



Les milieux à risque d'abandon scolaire

**Quand pauvreté, conditions de vie
et décrochage scolaire vont de pair**

Octobre 2001

Recherche documentaire et rédaction : Isabelle Bouchard

Cet ouvrage a été rendu possible grâce à la collaboration de Stéphane Dufour, Louise Landry et Michel Perron du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire ainsi que celle de Donald Gaudreault de la Direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec.

-
- ❖ On peut obtenir des exemplaires du rapport au coût de 5,00 \$ en s'adressant au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). Téléphone : (418) 547-2191 poste 338 – Télécopieur : (418) 542-6390. Courrier électronique : crepas@cjonquiere.qc.ca.
 - ❖ Le cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean annexé au présent document a été publié sous la forme d'un feuillet de quatre pages. On peut se procurer une version imprimée de ce document en s'adressant au CRÉPAS aux mêmes coordonnées.
-

Référence suggérée : CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. 2001. Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair. Jonquière, 15 pages.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 4^e trimestre 2001
Bibliothèque nationale du Québec, 4^e trimestre 2001

ISBN : 2-921250-43-8

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. QUELQUES DÉFINITIONS	2
2. LES MILIEUX À RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE	3
2.1 L'influence du statut socioéconomique	3
2.1.1 La pauvreté, le décrochage et l'exclusion : des réalités reliées	3
2.1.2 L'école et les inégalités sociales	3
2.1.3 Les aptitudes, l'adaptation et le succès scolaire : trois composantes influencées par le statut socioéconomique.....	5
2.1.4 Le redoublement scolaire	5
2.1.5 Le cheminement scolaire et le statut socioéconomique.....	6
2.2 Les déterminants familiaux	7
2.2.1 La structure familiale : le cas des familles monoparentales et gynoparentales	7
2.2.2 Les pratiques parentales	7
2.2.3 La scolarité des parents	8
2.3 L'influence des différents milieux de vie	9
2.3.1 Le degré d'urbanisation	9
2.3.2 Le quartier de résidence	9
2.3.3 Les déménagements et les changements de milieu	10
CONCLUSION	12
BIBLIOGRAPHIE	13
ANNEXE 1 : Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean.....	17

INTRODUCTION

L'abandon scolaire est un phénomène dont les causes sont multiples et variées. Dans sa volonté d'en mieux saisir les différentes facettes, le Conseil régional de prévention et de l'abandon scolaire (CRÉPAS) a jugé opportun de réaliser une revue de littérature concernant **les milieux à risque** afin de faire le point sur les connaissances scientifiques actuelles.

Pour mieux comprendre la problématique de l'abandon scolaire dans les milieux à risque, une définition des principaux concepts utilisés s'impose d'entrée de jeu. Par la suite, nous traiterons de certaines caractéristiques associées aux familles pauvres qui sont prédictives de difficultés scolaires et comportementales chez les enfants. Vivre dans un contexte de pauvreté est sans contredit un facteur de risque important d'abandon scolaire. Parmi les caractéristiques ayant retenu notre attention, notons le statut socioéconomique du ménage, la structure familiale (les familles monoparentales et gynoparentales) et le type de milieu où vit la famille (milieu rural et périurbain, le quartier et enfin les changements de milieux ou les déménagements). Chacune de ces conditions peut avoir une influence sur les compétences, la maturité et le succès scolaire de l'enfant.

Conjuguées aux caractéristiques personnelles de chaque jeune et aux facteurs scolaires, ces conditions associées aux milieux de vie et à la famille forment une trame complexe qu'il est essentiel de mieux comprendre pour prévenir l'abandon des études. Avec ses différentes instances, le CRÉPAS a élaboré un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire qui est proposé en annexe.

1. QUELQUES DÉFINITIONS

Plusieurs définitions de la **pauvreté** et différentes façons de la quantifier existent. Généralement, les variables suivantes sont prises en considération pour caractériser la pauvreté : absence d'un revenu adéquat, statut de la famille (monoparentale, biparentale), sous-scolarisation et non-emploi des parents. L'auteure Mireille Lévesque (1979 : 42) a défini le phénomène de la pauvreté comme suit :

« La pauvreté est la fois un phénomène économique, social et culturel. Du point de vue économique, elle consiste en la privation des biens essentiels répondant aux besoins vitaux : se nourrir, se loger, se vêtir. Du point de vue social, c'est l'absence de contrôle sur les institutions et la dévalorisation. Du point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, la dépendance, la frustration! La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels mais aussi une absence de contrôle et de pouvoir social. »

On parle généralement de l'**abandon scolaire** pour signifier l'interruption d'un cycle académique avant l'obtention d'un diplôme secondaire, collégial ou universitaire. Le concept est alors compris comme un processus s'échelonnant sur plusieurs années, parsemé de difficultés diverses (scolaires, personnelles, familiales, financières, ...) amenant progressivement le jeune à quitter l'école.

Habituellement, la littérature met l'accent sur le concept de **décrochage scolaire** qui est employé pour décrire l'arrêt des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires générales (DES) ou professionnelles (DEP). Cependant, l'abandon des études aux autres ordres d'enseignement a également de lourdes conséquences notamment au niveau de l'insertion en emploi des jeunes n'ayant pas de formation qualifiante.

Différents facteurs agissent comme agents prédictifs de l'abandon scolaire. Ouellet (1994) les a regroupés en sept catégories : les facteurs sociodémographiques, familiaux, économiques, individuels et les facteurs liés au système scolaire dans son ensemble, à l'école et à la culture des jeunes.

On retient de la recension des écrits (Trudel, 2000) concernant les **facteurs de risque** qu'ils accroissent la probabilité qu'un enfant vive des problèmes d'adaptation et d'apprentissage en y exerçant une influence directe ou indirecte. Leurs effets sont variables d'un enfant à l'autre en fonction de leurs interactions. Les facteurs de risque sont associés à des modèles de stress, à la notion de vulnérabilité, à l'influence de l'environnement et aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Ils aident à établir le niveau de risque d'une population ciblée. C'est dans ce contexte que nous parlons de **milieu à risque**.

À l'opposé des facteurs de risque, on retrouve sur un même continuum les **facteurs de protection**. Ces derniers atténuent les effets des facteurs de risque. On en dénombre trois catégories : les facteurs personnels, familiaux ou extrafamiliaux. L'interaction entre ces variables a une influence sur l'adaptation de l'enfant.

Certains enfants, malgré le fait qu'ils évoluent dans un contexte difficile où sont présents différents facteurs de risque ou contraintes, arrivent à s'ajuster adéquatement et à se protéger des effets du stress. Ce processus dynamique mis en branle par ces enfants se nomme la **résilience**. D'autres auteurs (Jenkins et Keating, 1998 : 3) parlent plutôt du concept de **résistance** pour expliquer ce phénomène. « *La résistance est une aptitude fonctionnelle qu'on acquiert au faisant face au stress avec des capacités d'adaptation positives. Il est important de comprendre l'interaction des facteurs de risque et des facteurs de protection dans l'acquisition de la résistance chez les enfants.* »

2. LES MILIEUX À RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE

En 1996, la Commission de l'éducation (1996 : 11) dans son rapport sur les conditions de réussite scolaire au secondaire affirmait que la pauvreté demeure le facteur social le plus déterminant. En 1994, l'Institut canadien de la santé infantile dénombrait que 1,2 millions des 7,5 millions d'enfants canadiens vivaient sous le seuil de la pauvreté. Au Québec en 1997, le Conseil national de Bien-être social estimait que près de 343 000 enfants de moins de 18 ans appartenaient à une famille pauvre. Ce chiffre correspond à une famille sur cinq.

Les familles qui vivent sous le seuil de la pauvreté sont confrontées quotidiennement au défi de la satisfaction de leurs besoins fondamentaux. Dans un rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Terrisse et al. (2000 : 2) notent : « (...) *qu'à l'état de défavorisation sont souvent associées des difficultés d'ordre scolaire vécues par les enfants de milieux socioéconomiquement faibles. Qu'il soit question de rendement scolaire, de taux ou de niveau de scolarisation, d'abandon ou d'absentéisme, diverses études ont constaté que l'état de pauvreté de la famille influence l'histoire scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant.* »

2.1 L'influence du statut socioéconomique

2.1.1 La pauvreté, le décrochage et l'exclusion : des réalités reliées

La littérature démontre largement que le statut socioéconomique a une influence positive ou négative marquée et directe sur les résultats scolaires des enfants. Moreau (1995 : 12) illustre, dans un document récent, qu'une des conséquences majeures de la pauvreté est de conduire à la marginalisation et à l'exclusion sociale. Les personnes pauvres sont contraintes à une non-participation à la vie collective. Pour les enfants, cela se traduit souvent par une non-participation à la vie scolaire. Selon Langevin (1999 : 78), chez les 16-17 ans, on retrouve 16 % de décrocheurs parmi les familles pauvres et 8,5 % parmi les autres classes sociales. Deux caractéristiques sont associées à ce type de famille : une faible scolarisation (0 à 8 années de scolarité) du chef de famille (21,5 %) ou de son conjoint (23,9 %) ainsi qu'une survie financière assurée dans 21,3 % des cas par des revenus de transfert tel que la sécurité du revenu. Il existe donc un lien étroit entre scolarité et emploi des parents, revenu de la famille et décrochage scolaire.

2.1.2 L'école et les inégalités sociales

Le statut social d'un individu détermine sa façon d'entrevoir l'avenir professionnel, le rôle de l'éducation et l'insertion dans le monde du travail. Pour Coleman et al. (1966), la réussite scolaire ou l'échec des enfants sont étroitement liés à la perception de leur capacité à modifier leur environnement par l'effort et le travail. Un enfant évoluant dans un milieu favorisé aura davantage l'impression qu'il peut réussir, s'il agit de la façon appropriée, puisqu'il a vécu des expériences positives dans la satisfaction de ses besoins suite à ses actions ou ses demandes. Par contre, les élèves originaires d'un milieu défavorisé, plus fréquemment susceptibles de décrocher, semblent moins conscients de leur pouvoir de changer les choses et de transformer leur environnement.

Pour Coleman, l'école est impuissante à rendre la réussite scolaire moins dépendante de l'héritage familial. Autrement dit, elle est un lieu de reproduction des inégalités sociales. Cependant, il indique que

l'impact du statut social de la famille diminue au cours des dernières années de scolarisation. D'autres chercheurs considèrent plutôt que l'effet du statut social de la famille diminue au dernier cycle du secondaire en raison des choix de carrière des élèves (général ou professionnel). Or ce choix est lui aussi fortement lié au statut socioéconomique.

Il ne faut toutefois pas minimiser l'effet que peuvent avoir l'école et les enseignants sur la réussite scolaire des élèves. Selon une étude menée en France par Felouzis (1997), parmi l'ensemble des facteurs qui ont un effet sur la réussite scolaire des élèves, l'effet-enseignant compte pour 15 %. Cet effet s'explique par la nature des attentes que les enseignants communiquent aux élèves dans la relation pédagogique. Pour ce qui est de l'effet-école, des recherches faites au ministère de l'Éducation du Québec en 1990, ont démontré que lorsque certains facteurs sont présents dans une école, ils conditionnent directement la réussite scolaire. Les facteurs les plus fréquemment évoqués sont les suivants :

- ❖ les acteurs impliqués à l'école partagent et s'approprient les objectifs de l'établissement;
- ❖ ces objectifs doivent influencer l'organisation de l'école;
- ❖ la maîtrise des apprentissages de base est prioritaire;
- ❖ l'équipe-école favorise le perfectionnement continu du personnel;
- ❖ les différents acteurs se considèrent comme étant engagés personnellement dans une œuvre qui en vaut la peine;
- ❖ l'évaluation des élèves est régulière et effectuée à partir de règles claires, justes et constantes.

Lors de leurs recherches sur l'accessibilité au collégial, Veillette et al. (1993) ont remarqué que plus le statut socioéconomique de l'étudiant est élevé, plus les probabilités qu'il s'inscrive en formation préuniversitaire sont grandes. Quant aux collégiens de quartiers défavorisés, ils ont plutôt tendance à choisir une formation technique.

Comme le souligne Langevin (1999 : 86) : « En somme, l'école promet une ascension sociale aux jeunes qui la fréquentent mais ses structures mêmes font qu'elle remplit surtout ses promesses pour ceux qui correspondent à la classe sociale qu'elle représente et pour ceux qui sont convaincus de l'importance de travailler fort pour atteindre un échelon social et économique supérieur. »

Par contre, en dépit des contraintes qui pèsent sur les enfants de milieux défavorisés, certains d'entre eux parviennent à se scolariser, comme quoi les inégalités des chances ne sont pas irrémédiables et qu'une mobilité sociale est possible. C'est ce que souligne Perron (1997 : 427) pour les étudiants du collégial :

« Comme on a pu l'observer, l'accessibilité au collégial n'est pas garantie pour les élèves issus d'un milieu social aisé, tout comme elle est loin d'être exclue pour ceux originaires de milieux défavorisés. De plus, certains jeunes de milieu pauvre adoptent certes des comportements sains favorables à leur santé future. L'intériorisation des normes et des valeurs propres à chaque groupe social n'a donc pas un caractère aussi inflexible et aussi systématique qu'on pourrait le croire à la lecture de nos analyses. D'ailleurs comme l'a souligné Massot (1979 : 398), en s'appuyant sur un axiome fondamental du modèle des inégalités des chances de Boudon (1973 : 108), la décision de poursuivre des études repose sur la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (les bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial). On saisit alors comment les stratégies individuelles peuvent, elles aussi, influencer sur la mobilité sociale. »

2.1.3 Les aptitudes, l'adaptation et le succès scolaire : trois composantes influencées par le statut socioéconomique

Ryan et Adams (1998) démontrent que plus le statut socioéconomique d'une famille est élevé, plus les enfants sont susceptibles d'avoir de bonnes aptitudes scolaires et de vivre davantage de succès et de réalisations dans leurs études. Au niveau parental, un tel statut est accompagné d'une meilleure perception du soutien social de l'entourage, de pratiques parentales moins hostiles et d'un niveau de dépression moins élevé. Souvent, ces familles fréquentent d'autres familles à statut socioéconomique comparable. Les enfants y baignent dans un environnement composé d'adultes qui s'intéressent à diverses activités intellectuelles et culturelles. Leurs parents ont un plus grand bagage académique et comprennent davantage les rouages du système scolaire dans lequel évoluent ces enfants. Il en résulte un degré de motivation et de succès scolaire plus grand que chez les enfants provenant de familles à statut socioéconomique faible.

Les enfants de milieu défavorisé ont souvent de la difficulté à s'adapter aux règles de fonctionnement de l'école parce qu'ils y sont mal préparés. S'ajoute à ces problèmes d'adaptation un fossé linguistique qui rend les enfants mal à l'aise pour comprendre et utiliser le même langage que le personnel enseignant. À ce propos, l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (DRHC, 1998) indique qu'un nombre important d'enfants de 4 et 5 ans ont des difficultés susceptibles de leur causer des problèmes à l'école. Grâce à des tests objectifs administrés aux enfants dans le cadre de cette enquête, notamment l'échelle de vocabulaire en images de Peabody, on y apprend que 16 % des enfants de 4 et 5 ans affichent des retards au niveau de leurs compétences dans le vocabulaire compris. On a observé que les chances sont plus élevées que ces enfants proviennent d'une famille monoparentale.

Les dépressions et les dysfonctions familiales sont plus fréquentes parmi les familles à statut socioéconomique faible. Les parents à faible revenu sont presque quatre fois plus susceptibles d'être déprimés que les parents à revenu élevé (DRHC, 1997). Des parents déprimés n'ont pas toujours l'énergie nécessaire pour faire face à la complexité qu'exigent les relations parentales. Il en découle plus fréquemment des pratiques parentales hostiles et moins efficaces engendrant chez l'enfant une réduction des aptitudes à l'étude et une inefficacité dans l'acquisition du savoir. On se retrouve alors face à un cercle vicieux. Le fait que les enfants se concentrent moins sur leur vie scolaire et sont moins efficaces dans leurs études est peut-être lié à l'hostilité dont font preuve les parents à leur endroit. Il est aussi possible de penser que les aptitudes scolaires médiocres des enfants poussent souvent leurs parents à recourir à des stratégies parentales moins efficaces et plus hostiles.

2.1.4 Le redoublement scolaire

Les élèves qui redoublent une ou plusieurs années au primaire ont plus de risque de décrocher au secondaire. Plus le redoublement se produit tôt dans le parcours scolaire, plus le risque s'accroît. L'OCDE (1995) considère que les enfants pauvres passent davantage d'heures seuls à la maison. Ils risquent donc d'obtenir moins d'encadrement soutenu dans leurs travaux scolaires. Ils ont plus de problèmes de santé, ont un taux d'absentéisme scolaire plus important et, par le fait même, cumulent des retards et des échecs scolaires. D'après les indicateurs du ministère de l'éducation (MEQ, 2001 : 108), 18 % des garçons et 12 % des filles redoublaient leur première année de secondaire en 1999-2000. Au primaire comme au secondaire, la première année du cycle est la plus à risque de redoublement. À la fin des six années que dure normalement le primaire, 22,5 % des enfants âgés de 12 ans n'avaient pas atteint le secondaire (26,5 % des garçons et 18,2 % des filles). La grande majorité des enfants issus de

milieux favorisés suivent un parcours scolaire sans redoublement alors que 25 % à 33 % des enfants de milieux défavorisés cumulent un retard scolaire (Vial et al., 1974).

2.1.5 Le cheminement scolaire et le statut socioéconomique

Dans une étude réalisée en 1993, Veillette et al. (1993) constataient plusieurs inégalités dans les cheminements scolaires en fonction de l'origine sociale des étudiants à l'entrée du collégial. Tout d'abord, au niveau de l'accessibilité aux études, les jeunes provenant de zones résidentielles favorisées sont définitivement avantagés. Ils accèdent aux études collégiales dans une proportion de 84,1 % comparativement à 64,9 % pour les étudiants de zone résidentielle moyenne et 50,3 % pour ceux provenant d'un quartier défavorisé. Les étudiants d'origine sociale différente font des choix de formation différenciés. De plus, le taux de diplomation dix ans après l'inscription en première secondaire varie aussi en fonction de leur origine sociale. Parmi les étudiants de zone résidentielle favorisée, 59,4 % obtiendront un diplôme alors que seulement 37,9 % des étudiants de zone résidentielle moyenne et 29,5 % de ceux de quartiers défavorisés diplômeront.

En 1997, le ministère de l'Éducation réalisait un sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire. On y apprend qu'en tenant compte du type de famille et de la scolarité des parents, une partie importante des jeunes non diplômés sont susceptibles de provenir d'un milieu économiquement peu favorisé. C'est particulièrement vrai pour ceux ayant de graves difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Bref, l'abandon scolaire est trop souvent le lot des jeunes de milieux défavorisés. Pour eux, le fait de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme perpétue le cycle de la pauvreté. Leur insertion sur le marché du travail sans une formation qualifiante est synonyme de difficultés récurrentes et d'emplois précaires ou sous-payés.

Le statut socioéconomique influence la maturité de l'élève lors de son entrée à l'école, ses résultats scolaires, sa perception de ses aptitudes académiques, sa vision de l'école, son orientation scolaire, sa motivation et sa persévérance.

Dans une perspective de prévention, il est essentiel de considérer que les élèves en provenance de milieu moins favorisé adopteront probablement des stratégies différentes des autres élèves. Par exemple, ils choisiront davantage des filières de formation qui ne conduisent pas nécessairement à l'université (formation professionnelle ou technique). Par ailleurs, compte tenu que les enfants de milieu moins favorisé ont souvent des compétences sociales moins développées, il est nécessaire d'offrir des services complémentaires qui tiennent compte de leur réalité individuelle et familiale pour mieux répondre à leurs besoins.

2.2 Les déterminants familiaux

2.2.1 La structure familiale : le cas des familles monoparentales et gynoparentales

Une famille gynoparentale est une famille monoparentale dirigée par une femme. Comme le soulignent Lipman et al. (1998) dans une recherche réalisée pour le compte de l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), ces familles sont plus pauvres et leurs enfants éprouvent davantage de problèmes comportementaux, affectifs, sociaux et scolaires. Soulignons que les familles dirigées par un homme seul ont été exclues de l'analyse parce qu'elles représentent une minorité des familles monoparentales et que leurs revenus sont comparables à ceux d'une famille biparentale. Selon le recensement de 1996 (Statistique Canada, 1997), 14,5 % des familles canadiennes étaient monoparentales. Parmi celles-ci, 83,1 % (945 230) étaient gynoparentales.

Les enfants vivant dans des familles gynoparentales éprouvaient des difficultés pour les mêmes raisons que ceux évoluant dans des familles biparentales : sous-scolarisation et état de santé mentale de la mère, faibles compétences parentales, dysfonctionnement de la famille et soutien social déficient obtenu par la mère. D'ailleurs, la majorité des enfants à risque (75 %) vivaient avec leurs deux parents. Cependant, un pourcentage particulièrement élevé d'enfants vivant avec une mère seule avaient différents problèmes. À titre d'exemple, les auteurs soulignent que 29 % des enfants ayant des problèmes scolaires et 32,8 % des enfants socialement mésadaptés sont issus d'une famille gynoparentale alors que ces familles représentent environ 15 % du total des familles canadiennes. Cette situation s'explique en raison du fait que la prévalence et la gravité d'un certain nombre de facteurs de risque se trouvent accrues par le faible statut socioéconomique de la famille.

2.2.2 Les pratiques parentales

Les pratiques parentales positives ou négatives ne sont pas des caractéristiques exclusives aux familles riches ou pauvres. Dans leur étude intitulée « Les pratiques parentales font-elles une différence? », Chao et Willms (1998 : 3) confirment que : « *un éventail complet de variables décrivant la structure familiale et le statut socioéconomique ne comptait que pour environ 2 % à 6 % de la variation des attitudes parentales. Par conséquent, des pratiques parentales positives ou négatives existent dans tous les types de familles.* »

On note tout de même qu'il existe une interaction entre les pratiques parentales hostiles et le statut de mère seule. Dans les familles où les revenus sont faibles, comme c'est particulièrement le cas des familles gynoparentales, la seule variable sur laquelle les parents ont un pouvoir de changement demeure leurs compétences parentales. Il est donc normal que l'influence du style parental ressorte autant. Dans les familles gynoparentales, ce type de pratique est lié à des difficultés mentales et sociales accrues chez l'enfant. Ces difficultés n'ont pas été observées chez les enfants évoluant dans une famille biparentale.

Un autre groupe de chercheurs (Landry et Tam, 1998 : 21) effectuant une étude pour le compte de l'ELNEJ affirme que des pratiques parentales positives réduisent les risques de redoublement scolaire de 52 %, les problèmes relationnels de 27 %, les troubles émotifs de 41 % et les troubles de conduites de 25 %. À l'opposé, les pratiques parentales hostiles augmentent 1,4 fois les probabilités qu'un enfant vive un redoublement scolaire et de 5 fois qu'il présente des troubles de conduite. Ces résultats indiquent que les interventions ciblant l'amélioration des pratiques parentales peuvent être bénéfiques à l'ensemble des familles. Dans le cas des familles gynoparentales, elles pourraient avoir plus de retombées positives sur

le bien-être des enfants puisqu'ils sont davantage à risque. Des pratiques parentales positives sont un facteur de protection pour les enfants à risque élevé. Toujours selon les mêmes auteurs, les interventions visant l'amélioration des pratiques et des compétences parentales sont particulièrement efficaces auprès des enfants de 2 à 3 ans. Plus l'enfant avance en âge, plus les mesures visant la diminution de la dépression parentale, l'amélioration de la scolarité et du revenu des parents ainsi que les relations familiales harmonieuses devraient être privilégiées.

Plusieurs études mettent en lumière l'importance de la qualité des relations parents-enfants sur la réussite scolaire. En fait, elles supportent l'idée qu'il est important pour un enfant d'avoir de bonnes relations avec ses deux parents notamment pour les enfants dont les parents sont séparés. En 1997, le ministère de l'Éducation concluait que les jeunes qui quittent l'école avant la fin de leurs études sont plus nombreux à provenir d'une famille monoparentale.

2.2.3 La scolarité des parents

Généralement, la scolarité des parents influence fortement le statut socioéconomique de la famille. Selon une enquête régionale réalisée au Saguenay–Lac-Saint-Jean par le Groupe ÉCOBES (Perron et al., 1999), la scolarité du père et celle de la mère permettent de prédire les aspirations scolaires des élèves du secondaire. Encore une fois, la problématique de la mobilité sociale intergénérationnelle se confirme puisque moins les parents d'un jeune sont scolarisés, moins les chances qu'il souhaite poursuivre des études post-secondaires sont grandes. Comme le précise les auteurs (Perron et al., 1999 : 13) : « *Par exemple, les jeunes dont le père n'a pas complété ses études secondaires ont une probabilité neuf fois plus grande de ne pas poursuivre au-delà du secondaire que ceux dont le père a fréquenté l'université. Quant aux élèves dont les études de la mère ne sont pas complétées, leur probabilité de s'arrêter à leur tour au niveau secondaire est multipliée par sept.* »

La scolarité de la mère, en plus d'être associée aux aspirations scolaires, est reliée à la performance académique des élèves. Dans la même étude, les auteurs (Perron et al., 1999 : 9) ont constaté que lorsque la mère a fait des études universitaires, 17,5 % des élèves ont des résultats supérieurs à 85 % (français et mathématiques) alors que seulement 4,3 % des enfants de mères n'ayant pas complété leur secondaire obtiennent les mêmes résultats.

Les familles monoparentales et gynoparentales sont plus pauvres et leurs enfants ont davantage de problèmes comportementaux, affectifs, sociaux et scolaires. Par contre, ils éprouvent ces problèmes pour les mêmes raisons que les enfants issus des familles biparentales. Ces raisons sont souvent liées au statut socioéconomique des familles.

La scolarité des deux parents influence les aspirations scolaires des élèves alors que la scolarité de la mère est étroitement liée à la performance académique.

Dans une perspective de prévention, parmi les pistes d'action, il est important d'aider les parents à se sentir compétents et de leur accorder le soutien nécessaire pour renforcer leurs pratiques parentales positives, en particulier dans les milieux à risque. Ce travail doit s'amorcer dès la petite enfance et se poursuivre tout au long du cheminement scolaire.

2.3 L'influence des différents milieux de vie

2.3.1 Le degré d'urbanisation

Une récente étude du Groupe ÉCOBES (Perron et al., 2000 : 58) portant sur les taux de diplomation des élèves du secondaire démontre clairement le clivage entre les jeunes originaires de milieux urbains et ceux provenant d'autres types de milieux (milieux ruraux et périurbains) . À l'échelle du Québec, on constate :

« (...) un gradient nord-sud de la diplomation au secondaire et une rareté évidente des municipalités où la diplomation est forte dans les régions les plus éloignées : Bas-St-Laurent, Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, Côte-Nord, Nord-du-Québec, Abitibi-Témiscamingue, Outaouais. On observe par ailleurs une concentration tout à fait remarquable de municipalités où la diplomation est élevée dans l'axe Québec-Montréal sur les deux rives du Saint-Laurent. C'est au centre du Québec où l'on observe la plus forte contiguïté spatiale de municipalités où la diplomation est élevée. »

Pour ce qui est de la situation au Saguenay–Lac-Saint-Jean, toujours selon le Groupe ÉCOBES, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est plus difficile pour les élèves de milieux ruraux et périurbains que pour ceux des villes de taille moyenne (6 000 à 30 000 habitants) et ceux de l'agglomération urbaine de Chicoutimi-Jonquière. La problématique est davantage accentuée chez les élèves provenant de villages éloignés dont l'économie est axée principalement vers l'exploitation forestière. Dans une autre étude du Groupe ÉCOBES réalisée au niveau collégial, la distance géographique qui sépare le lieu d'habitation de l'un des quatre collèges de la région constitue un obstacle de taille pour l'accessibilité aux études post-secondaires (Veillette et al., 1993). On peut donc conclure que l'éloignement des centres urbains constitue une barrière majeure pour l'obtention d'un diplôme et ce, pour l'ensemble de la population tant au niveau régional qu'à l'échelle du Québec.

2.3.2 Le quartier de résidence

Dans une recherche portant sur les aires sociales et les conditions de vie au Saguenay, le Groupe ÉCOBES (Perron et al., 1995) fait observer que plus la zone d'habitation est aisée, plus on dénombre de diplômés universitaires, de femmes actives sur le marché du travail avec des revenus supérieurs et d'hommes professionnels à revenus élevés.

Selon cette logique résidentielle, les individus les moins scolarisés se concentrent dans les quartiers défavorisés des centres-villes. Les enfants qui grandissent dans ces quartiers risquent davantage d'avoir des enfants plus précocement et d'abandonner leurs études avant l'obtention d'un diplôme ce qui réduit de façon considérable leurs perspectives d'emploi. Cette réduction des chances se traduit par une reproduction du cycle de la pauvreté et de la misère au sein de leur quartier mais aussi pour les quartiers voisins.

Même si le revenu n'est pas le seul indicateur du statut socioéconomique d'un quartier (il faut également tenir compte des variables comme la scolarité, la profession et l'occupation) (Perron et al., 1995), les résultats de recherche de Kohen et al. (1998) indiquent que les quartiers où vivent des familles aisées sont marqués par une meilleure cohésion sociale, un environnement plus sécuritaire, un taux de chômage moins élevé et une plus grande aisance.

Pour les enfants d'âge préscolaire, ces caractéristiques ont des effets directs sur leurs compétences et ce, indépendamment des caractéristiques familiales et socioéconomiques. Chez les très jeunes enfants, les effets du quartier peuvent être atténués par les caractéristiques familiales. Les enfants vivant dans les quartiers aisés commencent l'école avec une plus grande maturité, de meilleures aptitudes verbales, motrices, comportementales et sociales que les enfants de quartiers défavorisés. Les auteurs (Kohen et al., 1998 : 72) affirment que : « *ces résultats sont compatibles avec la théorie de la socialisation collective, fondée sur l'hypothèse selon laquelle la présence de quartiers aisés est associée à des effets positifs et non le contraire, c'est-à-dire que la présence de quartiers pauvres est associée à des effets négatifs.* »

Dans les quartiers non sécuritaires et pauvres en cohésion sociale où l'entraide et la collaboration sont peu présentes, les enfants risquent d'afficher de plus faibles résultats cognitifs et un plus grand nombre de problèmes de comportement. Le même phénomène est constaté chez les enfants de familles à revenu modique et ceux dont la mère est faiblement scolarisée. Fait important à souligner, les enfants qui grandissent dans un quartier à forte concentration de familles monoparentales ont une plus grande probabilité d'obtenir des résultats scolaires médiocres non pas parce qu'ils sont élevés dans une famille monoparentale mais parce qu'ils habitent un quartier non sécuritaire.

Selon Perron (1997), les écoles primaires des quartiers défavorisés ont trois défis majeurs à relever. Elles doivent assurer un encadrement scolaire adéquat, supporter les aspirations scolaires des enfants et fournir un suivi sanitaire compensatoire à la négligence, l'abus et le manque de ressources dont sont victimes ces enfants.

2.3.3 Les déménagements et les changements de milieux

Parmi les enfants qui ont participé à l'ELNEJ, 11,8 % de ceux d'âge préscolaire et 80 % des enfants d'âge scolaire avaient vécu au moins un changement de milieu depuis leur naissance, alors que 23 % des enfants d'âge préscolaire et 41 % des enfants d'âge scolaire en avaient vécu au moins trois (Kohen et al. 1998). Les enfants qui déménagent sans changer d'école ont moins de difficultés. Par contre, on observe une corrélation importante entre le changement d'école et les compétences de l'enfant. Plus le déménagement est récent, plus le rendement scolaire en est affecté. La gravité des effets négatifs sur le rendement académique diminue en fonction du temps écoulé depuis le déménagement.

Les enfants de la deuxième à la huitième année qui ont déménagé au moins deux fois ont obtenu des notes moins élevées que leurs collègues de classe n'ayant jamais déménagé. Cependant, la différence dans leurs résultats scolaires existait déjà avant que ne survienne le premier déménagement. Cette situation s'explique par le fait que ces enfants proviennent davantage de familles défavorisées, gynoparentales dont le niveau de scolarité de la mère est peu élevé et le revenu modique. Ceux qui n'ont jamais déménagé vivent plus souvent avec leurs deux parents.

Trois idées sont à retenir de cette section :

- ❖ L'obtention d'un diplôme d'études secondaires est plus difficile pour les élèves de milieux ruraux et périurbains par rapport à ceux des villes.
- ❖ Les caractéristiques du quartier ont une influence sur les enfants dès l'âge préscolaire. Les enfants des quartiers aisés réussissent mieux à l'école que ceux des quartiers défavorisés et affichent moins de problèmes cognitifs et comportementaux.
- ❖ Les enfants qui vivent des changements d'école ont plus de chance d'accumuler des retards scolaires que les autres. Or ceux qui déménagent le plus fréquemment proviennent de milieu économiquement faible.

Dans une perspective de prévention, on a tout avantage à renforcer l'entraide et la coopération dans les milieux à risque (milieux ruraux, quartiers défavorisés) par des approches de partenariat axées sur la mobilisation des différents acteurs oeuvrant près des jeunes. Parmi les cibles d'action auprès de ces jeunes, mentionnons : un encadrement scolaire adéquat, un soutien aux aspirations scolaires et un suivi sanitaire compensatoire.

CONCLUSION

La littérature démontre clairement une forte association entre la pauvreté et l'abandon scolaire. La pauvreté est sans contredit un phénomène complexe tout comme l'est d'ailleurs l'abandon des études. Toutefois, ni la pauvreté ni l'abandon scolaire ne représentent pour autant des fatalités. Dans certains cas, des facteurs de protection combinés aux capacités d'adaptation positives d'un individu arrivent à faire échec aux facteurs de risque en permettant à ce dernier une mobilité sociale.

Dans son cadre de référence, le CRÉPAS (2001) soutient que l'abandon scolaire est un problème de société. Il importe de développer une vision commune de la problématique et d'œuvrer de façon concertée pour mieux la prévenir. À la lumière des informations recueillies dans les différentes recherches citées, on peut affirmer que les interventions de prévention de l'abandon scolaire devraient être davantage soutenues dans les milieux à risque, de la petite enfance jusqu'aux études post-secondaires.

Évidemment, consentir davantage d'énergie dans les milieux à risque ne signifie pas pour autant de mettre en veilleuse les activités de promotion et de prévention de l'abandon scolaire s'adressant à l'ensemble des élèves et des étudiants. Il ne faut pas oublier la multiplicité et la variété des causes de l'abandon scolaire. Comme nous l'avons démontré dans ce texte, elles peuvent être reliées aux conditions socioéconomiques dans lesquelles évoluent un jeune mais elles peuvent également être en lien avec des facteurs psychosociaux, familiaux ou scolaires.

Finalement, pour lutter efficacement contre l'abandon scolaire, la lutte à la pauvreté semble incontournable. Une réflexion collective s'impose puisque **aider les jeunes de milieux défavorisés à se scolariser est une des meilleures façons de briser le cycle de la pauvreté à plus long terme.**

BIBLIOGRAPHIE

BOUDON, R. 1973. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, Armand Colin, Collection U, 237 pages.

CHAO, R.K. et J.D. Willms. 1998. Les pratiques parentales font-elles une différence? Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Investir dans nos enfants : une conférence nationale sur la recherche. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 5 pages.

COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. et R.L. YORK. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 737 pages.

COMMISSION DE L'ÉDUCATION. 1996. Mandat d'initiative : les conditions de la réussite scolaire au secondaire. Rapport final et recommandations. Publications du Québec, 41 pages.

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. 2001. Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, CRÉPAS, 4 pages.

DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 1997. Liens entre le milieu familial et le développement de l'enfant. Le Bulletin de la recherche appliquée, Direction de la recherche appliquée, 4 pages.

DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 1998. Le meilleur départ possible : la maturité scolaire à l'entrée à l'école. Le Bulletin de la recherche appliquée, Direction de la recherche appliquée, 4 pages.

FELOUZIS, G. 1997. L'efficacité de l'enseignant. Paris, Presses Universitaires de France, 194 pages.

JENKINS, J. et D. KEATING. 1998. Les risques et la résistance chez les enfants de six et de dix ans. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 61 pages.

KOHEN, D.-E, HERTZMAN, C et M. WIENS. 1998. Changements de milieu et compétences des enfants. Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 64 pages.

KOHEN, D.-E, HERTZMAN, C. et J. BROOKS-GUNN. 1998. Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant. Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 64 pages.

LANDRY, S. et K. TAM. 1998. Comprendre l'incidence des facteurs de risque multiples sur le développement de l'enfant à divers âges. Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 36 pages.

LANGEVIN, L. 1999. L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur! Outremont, Les Éditions logiques, 379 pages.

LÉVESQUE, M. 1979. L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques. Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 132 pages.

LIPMAN, E.L., BOYLE, M.H., DOOLEY, M.D. et R.D. OFFORD. 1998. Les enfants et les familles gynoparentales : étude des facteurs influant sur le bien-être de l'enfant. Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 41 pages.

MASSOT, A. 1979. Destins scolaires des étudiants du secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais. Recherches sociographiques, XX, 3 : 383-401.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1990. Les facteurs qui façonnent une bonne école. Rapport de recherche bibliographique sélective et analytique. Québec, Direction générale de la recherche et du développement, 78 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997. La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire. Direction de la recherche, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 175 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001. Indicateurs de l'éducation. Secteur de l'information et des communications. Québec, gouvernement du Québec, 248 pages.

MOREAU, L. 1995. La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion. Ministère de la sécurité du revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 46 pages.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 1995. Programme décentralisé pour la construction et l'équipement dans l'éducation. L'école dans la ville. Paris, OCDE, 172 pages.

QUELLET, R. 1994. Le décrochage scolaire : perspective générale. Jeunes à risque : état de la situation. Éducation et francophonie. XXII, 1 : 4-11.

PERRON, M. 1997. Sociodémographie de la santé à micro-échelle : un modèle de différenciation spatiale au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Thèse de Doctorat de géographie de la santé. Montpellier III, Université Paul Valéry, 470 pages.

PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 1999. Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Faits saillants de la phase 2 de l'Enquête régionale 1997 : « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean ». Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 38 pages.

PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 2000. Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences? Rapport de recherche de la phase 4 de l'Enquête régionale 1997 « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean ». Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 103 pages.

PERRON, M., RICHARD, L. et S. VEILLETTE. 1995. Aires sociales et conditions de vie au Saguenay. Un outil de développement régional. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 96 pages.

RYAN, B.-A. et ADAMS, G.-R. 1998. Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction de la recherche appliquée, Direction des ressources humaines Canada, 35 pages.

STATISTIQUE CANADA. 1996. Tableaux sur « Le Pays » du Recensement de 1996. Ottawa, Approvisionnement et Services Canada, Recensement du Canada de 1996.

TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.-L., LAROSE, F. et N. MARTINET. 2000. Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation

scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomiquement faible. Présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal/Sherbrooke, Département des sciences de l'éducation de l'UQAM et Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 189 pages.

TRUDEL, M. et al. 2000. Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque. Modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance. Sherbrooke, Département d'éducation spécialisée, Université de Sherbrooke, 17 pages.

VEILLETTE, S., PERRON, M., HÉBERT, G., MUNGER, C. et J. THIVIERGE. 1993. Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 163 pages.

VIAL, M. et al. 1974. Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires. *Recherches pédagogiques*, 68 : 7-47.