l'argent ou donnes à ta famille ?

Au travail : problèmes ? Tu es apprécié ?

Aime ton travail/stage ? Voudrais travailler ailleurs ?

Nuit à tes études ? Prend trop de temps ? Pression pour faire plus d'heures ?

Pour tous les interviewés.

Pourrais te trouver facilement un emploi (un autre emploi) ?

Travail des parents

Qui a un travail à l'extérieur ? Parents travaillent beaucoup, sont peu à la maison ?

Changements travail parents ? (ex. : perte d'emploi, moins d'heures, promotions, congé de maladie)

Problèmes au travail ?

Penses que pourrait avoir un changement ? (ex. : menace de fermeture)

Si parent perd emploi : facile d'en trouver un autre ?

5. LA SANTÉ

Toi ou un proche

- sérieusement malade? (ex. : doit voir médecin souvent, arrêt de travail, ne peut plus aller à l'école)
- Maladie chronique (ex. : asthme, diabète)
- Entré à l'hôpital? Pourquoi ? Grave ?

Tu prends des médicaments? Ça t'arrive de consommer de l'alcool ou de la drogue? (Substances, fréquence, quantités)

ET TOI, moments où tu t'es senti mal pendant l'année?

Toi ou un proche a eu problèmes de _____ DONNER DES EXEMPLES DE SYMPTÔMES ? As-tu consulté quelqu'un ? Reçu diagnostique ?

1. Dépression/anxiété
2. Consommation, dépendance
3. Schizophrénie/hallucinations
4. Anorexie
5. Tentative de suicide
6. Hyperactivité/inattention/Trouble de comportement (As-tu déjà pris du Ritalin ou du Concerta?)
7. Autisme

Si oui à un trouble, sous-questionner avec tableau page suivante

Autre raison de t'inquiéter pour toi ou un proche? (ex. : handicap, alcool, jeu, santé mentale...)

Toi ou un proche témoin d'un accident grave?

Décès dans ton entourage? Proche de la personne? Inattendu? Présent lors du décès? Assisté aux funérailles? Premières funérailles?

Choses que tu aimerais changer par rapport à ton apparence ? Commentaires négatifs à ce sujet ?

Grossesse ou avortement dans l'entourage?

6. LES RELATIONS AMOUREUSES

Copain ou copine en ce moment? Depuis combien de temps?

Premier copain/copine? Rencontré comment? Même école? Même âge?

Entends bien? Confiance? Peux te confier?

Problèmes? (ex. : chicane, jalousie, insultes, dur, pas affectueux, infidélité)

Est-ce que ta famille l'accepte? Est-ce que sa famille t'accepte?

Rupture ou déception amoureuse? Pourquoi? Parle encore à la personne? Annoncé comment ?
Impact sur cercle d'amis ?

Situation inconfortable par rapport relations sexuelles? (ex. : pression, déception, contraception, désaccord parents)

Peur de tomber enceinte (filles) ou d'être père d'un enfant (gars)?

Peur d'une infection transmise sexuellement?

Relations sexuelles sans amour (one night)? Conséquences?

Intéressé par quelqu'un du même sexe?

7. L'ÉCOLE

Remarque : pour les décrocheurs, formuler les questions au passé.

SCOLAIRE

Arrivé quand à cette école?

Échec cette année? Si oui : Dans quelles matières ? *Quand est-ce que tu as su que tu ne pouvais plus passer ?* Est-ce nouveau pour toi d'avoir des échecs ?

Parents qui t'aident ou t'encouragent (dans les devoirs, etc.)?

Choses positives ou négatives arrivées à l'école?

- Positif ou négatif : nouveau prof ?

- Négatif : problèmes de comportement ou d'apprentissage. Appel aux parents ?

Aide spéciale ou rencontre avec professionnel? (orienteur, psychoéducateur, tuteur, prof)? Si oui, fréquence rencontres ? Période ?

Y a-t-il un adulte dont tu te sens proche à l'école ? (Prof, coach, technicien loisir, psychoéducateur) ? Confié à lui ? Fréquence des contacts ?

Voudrais changer d'école ou de programme?

Sais-tu ce que tu veux faire plus tard? (emploi, école des adultes, DEP, CEGEP) Connais-tu les préalables? Modalités d'inscriptions? Rencontré orienteur?

SOCIAL/COMPORTEMENT

Activité para-scolaire. À l'école ou dans la communauté ? Participe ? Fréquence ? Sinon, voudrais participer ? Si oui, se passe bien ?

Les autres élèves. Entends bien ? Problèmes? (ex. : blagues, intimidation, rejet, violence, gangs)? Sens exclu, à part? Situation gênante ou humiliante?

Bon réseau social ?

Enfreint règlements à l'école? (ex. : drogues, cigarettes, alcool, bataille)

Absenté de l'école ? Pourquoi ? (ex. : plaisir, excédé de l'école) Quelle fréquence ?

Amis, frère, sœur quitté l'école ? Pourquoi ? (abandon, déménagement) Vois moins souvent depuis? Depuis combien de temps ?

8. NOUVELLES ET ÉVÈNEMENTS INATTENDUS

Ça arrive qu'on apprenne des choses qui nous surprennent sur un de nos proches, par exemple

- Un ami est gay
- Ton père trompait ta mère
- Ton copain(e) voit quelqu'un d'autre
- Un proche est accusé de fraude/poursuivi par la justice
- Un ami s'impose des blessures corporelles, se mutilé

Ou tu as pu apprendre une nouvelle qui te concerne?

- Que tu es adopté
- Que tu dois changer d'école ou de programme
- Que tu as été choisi pour un emploi

Est-ce que tu as dû annoncer une mauvaise nouvelle à quelqu'un ?

9. SITUATIONS DE CRISE

Toi ou un proche :

- impliqué dans situation de crise? (ex. : cambriolage, feu, bataille, suicide)
- témoin ou victime crime ? (ex. : vol, agression, viol)
- aidé une personne vécu situation de crise ? (ex. : maladie, rupture, dépression)
- affaire à la police ou justice ? (ex. : huissier, agent de probation, prison)
- fait choses illégales sans se faire prendre ? (ex. : sorties bar, vente drogue, vandalisme, bataille, gang)
- affaire à un travailleur social ?
- problèmes avec immigration ? (ex. : visa, agent d'immigration)
- grosse déception ?
- autres gros problèmes ? (ex. : perdu animal domestique)

10. QUESTIONS D'ARGENT

Toi ou tes parents :

- Problèmes d'argent ? Dettes ? Factures ou loyer impayés ? Services coupés (ex. : téléphone)
- Problèmes avec carte de crédit ?
- Besoin d'emprunter ? Cherche moyen gagner plus d'argent?
- Pas pu avoir des choses dont vous aviez besoin ? (ex. : nourriture, loisir, vêtements)
- Coupures ou augmentation, salaire, assurance chômage ou bien-être social ?
- Doit payer pour un proche ? (ex. : grand parent placé, parent pays éloigné)

Si toi ou quelqu'un dans ta famille devait emprunter de l'argent, quelqu'un pourrait prêter ? Qui ?

11. LOISIRS

Participe à une activité que tu aimes ? (ex. : sport, impro, arts, conseil étudiant, église)
Bénévolat ? Activités communautaires ?

Invite amis ou va chez amis ?

L'été, qu'est-ce que tu fais ? Sport ? Part en vacances ?

Activités ou loisirs que tu aimerais faire mais he peux pas ?

Joue à des jeux vidéo ? Utilise l'ordinateur ? Souvent ?

12. QUESTIONS FINALES ET CONCLUSION

J'ai oublié des choses importantes ? D'autres choses voudrais me parler ?

- Situation difficile avec tes proches, tes amis, à l'école...
- Changements ? (pour le meilleur ou pour le pire)
- Décisions importantes, déceptions, problèmes ?
- Choses exceptionnelles ? (agréables ou non) (ex. : visite d'un membre famille, nouvelle rencontre, vacances, cadeau)

NOUS AVONS TERMINÉ !

J'ai deux ou trois dernières petites choses à voir avant qu'on se quitte.

- Si pas complété début année : questionnaire de dépistage
- Informations pour rejoindre dans 1 an
- Certificat cadeau et reçu
- Liste des ressources locales : indiquer celles pertinentes. Annoncer si divulgation nécessaire.
- Remise copie du formulaire de consentement
- Consentement cheveux
- Remerciements

****Transférer le plus rapidement possible l'enregistrement audio sur la clé USB**

RÉFÉRENCES

- Arcand, M.-S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Barrette, A., Gagnon, V., Caron, P.-O. et Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning readers' prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, 208-223.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Revue canadienne des sciences du comportement, 41*, 187-191.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 456-477.
- Astone, N. M. et McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56*, 309-320.
- Bank, L., Marlowe, J. H., Reid, J. B., Patterson, G. R. et Weinrott, M. R. (1991). A comparative evaluation of parent-training interventions for families of chronic delinquents. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 15-33.
- Basanez, T., Dennis, J. M., Crano, W. D., Stacy, A. W. et Unger, J. B. (2014). Measuring acculturation gap conflicts among Hispanics: Implication for psychosocial and academic adjustment. *Journal of Family Issues, 35*, 1727-1753.
- Begle Moreland, Dumas, J. E. et Hanson, R. F. (2010). Predicting child abuse potential: An empirical investigation of two theoretical frameworks. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*, 208-219.

- Bifulco, A., Brown, G. W. et Harris, T. O. (1994) Childhood Experience of Care and Abuse (CECA): A retrospective interview measure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1419-1435.
- Blanchard et Sinthon (2011). The question of school dropout: A French perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, Polesel (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 79-98). New York, NY: Springer.
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44, 729-749.
- Brown, G. W. et Harris, T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. New York, NY: Free Press.
- Cameron, A. C. et Miller, D. L. (2015). A practitioner's guide to cluster-robust inference. *Journal of Human Resources*, 50, 317-372.
- Catterall, J. S. (1987). An intensive group counseling dropout prevention intervention: Some cautions on isolating at-risk adolescents within high schools. *American Educational Research Journal*, 24, 521-540.
- Chouinard, T. et Pilon-Larose, H. (2018). Faible diplomation : Proulx met en cause le « décrochage parental ». *La Presse*.
<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201805/02/01-5169283-faible-diplomation-proulx-met-en-cause-le-decrochage-parental.php>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, 1126-1159.
- Darling, N. et Steinberg, L. S. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davie, J. S. (1953). Social class factors and school attendance. *Harvard Educational Review*, 23, 175-185.

- Dishion, T. J. et Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 538-548.
- Dishion, T. J. et Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-Year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 538-548.
- Dishion, T. J., Forgatch, M., Chamberlain, P. et Pelham, W. E. (2016). The Oregon Model of Behavior Family Therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior Therapy*, 47, 812-837.
- Dishion, T. J., McCord, J. et Poulin, F. (1999). When intervention harms: Peer group and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. et Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144-161.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89, e107-e122.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591-629.
- Fédération des comités de parents (2018). Réaction à l'article de La Presse: « Faible diplomation : Proulx met en cause le 'décrochage parental' ». Communiqué de presse. <http://www.fcpq.qc.ca/fr/archives/2018/reaction-a-larticle-de-la-presse-faible-diplomation-proulx-met-en-cause-le-decrochage-parental>
- Flittner O'Grady, A. E., Whiteman, S. D., Cardin, J.-F. et MacDermid Wadsworth, S. M. (2018). Changes in parenting and youth adjustment across the military deployment cycle. *Journal of Marriage and Family*, 80, 569-581.
- Frank, E., Matty, M. K. et Anderson, B. (1997). *Interview schedule for life-events and difficulties (Adolescent version)*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Medical School.

- Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85, 205-248.
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47, 236-240.
- Guryan, J., Hurst, E. et Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22, 23-46.
- Hagan, J. et Foster, H. (2012). Children of the American prison generation: Student and school spillover effects of incarcerating mothers. *Law & Society Review*, 46, 37-69.
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M. et Grasman, R. P. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, 20, 102-116.
- Heard, H. E. (2007). Fathers, mothers, and family structure: Family trajectories, parent gender, and adolescent schooling. *Journal of Marriage and Family*, 69, 435-450.
- Hicks, L. et Stein, M. (2015). Understanding and working with adolescent neglect: Perspectives from research, young people and professionals. *Child and Family Social Work*, 20, 223-233.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W. et Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775.
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal, Qc : Institut du Québec.
- Kerr, M. et Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.

- Kerr, M., Stattin, H. et Ozdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Development Psychology, 48*, 1540-1553.
- Kim, S. Y., Chen, Q., Wang, Y., Shen, Y. et Orozco-Lapray, D. (2013) Longitudinal linkages among parent-child acculturation discrepancy, parenting, parent-child sense of alienation, and adolescent adjustment in Chinese immigrant families. *Developmental Psychology, 49*, 900-912.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F. et Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal for Students Placed at Risk, 9*, 279-301.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y. Anderson, S. J., Schmidt, L. C. et Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal Abnormal Child Psychology, 28*, 353-369.
- Mac Iver, M. A. (2011) The challenge of improving urban high school graduation outcomes: Findings from a randomized study of dropout prevention efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*, 167-184.
- Mannino, F. V. (1962). Family factors related to school persistence. *Journal of Educational Sociology, 35*, 193-202.
- Mather, M. (2010). U.S. children in single-mother families. Data Brief. Population Reference Bureau.
<https://www.prb.org/wp-content/uploads/2010/05/single-motherfamilies.pdf>
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*, 117-144.
- Observatoire de la pauvreté et des inégalités du Québec (2016). La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec : état de situation 2013.
<http://www.pauvrete.qc.ca/observatoire>
- Painter, G. et Levine, D. I. (2000). Family structure and youths' outcomes: Which correlations are causal? *Journal of Human Resources, 35*, 524-549.

- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, *41*, 432-444.
- Piko, B. F. et Balazs, M. A. (2012). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors*, *37*, 353-356.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *28*, 475-493.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, *53*, 873-932.
- Pinquart, M. et Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *24*, 75-100.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. et Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, *77*, 373-410.
- Pong, S.-T. et Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, *21*, 147-169.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J. et Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the deep south. *Children and Youth Services Review*, *73*, 37-46.
- Roche, K. M., Ahmed, S. et Blum, R. W. (2008). Enduring consequences of parenting for risk behaviors from adolescence into early adulthood. *Social Science & Medicine*, *66*, 2023-2034.
- Roche, K. M., Ensminger, M. E. et Cherlin, A. J. (2007). Variations in parenting and adolescent outcomes among African American and Latino families living in low-income, urban areas. *Journal of Family Issues*, *28*, 882-909.

- Romo, H. D., & Falbo, T. (1996). *Latino high school graduation: Defying the odds*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465-482.
- Song, C., Benin, M. et Glick, J. (2012) Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 18-33.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. et Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Stright, A. D. et Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Developmental Psychology*, 106, 301-314.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. L. G. et Louie, J. (2002). Making up for lost time: the experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41, 625-643.
- Thomas, R. J. (1954). An empirical study of high school drop-outs in regard to ten possibly related factors. *Journal of Educational Sociology*, 28, 11-18