

**RAPPORT SOUMIS À LA
DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES DU
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT**

**IMPACT DES FACTEURS PSYCHOSOCIAUX, FAMILIAUX ET
DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE
SUR LA PERSÉVÉRANCE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION
EN MILIEU DÉFAVORISÉ GRES/GRIÉS**

FÉVRIER 2015



ÉQUIPE ET REMERCIEMENTS

RÉDACTION

Isabelle Archambault
Marie-Christine Brault
Marie Mc Andrew

CHERCHEUSE PRINCIPALE

Isabelle Archambault

CO-CHERCHEURS

Marie-Christine Brault
Marie Mc Andrew
Michel Janosz
Jacques Ledent
Véronique Dupéré
Kristel Tardif-Grenier

PROFESSIONNELLE

Marie-Josée Richer

COLLABORATEURS

Georges Lemieux
Christian Rousseau

Nous aimerions tout d'abord remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour la confiance accordée à notre équipe dans la réalisation de ce mandat.

L'équipe aimerait également remercier les commissions scolaires, et tout particulièrement les écoles échantillonnées, pour leur participation aux opérations de demandes de consentement et de collectes de données

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	1
Introduction	4
Contexte de la recherche	4
Le décrochage scolaire chez les élèves issus de l'immigration	4
Les facteurs de risque du décrochage	6
Objectif et questions de recherche	8
Méthodologie	9
Échantillon	9
Procédure	10
Mesures	11
Statut de non diplômé/décrocheur	11
Statut générationnel	12
Stratégie d'analyse	13
Gestion des données manquantes	13
Statistiques descriptives	13
La régression logistique	13
Interprétation des effets modérateurs du statut générationnel	14
Résultats	16
Statistiques descriptives	16
Résultats multivariées par bloc de variables	17
Informations personnelles	17
Informations sociodémographiques	17
Informations scolaires	17
Rendement et habiletés intellectuelles	18
Motivation scolaire	18
Aspirations scolaires	18
Expériences relationnelles	19
Habitudes de vie	19
Relations parents-élèves	19
Santé mentale	20
Climat scolaire	20

Problèmes de violence	20
Pratiques pédagogiques	20
Résultats multivariés globaux	21
Discussion	23
Constats généraux	23
Constats relatifs aux élèves issus de l’immigration	24
Incidences sur les politiques, programmes et mesures de soutien	28
Références	32
Annexe 1- Descriptions des variables à l’étude	36
Annexe 2- Méthodologie	39
Annexe 3- Tableaux des résultats	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Répartition des élèves de 1 ^{re} et de 2 ^e générations selon la région d'origine	10
Tableau 2- Description des trois catégories de statut générationnel	12
Tableau 3- Répartition des diplômés et des décrocheurs en fonction de leur région d'origine	16
Tableau 4.1- Bloc informations personnelles et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	41
Tableau 4.2- Bloc sociodémographique et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	41
Tableau 4.3- Bloc scolaire et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	42
Tableau 4.4- Bloc rendement scolaire et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	42
Tableau 4.5- Bloc motivation et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	43
Tableau 4.6- Bloc aspiration et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	43
Tableau 4.7- Bloc expériences relationnelles et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	44
Tableau 4.8- Bloc habitudes de vie et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques	44
Tableau 4.9- Bloc relation parent-élève et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	45
Tableau 4.10- Bloc santé mentale et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	45
Tableau 4.11- Bloc perception du climat scolaire et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	46
Tableau 4.12- Bloc problèmes de violence et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	46
Tableau 4.13- Bloc pratiques pédagogiques et risque de décrocher : résultats des analyses de régressions logistiques multivariées	47
Tableau 5- Résultats des analyses de régressions logistiques multivariées globales	48

SOMMAIRE

Au Québec, la prévalence du décrochage scolaire demeure préoccupante, et ce, tant pour l'ensemble des élèves que pour les élèves issus de l'immigration de 1^{re} ou de 2^e génération. Cependant, sept ans après l'entrée au secondaire, les taux de non-diplomation des élèves varient, selon qu'ils sont issus de l'immigration de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus. Pourquoi en est-il ainsi? Outre le pays de naissance, quels sont les facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires qui influencent de manière différentielle le décrochage scolaire de ces divers groupes d'élèves? Comment les élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) se distinguent-ils des élèves de 3^e génération ou plus? En tenant compte de la spécificité du parcours scolaire des élèves issus de l'immigration, cette recherche vise précisément à apporter un éclairage nouveau sur ces questions. À partir d'un échantillon d'élèves fréquentant une école francophone de milieu défavorisé sur l'Île de Montréal, elle examine d'abord les facteurs psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui prédisent de manière différentielle le décrochage scolaire des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e générations ou plus. Ensuite, elle discute de l'implication des résultats sur le plan des politiques, programmes et mesures de soutien visant la persévérance scolaire dans les milieux qui sont à fois pluriethniques et défavorisés.

FAITS SAILLANTS

- Plusieurs des principaux facteurs associés au décrochage scolaire sont universels; ils influencent autant l'ensemble des élèves de 3^e génération ou plus que les élèves issus de l'immigration. À titre d'exemple, mentionnons que les comportements d'indiscipline en classe, les retards ou les absences sont associés à une augmentation du risque de décrocher alors que, à l'inverse, les habiletés intellectuelles, le rendement et le soutien parental sont associés à une diminution du risque.
- Au-delà des déterminants « universels » du décrochage, certains facteurs influencent de manière différentielle les risques de décrocher chez les élèves issus de l'immigration de 1^{re} ou 2^e génération. Ainsi, la pauvreté semble moins associée au risque de décrocher chez

ces élèves que chez leurs pairs de 3^e génération ou plus. Il n'est cependant pas établi que cela soit le cas pour toutes les minorités ethniques. De plus, les élèves de 1^{re} et 2^e générations qui se disent anxieux sont moins à risque de décrocher que les élèves anxieux de 3^e génération ou plus.

- Certains facteurs exerceraient une influence prépondérante et parfois dans une direction inattendue sur le décrochage scolaire des élèves de 1^{re} génération. Ainsi, le fait d'avoir une forte volonté d'apprendre le français réduit le risque de décrocher chez les immigrants. Cependant, les élèves de 1^{re} génération qui sont intéressés par l'école, qui perçoivent que l'école est utile pour leur avenir et qui se sentent compétents en français sont plus à risque de décrocher. On trouve dans le rapport quelques pistes permettant potentiellement d'expliquer ces résultats surprenants, pistes qui mériteraient d'être approfondies dans des recherches futures.
- Enfin, les élèves de 2^e génération se distinguent positivement ou négativement des autres groupes (surtout des élèves de 3^e génération ou plus) quant à leur risque de décrocher sur plusieurs facteurs, notamment le capital culturel, la collaboration école-famille, la présence de règles dans la famille et la participation à la vie de l'école. De plus, l'avantage des filles par rapport aux garçons est plus marqué chez les élèves de 2^e génération que chez les élèves de 1^{re} et de 3^e générations ou plus.

RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX PROGRAMMES, AUX POLITIQUES ET AUX MESURES DE SOUTIEN

- Vu l'importance des facteurs explicatifs communs de la persévérance scolaire en milieu défavorisé chez l'ensemble des élèves, indépendamment de leur génération, il importe de soutenir la mise en place de programmes et de mesures de soutien éducatif universels basés sur la recherche probante.
- Vu l'impact moindre du stress et de l'anxiété sur la persévérance scolaire des élèves issus de l'immigration et l'importance qu'ont pour eux une discipline et un contrôle parental plus stricts, il serait souhaitable que les intervenants scolaires soient davantage sensibilisés au fait que les valeurs éducatives parfois différentes des parents immigrants

peuvent avoir des effets positifs sur la réussite des enfants et qu'ils mettent en place des mécanismes favorisant le développement d'une authentique relation partenariale avec ces parents.

- Vu que le désavantage des garçons par rapport aux filles est plus important chez les élèves de 2^e génération que chez leurs pairs de 1^{re} génération ou d'implantation plus ancienne, il importe que les décideurs et les intervenants scolaires et communautaires soient sensibilisés à l'importance d'une approche différenciée dans leurs interventions auprès des garçons et des filles issus de l'immigration et qu'ils intègrent des préoccupations interculturelles dans leurs actions.
- Vu l'impact moindre de la pauvreté dans la prédiction du risque de décrochage scolaire chez les élèves issus de l'immigration contrairement à leurs pairs de troisième génération ou plus, il convient d'examiner avec attention la validité de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) présentement utilisé par le MELS comme base de distribution des budgets supplémentaires dans les écoles de milieux défavorisés qui sont aussi pluriethniques. Ce nouvel indicateur qui devrait tenir compte à la fois du niveau socioéconomique et du capital culturel des familles permettrait de soutenir différents milieux pluriethniques en répondant mieux à leurs besoins.

INTRODUCTION

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un partenariat établi entre l'équipe du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES [FQRSC 2010-2014]), celle du Groupe de recherche immigration équité et scolarisation (GRIES [FQRSC 2010 -2014]) et la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS. Elle vise à identifier les facteurs de risque psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui prédisent le décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration. À la suite d'une méta-analyse par le GRIES des travaux québécois menés sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, il a été montré que quelques études qualitatives ont touché ce type de facteurs, mais qu'aucune recherche quantitative d'envergure n'a jusqu'à présent permis d'explorer leur impact de façon adéquate. Cette étude permettra donc de mieux orienter les actions visant à assurer l'intégration scolaire réussie des élèves issus de l'immigration.

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Dans la plupart des sociétés occidentales, l'école joue un rôle central dans l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves. Ce rôle est d'autant plus important qu'il favorise l'égalité des chances pour diverses populations vulnérables. Au Québec, la question de la qualification reçoit une attention particulière, notamment à cause du phénomène de décrochage scolaire qui, année après année, demeure préoccupant. Souvent définie par la proportion d'élèves qui ne fréquentent plus l'école et qui n'ont pas obtenu de diplôme sept ans après leur entrée au secondaire, la non-diplomation s'élève à 24,2 % (MELS, 2014). Le problème est cependant particulièrement prévalent chez certaines clientèles.

Chez les élèves issus de l'immigration de 1^{re} (nés à l'étranger) ou de 2^e génération (nés au Canada d'au moins un parent né à l'étranger), le taux de décrochage net, c'est-à-dire, qui considère les élèves qui sont encore aux études ou qui ont quitté le Québec, s'apparente globalement à celui des élèves de 3^e génération ou plus (nés au Canada de parents nés au Canada) (Mc Andrew, Ledent, Murdoch, & Ait-Said, 2011). Par contre, les taux de non-diplomation sept ans après l'entrée au secondaire demeurent plus importants chez les élèves de

1^{re} génération (45,3 %) que chez les élèves de 2^e génération (29,8 %). De plus, 27 % des élèves issus de l'immigration entrent à l'école secondaire avec un an de retard alors que 8 % y entrent avec un retard de deux ans ou plus (Mc Andrew et al., 2011). Chez les élèves de 1^{re} génération, le retard accumulé est généralement dû à leur intégration en classe d'accueil. Par contre, dans le second groupe, il s'agit bien souvent d'une conséquence de problèmes scolaires plus importants.

Comme pour la majorité des élèves (Audas & Willms, 2001), la pauvreté a un impact sur le décrochage scolaire des élèves immigrants. Chez plusieurs de ces élèves, les défis de l'immigration se conjuguent à des conditions socioéconomiques précaires pouvant avoir d'importantes répercussions sur la réussite scolaire (Mc Andrew et al., 2015). Au Québec, 35,1 % des élèves issus de l'immigration fréquentent une école publique de milieu défavorisé, ce qui n'est le cas que de 25 % des élèves de 3^e génération ou plus. Bien que le fait de fréquenter une école de milieu défavorisé ainsi que le statut socioéconomique de la famille paraissent avoir moins d'incidences chez les populations issues de l'immigration que dans l'ensemble de la population scolaire du Québec, il n'en demeure pas moins que parmi la clientèle issue de l'immigration, celle qui fréquente les écoles défavorisées a un taux de diplomation et un cheminement scolaire nettement moins favorables que celle qui fréquente des écoles de milieux moyen et favorisé (Mc Andrew et al., 2011). Certains sous-groupes d'élèves fortement représentés en milieux défavorisés sont ainsi plus fortement affectés par le décrochage scolaire; c'est notamment le cas des élèves de 1^{re} génération ainsi que des élèves issus de certaines communautés comme celles de l'Asie du Sud, des Antilles/Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud (Mc Andrew et al., 2011). Ces élèves constituent donc une cible centrale pour toute action visant à assurer la réussite de l'intégration des jeunes immigrants dans notre système d'éducation.

Dans cette perspective, diverses prises de position ont récemment permis de réaffirmer que l'égalité d'accès à l'école ne suffisait plus, mais qu'il fallait maintenant viser l'équité réelle en matière de réussite scolaire pour tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, socioéconomiques, linguistiques ou culturelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Cependant, au-delà de cette position de principe, on possède peu de données empiriques basées sur des recherches de vaste envergure, menées dans le contexte québécois, sur les facteurs psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui ont un effet positif à cet égard ou

qui au contraire constituent des obstacles pour ces clientèles cibles. Par contre, les facteurs de risque qui influencent le décrochage scolaire chez la majorité des élèves sont bien connus (Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 1997; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger, 2011).

LES FACTEURS DE RISQUE DU DÉCROCHAGE

Bien que les décrocheurs proviennent de tous les milieux, plusieurs études ont établi que la pauvreté à l'enfance et surtout la pauvreté persistante représente un facteur de risque du décrochage (Audas & Willms, 2001; Bushnik, Barr-Telford, & Bussière, 2004). Cependant, le lien qui existe entre le statut socioéconomique et le décrochage scolaire ne serait pas nécessairement direct. Il pourrait notamment être modéré ou médiatisé par plusieurs facteurs psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Parmi les déterminants psychosociaux, des caractéristiques telles que les habiletés cognitives et le quotient intellectuel ont été documentées dans les écrits scientifiques pour leur influence sur le décrochage scolaire (Kronick & Hangis, 1998). Les compétences générales, les habiletés sociales ainsi que la maturation physiologique (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Rumberger, 1983; Serbin, Zelkowitz, Doyle, & Gold, 1990) sont également de ce nombre. Ainsi, les jeunes qui ont un quotient intellectuel plus faible, qui sont moins matures et qui ont développé moins de compétences ou d'habiletés risquent davantage de décrocher.

Un faible rendement, des retards, un manque de motivation et d'engagement dans les activités de l'école peuvent également contribuer de manière directe au décrochage scolaire des élèves (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; De Witte & Csillag, 2012; Fortin & Picard, 1999; Janosz et al., 1997). Les élèves à risque de décrocher sont généralement moins motivés, moins enclins à faire leurs devoirs et moins impliqués dans leur scolarisation. Ils participent en outre moins aux activités parascolaires et à des loisirs structurés, et ils seraient plus nombreux à avoir un travail rémunéré et à travailler de nombreuses heures par semaine (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Warren & Lee, 2003). D'un point de vue psychologique, les élèves à risque de décrocher seraient également plus susceptibles de présenter des symptômes de dépression et d'anxiété, d'avoir des comportements d'indiscipline, d'inattention et d'hyperactivité (Baker et al., 2001; Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011; Quiroga, Janosz, &

Marcotte, 2006).

Au niveau familial, les études suggèrent que les décrocheurs proviendraient plus souvent de familles reconstituées ou monoparentales, et de familles caractérisées par un manque de supervision parentale, des règles ambiguës et des aspirations scolaires plus faibles (Goldschmidt & Wang, 1999; Teachman & Paasch, 1998). Les familles de ces élèves valoriseraient également moins l'école et seraient moins disposées, mais surtout disponibles, à offrir du soutien scolaire (Ensminger & Slusarcick, 1992). Les décrocheurs seraient également plus susceptibles de provenir de familles où les parents n'ont pas de diplôme d'études secondaires (Kronick & Hangis, 1998).

Du point de vue de l'environnement scolaire, des facteurs tels que la violence sous toutes ses formes, sont des déterminants qui peuvent nuire à la qualité de vie des élèves et de ce fait, contribuer au décrochage (Astor, Meyer, & Behre, 1999). Les jeunes décrocheurs s'affilieraient également plus fréquemment à des pairs décrocheurs ou décrocheurs potentiels, seraient plus souvent isolés et rejetés et rapporteraient plus de conflits avec leurs enseignants (Fallu & Janosz, 2003; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Véronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008). Par ailleurs, certaines caractéristiques de la structure (par exemple la taille de l'école, la langue d'enseignement, la région, etc.) et de l'organisation des écoles (par exemple le climat éducatif négatif et le manque de leadership de la direction) pourraient également nuire à la réussite et à l'engagement des élèves (Lee & Burkam, 2003) alors qu'à l'inverse, une perception positive de l'environnement scolaire favoriserait leur engagement et leur persévérance scolaires (Worrell & Hale, 2001).

En somme, bien que les déterminants psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui influencent le décrochage scolaire soient largement documentés, au Québec et ailleurs dans le monde, on connaît très peu l'influence de ces déterminants sur l'abandon scolaire des élèves issus de l'immigration de 1^{re} et de 2^e générations comparativement aux élèves de 3^e génération ou plus. De plus, les différences qui existent entre ces sous-groupes d'élèves, notamment dans les taux de décrochage (Mc Andrew et al., 2011), suggèrent que le fait d'être né à l'étranger (1^{re} génération) ou au Québec d'au moins un parent né à l'étranger (2^e génération) peut avoir un impact différentiel et venir modérer l'influence des facteurs de risque du décrochage.

OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le but de tenir compte de la spécificité du parcours scolaire des élèves issus de l'immigration, la présente recherche vise à étudier les facteurs psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui prédisent le décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration fréquentant une école francophone de milieu défavorisé sur l'Île de Montréal. Elle tentera ainsi de cerner jusqu'à quel point ces facteurs jouent de la même façon selon le statut générationnel des élèves, c'est-à-dire selon que les élèves sont de 1^{re} ou de 2^e génération ou encore de 3^e génération et plus. Pour ce faire, la recherche s'est penchée sur trois grandes questions :

1. En milieu défavorisé, les facteurs de risque psychosociaux et familiaux liés à l'abandon scolaire sont-ils les mêmes chez les élèves de 1^{re} et de 2^e générations que chez ceux de 3^e génération ou plus ?
2. En milieu défavorisé, la persévérance scolaire des élèves de 1^{re} et de 2^e générations est-elle influencée par les mêmes aspects de l'environnement scolaire (climat, pratiques) que celle des élèves de 3^e génération ou plus ?
3. Quelles sont les incidences des réponses à ces questions sur le plan des politiques, programmes et mesures de soutien visant la persévérance scolaire dans les milieux qui sont à fois pluriethniques et défavorisés ?

MÉTHODOLOGIE

ÉCHANTILLON

L'échantillon utilisé dans la présente étude est tiré d'un échantillon plus large regroupant les élèves ayant participé à l'évaluation de la *Stratégie d'intervention Agir autrement* (SIAA; Janosz et al., 2010). Dans le cadre de cette évaluation, près de 30 000 élèves provenant de 77 écoles secondaires publiques québécoises ont été suivis entre 2002 et 2008. Au départ, les écoles ont été sélectionnées sur la base de leur rang décile (8, 9 ou 10) sur l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) du MELS, estimé à partir de la sous-scolarisation des mères (deux tiers du poids de l'indice) et de l'inactivité des parents (tiers de l'indice).

Parmi les élèves ayant participé à l'évaluation de la SIAA, seules deux cohortes d'élèves de première secondaire fréquentant l'une des dix écoles secondaires publiques francophones situées sur l'Île de Montréal ont été retenues. Cet échantillon comptait au départ 3109 élèves suivant différents parcours scolaires (régulier, adaptation scolaire, sport-étude, etc.). Puisqu'une connaissance minimale du français était nécessaire pour compléter les questionnaires, les élèves fréquentant une classe d'accueil au sein des écoles ciblées n'ont pas participé à l'étude. De plus, certains élèves ont été exclus de l'étude (N=818) en raison d'une absence d'information sur leur statut générationnel ou de leurs caractéristiques particulières (par exemple, élèves de la maternelle autochtone, élèves ayant quitté le Québec avant l'âge de 14 ans, élèves nés à l'étranger de parents nés au Canada, etc.). L'échantillon final compte donc 2291 élèves. Un peu plus de la moitié (56 %; N=1280) de ces élèves ont débuté leur secondaire 1 en 2002-2003 (cohorte 1), les autres en 2003-2004 (N=1011 – 44 %) (cohorte 2). On retrouve une proportion égale de garçons (51,7 %) et de filles (48,3 %) et d'élèves de langue maternelle française (52,9 %) dans chacune de ces cohortes. Près de 25 % (24,75 %) de ces élèves sont des élèves de 1^{re} génération, 29,94% sont des élèves de 2^e génération et 45,31% sont des élèves de 3^e génération ou plus. Comme l'indique le tableau 1, les élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) sont principalement originaires de la région des Antilles/Afrique subsaharienne, de l'Amérique centrale et du Sud et de l'Afrique du Nord-Moyen-Orient. On note également des

différences dans la composition ethnique selon la génération. Ces différences devront être considérées dans les comparaisons qui suivent. En effet, si la présence des élèves originaires des Antilles et de l’Afrique subsaharienne est similaire dans les deux générations, la proportion d’élèves originaires de l’Afrique du Nord/Moyen-Orient et de l’Asie du Sud de 1^{re} génération est nettement plus élevée. À l’inverse, les élèves de 2^e génération sont plus souvent originaires de l’Amérique centrale et du Sud, de l’Asie du Sud et de façon générale d’origines plus diverses (comme en témoigne la proportion plus élevée d’élèves issus des autres régions).

Tableau 1. Répartition des élèves de 1^{re} et de 2^e générations selon la région d’origine

	1 ^{re} GÉNÉRATION		2 ^e GÉNÉRATION	
	N	%	N	%
Afrique du Nord-Moyen-Orient	110	19,40	89	12,97
Asie de l’Est	14	2,47	13	1,90
Asie du Sud	92	16,23	30	4,37
Amérique centrale et du Sud	90	15,87	172	25,07
Antilles/Afrique subsaharienne	173	30,51	191	27,84
Asie du Sud-Est	18	3,17	88	12,83
Europe de l’Est	20	3,53	6	0,87
Reste du monde	50	8,82	94	13,70
Total	567	24,75¹	638	29,00²

¹ Pourcentage d’élèves de 1^{re} génération dans l’échantillon total

² Pourcentage d’élèves de 2^e génération dans l’échantillon total

PROCÉDURE

Au printemps de la première secondaire (cohorte 1 : printemps 2003; cohorte 2 : printemps 2004), tous les élèves pour lesquels nous avons obtenu un consentement parental ont été invités à répondre à trois questionnaires, l’un en ligne et deux autres de type papier-crayon. Ces questionnaires portaient sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves (par exemple, la structure et les ressources familiales, etc.), les facteurs scolaires¹ (climat, gestion des apprentissages et des comportements, systèmes d’encadrement, participation des élèves à la vie

¹ Pour les élèves de la cohorte 2 (2003-2004), les données sur les facteurs scolaires ont été recueillies en 2004-05, alors que ces jeunes étaient en deuxième secondaire.

de l'école, pratiques de gestion, vécu professionnel des enseignants, etc.), personnels (rendement et motivation scolaires, relations avec les pairs et les enseignants, habitudes de vie, aspirations, attitudes face à la persévérance scolaire, etc.) et familiaux (collaborations école-famille, collaboration école-communauté, relations entre l'élève et ses parents en général et autour de l'apprentissage, etc.) qui influencent leur cheminement et leur adaptation à l'école. Ces questionnaires ont été distribués au cours de trois périodes différentes (60 à 75 minutes chacune), en classe ou dans le local informatique de l'école, sous la supervision d'un enseignant et d'auxiliaires de recherche formés.

Pour chacun des élèves ayant participé à l'étude, nous avons également obtenu des données officielles à propos de la région d'origine basée sur un regroupement de leur pays de naissance ou de celui de leurs parents, ainsi que des informations sur leur cheminement scolaire, incluant leur statut de diplomation. Ces données ont été obtenues du MELS au printemps 2013, suite à une demande d'accès à l'information.

MESURES

Les prédicteurs de la non-diplomation qui ont été considérés dans l'étude sont regroupés en 13 blocs, soit : 1) informations personnelles, 2) informations sociodémographiques, 3) informations scolaires, 4) rendement scolaire, 5) motivation scolaire, 6) aspirations scolaires, 7) relations interpersonnelles, 8) habitudes de vie, 9) relations parent-élève, 10) santé mentale, 11) climat scolaire perçu par les élèves, 12) violence et problèmes perçus par les élèves et 13) pratiques pédagogiques. L'annexe I présente les détails concernant chacun des prédicteurs de la non-diplomation qui ont été introduits dans les analyses en fonction de ces blocs. Les mesures utilisées pour évaluer le statut de non diplômé (variable dépendante) et le statut générationnel (variable modératrice) sont décrites ci-dessous.

Statut de non diplômé/décrocheur

Le statut de diplomation de l'élève a été calculé 5 à 6 ans après la fin prévue des études secondaires². Il s'agit d'une variable binaire où 0=diplômé, 1=non diplômé. Est considéré non-diplômé un élève qui, à l'année scolaire 2012-2013, n'avait obtenu aucun diplôme, qualification

² Chez les élèves de la cohorte 1, le secondaire s'échelonnait entre 2002-2003 et 2006-2007, alors que pour les élèves de la cohorte 2, il s'échelonnait entre 2003-2004 et 2007-2008.

ou attestation délivré par le MELS³. Afin de limiter la présence de « faux décrocheurs », c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas dans la base de données parce que leurs familles ont quitté le Québec (phénomène fréquent chez les élèves de 1^{re} génération), nous avons exclu au préalable de l'échantillon tous les élèves qui n'avaient pas obtenu de diplômes et qui n'étaient ni inscrits, ni réinscrits à l'école, alors qu'ils étaient âgés de 12 à 14 ans. Cette stratégie est similaire à celle utilisée par Mc Andrew et ses collègues (2011) dans leur étude sur la réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration. Pour simplifier la lecture des résultats, le terme « décrocheur » sera utilisé de manière interchangeable avec le terme « non-diplomation » dans le reste du rapport.

Statut générationnel. Comme l'indique le tableau 2, le statut générationnel est une variable nominale à trois catégories (1^{re}, 2^e et 3^e générations), basées sur le lieu de naissance des élèves et de leurs parents d'après les informations officielles fournies par le MELS. Aux fins d'analyse, trois variables factices (*dummy*) ont été créées à partir de cette variable nominale. Les élèves nés à l'étranger et dont au moins un parent est également né à l'étranger sont considérés de 1^{re} génération⁴. Les élèves nés au Canada dont au moins un parent est né à l'étranger sont classés dans la deuxième génération. Finalement, les élèves nés au Canada et dont les deux parents sont également nés au Canada forment la troisième génération et plus.

Tableau 2. *Description des trois catégories de statut générationnel*

1 ^{re} génération	Élève et ses 2 parents nés à l'étranger
	Élève né à l'étranger + 1 parent né à l'étranger + 1 parent né au Canada
2 ^e génération	Élève né au Canada + 2 parents nés à l'étranger
	Élève né au Canada + 1 parent né au Canada + 1 parent né à l'étranger
3 ^e génération ou plus	Élève et ses 2 parents nés au Canada

3 Diplôme = DES DEP ASP AFP AFPT; Qualification = ISPJ CFMS CEES CFPT; Attestation = TDG AENS

4 Les élèves nés à l'étranger de parents nés au Canada (n=7) ont été retirés de l'échantillon.

STRATÉGIE D'ANALYSE

Gestion des données manquantes

La présence de données manquantes est constatée sous la forme de non-réponse aux items, c'est-à-dire que certains participants ont omis de répondre à certaines questions. Globalement, la proportion de données manquantes sur chacune des variables est faible (moyenne de 10,5 %) et s'échelonne de moins de 1 % (fréquentation d'une classe d'adaptation scolaire) à 42 % (capital culturel). L'analyse des données manquantes par blocs de variables permet de conclure que les données n'ont pas un patron de données manquantes complètement aléatoire (*missing completely at random* – MCAR), mais plutôt aléatoire (*missing at random* – MAR). Cela signifie que les données manquantes peuvent être prédites à partir des données observées (Graham, 2009). Ainsi, la présence de données manquantes est principalement constatée chez les participants qui n'ont pas obtenu de diplôme, chez les élèves plus âgés lors de leur entrée en secondaire 1 et parmi ceux ayant commencé leur secondaire 1 en 2003-2004 (cohorte 2 de la SIAA). La procédure utilisée pour traiter les valeurs manquantes est décrite à l'annexe II.

Statistiques descriptives

Afin de décrire les caractéristiques de notre échantillon, des statistiques descriptives (fréquences, moyennes, médianes, écarts-types) ont d'abord été calculées pour l'ensemble des variables à l'étude. Ces analyses ont été effectuées sur l'ensemble de l'échantillon, puis en fonction de différentes variables d'intérêt, soit la diplomation, le statut générationnel (1^{re}, 2^e et 3^e générations ou plus) et la région d'origine.

La régression logistique

L'identification des facteurs prédisant la non-diplomation a été rendue possible grâce à l'analyse de régression logistique (voir l'annexe II pour les détails concernant cette analyse). Toutes les analyses ont été effectuées à partir du logiciel SAS 9.3 et de la procédure PROC LOGISTIC (SAS Institute Inc, 2002-2010). Dans le but de faciliter l'interprétation des rapports de cotes, toutes les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne, ce qui signifie qu'un élève qui se situe dans la moyenne pour une variable donnée obtient un score de zéro. Les

variables nominales et catégorielles ont été codées de manière binaire (0/1), le 0 correspondant à la catégorie de référence.

La première étape d'analyse a été de tester la relation univariée entre chacune des variables prédictrices et le statut de diplomation (diplômé/non diplômé). Afin d'examiner l'effet modérateur du statut générationnel sur la relation entre les divers prédicteurs et le statut de diplomation, l'effet d'interaction avec le statut générationnel a été testé pour chacune des variables prédictrices (voir l'annexe II pour la définition d'un effet d'interaction). Les résultats de ces interactions ont permis de déterminer quelles interactions allaient être introduites dans les modèles multivariés. Cette étape d'analyse a uniquement été faite sur les données non imputées, et ces résultats ne sont pas présentés dans ce rapport.

La seconde étape d'analyse a consisté à introduire dans une analyse de régression logistique multivariée les variables prédictrices en blocs de variables. Au préalable, la corrélation entre les variables d'un même bloc a été vérifiée afin d'assurer l'absence de colinéarité qui aurait pu introduire des biais dans l'analyse. Les interactions avec le statut générationnel ont également été testées lorsque la relation en univarié était significative. Cette étape d'analyse a été faite sur les données non imputées ainsi que sur les données imputées, et les résultats se sont avérés très similaires. Pour cette raison, les résultats présentés ci-dessous sont ceux des données imputées.

La dernière étape de l'analyse a consisté à introduire dans un modèle multivarié final toutes les variables qui s'étaient avérées significatives lors de la seconde étape d'analyse. Tout comme l'étape précédente, cette étape d'analyse a été faite sur les données non imputées et sur les données imputées. Ici aussi, les résultats se sont avérés très similaires. Pour cette raison, les résultats présentés sont ceux des données imputées.

Interprétation des effets modérateurs du statut générationnel

Pour tous les modèles, dans le cas où l'effet modérateur s'avérait non statistiquement significatif, les résultats des effets principaux, c'est-à-dire l'effet de la variable indépendante seule, ont été présentés. Lorsque l'effet modérateur était statistiquement significatif, l'interprétation des résultats a été basée sur la décomposition des effets simples, c'est-à-dire les effets d'une variable à chacun des niveaux de l'autre variable. Dans un tel cas, les effets

principaux ne doivent pas être interprétés. Deux méthodes ont été utilisées pour bien comprendre ces effets simples. Dans un premier temps, des analyses de contraste ont permis de tester la différence entre les trois groupes de statut générationnel (comparaison entre les 1^{re} et 2^e générations; entre les 1^{re} et 3^e générations ou plus; entre les 2^e et 3^e générations ou plus) en alternant le groupe de référence. Dans un deuxième temps, les probabilités prédites de la non-diplomation ont été estimées pour deux valeurs de la variable indépendante (la moyenne et un écart-type au-dessus de la moyenne), et ce, pour chacun des groupes de statut générationnel. Les résultats ne sont pas présentés dans le rapport, mais les interprétations proposées reposent sur ces analyses.

RÉSULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les résultats des analyses descriptives indiquent d'abord que l'échantillon est composé de 60,32 % d'élèves diplômés et de 39,68 % de décrocheurs. Parmi les élèves décrocheurs, 22,8 % sont des élèves de 1^{re} génération, 25,2 %, des élèves de 2^e génération, et 52,0 %, des élèves de 3^e génération ou plus. Le tableau 3 présente la répartition des diplômés et des décrocheurs en fonction de leur région d'origine, c'est-à-dire de la région où ils sont nés ou de la région où au moins un de leurs parents est né dans le cas des élèves de 2^e génération. L'examen de ce tableau indique que les taux de décrochage sont particulièrement élevés chez les élèves originaires des Antilles/Afrique Subsaharienne, de l'Amérique centrale et du Sud et de l'Amérique du Sud ainsi que chez les élèves nés au Canada de parents nés au Canada (3^e génération ou plus).

Tableau 3. Répartition des diplômés et des décrocheurs en fonction de leur région d'origine

	Diplômés		Décrocheurs	
	N	%	N	%
Canada (3 ^e génération ou plus)	565	54,40	473	45,60
Afrique-Moyen-Orient	144	72,36	55	27,64
Asie de l'Est	25	92,59	2	7,41
Asie du Sud	82	67,21	40	32,79
Amérique centrale et du Sud	150	57,25	112	42,75
Antilles/Afrique subsaharienne	208	57,14	156	42,86
Asie du Sud-Est	76	71,7	30	28,30
Europe de l'Est	25	96,15	1	3,85
Reste du monde	104	72,20	40	27,80

Nous avons ensuite calculé les statistiques descriptives (moyenne, médiane, écart-type) pour l'ensemble des variables à l'étude. Ces analyses ont été entreprises d'abord pour l'ensemble de l'échantillon puis en fonction du statut générationnel. Les résultats sont présentés à l'annexe III.

RÉSULTATS MULTIVARIÉS PAR BLOC DE VARIABLES

Les tableaux 4.1 à 4.13 présentent les résultats des analyses de régressions logistiques multivariées. Dans ces modèles, les variables prédictrices ont été introduites selon les différents blocs de variables présentés précédemment.

Informations personnelles

Comme l'indique le tableau 4.1 (annexe III), le genre et la langue maternelle ne permettent pas de prédire directement le décrochage. Par contre, on observe une interaction significative entre le sexe et le statut générationnel. Ainsi, bien que les garçons décrochent toujours plus que les filles, peu importe leur génération, la probabilité que les garçons décrochent est plus importante chez les élèves de 2^e génération que chez les élèves de 1^{re} génération ($\text{Exp}(B)=1,69$) et de 3^e générations ou plus ($\text{Exp}(B)=1,82$).

Informations sociodémographiques

Au niveau sociodémographique, les résultats indiquent (tableau 4.2) que le statut générationnel est associé au décrochage scolaire, mais que son effet dépend de son interaction avec le capital culturel et le statut socioéconomique des élèves. Ainsi, nos résultats indiquent que plus le capital culturel est faible, plus le risque de décrocher est élevé, et ce, davantage chez les élèves de 1^{re} génération ($\text{Exp}(B)=1,19$) et de 3^e génération ou plus ($1/\text{Exp}(B)=1,23$)⁵ que chez les élèves de 2^e génération. Au niveau du statut socioéconomique, on observe par ailleurs qu'un faible statut socioéconomique est associé à une plus grande probabilité de décrocher, mais davantage chez les élèves de 3^e génération que chez les élèves de 1^{re} ($1/\text{Exp}(B)= 1,58$)⁵ et de 2^e générations ($1/\text{Exp}(B)=1,45$)⁵.

Informations scolaires

Au niveau des variables scolaires, on constate que les effets sur le décrochage scolaire sont similaires, indépendamment du statut générationnel (tableau 4.3). Ainsi, le retard scolaire ($\text{Exp}(B)=3,02$), l'assiduité scolaire ($\text{Exp}(B)=1,86$) et la fréquentation d'une classe d'adaptation scolaire ($\text{Exp}(B)=2,96$) sont associés à une plus grande probabilité de décrocher, alors que le fait

⁵ Pour simplifier la lecture des résultats, ce rapport de cote inversé par rapport au tableau.

d'avoir reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français avant le secondaire ($\text{Exp}(B)=0,56$) est associé à une diminution de cette probabilité.

Rendement et habiletés intellectuelles

Les résultats concernant le rendement global, en français et en mathématiques, ainsi que les habiletés intellectuelles non verbales indiquent que plus le rendement ($\text{Exp}(B)=0,94$) et les habiletés ($\text{Exp}(B)=0,98$) sont élevés, plus les risques de décrocher (voir tableau 4.4) sont faibles. Par contre, l'effet de ces variables sur le décrochage scolaire ne varie pas selon le statut migratoire.

Motivation scolaire

Au niveau de la motivation scolaire (tableau 4.5), on constate que l'anxiété de performance ($\text{Exp}(B)=0,93$), la perception de compétence en mathématiques ($\text{Exp}(B)=0,69$) et la volonté d'apprendre dans cette matière ($\text{Exp}(B)=0,91$) sont associées à une baisse significative de la probabilité de décrocher pour l'ensemble des élèves, indépendamment de leur statut générationnel. Par contre, l'attrait pour l'école et l'utilité qu'on lui attribue, la perception de compétence et la volonté d'apprendre en français auraient un effet différentiel sur la probabilité de décrocher chez les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e générations ou plus. Ainsi, chez les élèves de 1^{re} génération, le fait de se sentir compétent en français, d'avoir un attrait élevé pour l'école et de percevoir l'école comme étant utile est associé à un risque de décrocher plus élevé que chez les élèves de 2^e et de 3^e générations ou plus (rapports de cotes présentés au tableau 4.5). Par contre, à l'inverse, le fait d'avoir une forte volonté d'apprendre le français est associé à une probabilité moindre de décrocher chez ces élèves de 1^{re} génération que chez leurs pairs de 2^e ($\text{Exp}(B)=0,73$) et de 3^e générations ou plus ($\text{Exp}(B)=0,74$).

Aspirations scolaires

Comme l'indique le tableau 4.6 (voir annexe III), les intentions de décrocher, les aspirations scolaires et l'engagement comportemental sont associés au décrochage scolaire de tous les élèves, alors que l'engagement affectif et cognitif n'y sont pas associés. Ainsi, une augmentation de l'engagement comportemental ($\text{Exp}(B)= 0,47$) et des aspirations scolaires ($\text{Exp}(B)=0,63$) est associée à une moins grande probabilité de décrocher, alors que les intentions

de décrocher ($\text{Exp}(B)=1,44$) sont associées à une augmentation de ce risque. Ces effets sont directs et non influencés par le statut générationnel.

Expériences relationnelles

Du point de vue des expériences relationnelles (tableau 4.7), on remarque que les relations conflictuelles avec les enseignants ($\text{Exp}(B)=1,31$), l'investissement scolaire négatif des amis ($\text{Exp}(B)=2,21$) et la déviance des amis ($\text{Exp}(B)=1,45$) sont associés à une augmentation des risques de décrocher pour l'ensemble des élèves, indépendamment du statut générationnel. Par contre, les relations chaleureuses avec les enseignants, le nombre d'amis, l'investissement auprès des amis, l'isolement social et l'investissement scolaire positif des amis ne sont pas associés au risque de décrocher.

Habitudes de vie

Les résultats au niveau des habitudes de vie (tableau 4.8) indiquent que le nombre d'heures travaillées ($\text{Exp}(B)=1,15$), la consommation de psychotropes ($\text{Exp}(B)=1,52$), l'indiscipline scolaire ($\text{Exp}(B)=2,54$) et la délinquance générale ($\text{Exp}(B)=1,56$) sont associés positivement à la probabilité de décrocher. Par contre, nous n'observons aucune différence significative sur ces variables en fonction du statut générationnel.

Relations parents-élèves

Pour ce qui est des relations que les élèves entretiennent avec leurs parents (tableau 4.9), on remarque que les conflits avec les parents ($\text{Exp}(B)=1,31$) et la qualité de la communication parents-adolescent ($\text{Exp}(B)=1,19$) sont associés à une augmentation du risque de décrocher pour l'ensemble des élèves, alors que le soutien scolaire des parents ($\text{Exp}(B)=0,69$) est associé à une diminution. Au niveau des interactions, nos résultats indiquent que la présence de règles dans la famille est associée au décrochage scolaire de manière différente selon le statut générationnel des élèves. Ainsi, la présence de règles dans la famille est associée à une moins grande probabilité de décrocher chez les élèves de 2^e génération que chez leurs pairs de 1^{re} ($1/\text{Exp}(B)=0,24$)⁶ et de 3^e générations ou plus ($\text{Exp}(B)=0,26$).

6 Rapport de cotes inversé par rapport au tableau.

Santé mentale

Au niveau du bloc santé mentale (tableau 4.10), les résultats indiquent qu'une augmentation des symptômes dépressifs ($\text{Exp}(B)=1,03$) est associée à une augmentation du risque de décrocher pour tous les élèves. Par contre, on observe un effet différentiel du statut générationnel au niveau de la variable anxiété. Cet effet indique qu'une augmentation de l'anxiété scolaire est associée à un risque moindre de décrocher chez les élèves de 1^{re} ($\text{Exp}(B)=0,63$) et de 2^e générations ($\text{Exp}(B)=0,74$), contrairement aux élèves de 3^e génération ou plus.

Climat scolaire

Certaines variables associées à la perception du climat scolaire sont également liées au risque de décrocher (tableau 4.11). Ainsi, plus les élèves perçoivent positivement le climat de sécurité ($\text{Exp}(B)=0,86$) et le climat d'équité ($\text{Exp}(B)=0,89$) qui prévaut dans leur école, moins ils risquent de décrocher. Par contre, les climats relationnel, éducatif, de justice et d'appartenance ne sont pas associés au risque de décrocher. De plus, notons que ces résultats s'appliquent à l'ensemble des élèves, puisqu'aucune différence n'apparaît en fonction du statut générationnel.

Problèmes de violence

En ce qui a trait aux problèmes de violence (tableau 4.12), les résultats suggèrent qu'une augmentation de la perception de problèmes de violence majeure ($\text{Exp}(B)=1,25$) est associée à un risque accru de décrocher chez l'ensemble des élèves, indépendamment de leur statut générationnel. Par contre, le fait d'en être victime n'y est pas associé.

Pratiques pédagogiques

Enfin, les résultats impliquant les pratiques pédagogiques (voir tableau 4.13) indiquent que plus les élèves participent aux activités parascolaires de l'école ($\text{Exp}(B)=0,85$) et perçoivent que leurs enseignants implantent des règles claires ($\text{Exp}(B)=0,83$), gèrent de manière proactive les comportements dérangeants en classe ($\text{Exp}(B)=0,88$) et consacrent du temps à l'enseignement ($\text{Exp}(B)=0,88$), moins ils sont à risque de décrocher. À l'inverse, les élèves qui perçoivent que leurs enseignants utilisent de bonnes pratiques ($\text{Exp}(B)=1,27$) sont plus à risque de décrocher, indépendamment de leur statut générationnel. Enfin, les résultats indiquent que les élèves de 2^e

génération qui participent activement à la vie de l'école sont moins à risque de décrocher que leurs pairs de 1^{re} génération ($1/\text{Exp}(B)=0,78$)⁷ et de 3^e génération ou plus ($\text{Exp}(B)=0,70$). Par contre, ces mêmes élèves de 2^e génération sont plus à risque de décrocher que leurs pairs de 1^{re} génération ($1/\text{Exp}(B)=1,35$)⁷ et de 3^e génération ou plus ($\text{Exp}(B)=1,34$) lorsqu'ils rapportent une forte collaboration entre l'école et leur famille.

RÉSULTATS MULTIVARIÉS GLOBAUX

Dans le dernier modèle, toutes les variables significatives lors de la seconde étape d'analyse ont été entrées simultanément. Les résultats relatifs à ce modèle sont présentés au tableau 5. Globalement, ce tableau indique, d'une part, que la défavorisation (statut socioéconomique faible), le retard scolaire, la fréquentation d'une classe d'adaptation scolaire, l'absentéisme, les relations conflictuelles avec les enseignants, l'investissement scolaire négatif des amis, la déviance des amis, l'indiscipline rapportée et le nombre d'heures travaillées en dehors des heures scolaires sont associés à une augmentation des risques de décrocher. À l'inverse, la participation aux activités parascolaires, le temps consacré à l'enseignement, les perceptions de compétence en mathématiques, le quotient intellectuel, le rendement scolaire, le climat d'équité et le soutien scolaire des parents sont associés à une diminution du risque de décrocher. Par ailleurs, de façon surprenante, l'engagement affectif et l'utilisation de bonnes pratiques pédagogiques (perçues par les élèves) sont associés à une augmentation de la probabilité de décrocher.

Enfin, lorsque l'ensemble des variables est considéré dans le même modèle, certaines différences selon le statut générationnel persistent. Ainsi, plus le capital culturel de la famille est faible, plus les élèves de 3^e génération ou plus sont à risque de décrocher contrairement aux élèves de 2^e génération ($1/\text{Exp}(B)=1,25$)⁷. Chez les élèves de 1^{re} génération, l'attrait pour l'école et le sentiment de compétence demeurent également associés positivement à une plus forte probabilité de décrocher que chez les élèves de 3^e génération ou plus (respectivement, $\text{Exp}(B)=1,29$ et $\text{Exp}(B)=1,23$) et de 2^e génération (sentiment de compétence seulement : $\text{Exp}(B)=1,20$), alors que le fait d'avoir une forte volonté d'apprendre le français est associé à une probabilité moindre de décrocher chez ces élèves contrairement aux élèves de 3^e génération ou

⁷ Rapport de cote inversé par rapport au tableau.

plus ($\text{Exp}(B)=0,77$). Enfin, nos résultats indiquent également que les élèves qui rapportent la présence de nombreuses règles dans leur famille sont moins à risque de décrocher s'ils sont de 2^e plutôt que de 3^e génération ou plus ($\text{Exp}(B)=0,17$) ou s'ils sont de 1^{re} plutôt que de 2^e génération ($\text{Exp}(B)=0,15$).

DISCUSSION

La présente recherche avait pour but d'étudier les facteurs psychosociaux, familiaux et liés à l'environnement scolaire qui prédisent le décrochage scolaire chez les élèves issus de l'immigration fréquentant une école de milieu défavorisé. Globalement, nos résultats indiquent que bien que de nombreux facteurs de risque semblent influencer universellement le décrochage scolaire des élèves, certains déterminants prédisent de manière différentielle les risques d'abandon scolaire chez les élèves de 1^{re}, de 2^e ou de 3^e générations ou plus.

CONSTATS GÉNÉRAUX

Les premiers constats qui émergent de notre analyse sont cohérents avec les études antérieures qui identifient les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire dans l'ensemble de la population (Janosz et al., 1997; Fortin et al., 2004). Ainsi, indépendamment de leur statut générationnel, les élèves qui proviennent de familles à faible revenu, qui travaillent de nombreuses heures à l'extérieur de l'école, qui arrivent en 1^{re} secondaire avec des retards scolaires, sont indisciplinés en classe, s'absentent fréquemment de l'école, sont souvent en conflit avec leurs enseignants, sont scolarisés dans une classe d'adaptation scolaire ou qui fréquentent des pairs déviants et peu investis à l'école sont plus à risque de décrocher. À l'inverse, les élèves qui, dès leur première année à l'école secondaire, présentent de bonnes habiletés intellectuelles, un rendement élevé, se sentent compétents, soutenus par leurs parents et s'investissent à l'école, notamment en participant aux activités parascolaires, présentent moins de risque. Le risque de décrocher est également moindre chez les élèves qui perçoivent que leurs enseignants consacrent davantage de temps à enseigner qu'à les discipliner et chez ceux qui témoignent de l'existence d'un climat de justice dans leur école, c'est-à-dire de l'existence d'un système d'encadrement et de gestion des comportements juste et équitable.

Bien que ces déterminants du décrochage soient bien connus, l'aspect novateur de ces résultats est sans nul doute le fait qu'ils mettent en évidence l'influence universelle de ces déterminants du décrochage scolaire. Qu'ils soient issus de l'immigration ou non, tous les élèves

semblent influencés par ces facteurs, ce qui confirme la nécessité de maintenir les efforts de prévention universelle du décrochage scolaire ainsi que les initiatives qui ciblent plus particulièrement certains sous-groupes d'élèves présentant de telles vulnérabilités.

Enfin, parmi les effets universels obtenus, mentionnons que certains se sont avérés plus surprenants. En effet, selon nos données, le risque de décrocher est plus élevé dans les écoles où les enseignants utilisent de bonnes pratiques pédagogiques et lorsque les élèves rapportent un bon niveau d'engagement affectif. Ces résultats demeurent difficiles à expliquer, mais certaines hypothèses peuvent néanmoins être avancées. D'abord, il est plausible que, dans certains milieux qui desservent une grande proportion d'élèves en difficultés, les enseignants soient plus enclins à se perfectionner pour mieux répondre aux besoins des élèves et qu'ils soient également mieux soutenus dans ces démarches. S'il en est ainsi, le lien que nous observons entre l'utilisation de bonnes pratiques par les enseignants et le risque de décrocher pourrait surtout être le reflet des caractéristiques de la clientèle desservie par certaines écoles. En ce qui concerne l'engagement affectif, les résultats sont également surprenants, mais demeurent plus cohérents avec les résultats de recherches antérieures. En effet, selon certains auteurs (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000), plus de 40% des élèves qui décrochent apprécient l'école et s'y engagent. Il est donc plausible que chez certains jeunes qui aiment l'école, d'autres facteurs de stress contribuent à précipiter le décrochage scolaire (Dupéré et al., sous presse).

CONSTATS RELATIFS AUX ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Nonobstant l'existence de déterminants plus universels du décrochage, on constate que certains facteurs de risque influencent tout de même de manière différentielle les risques d'abandon scolaire chez les élèves de 1^{re}, de 2^e ou de 3^e génération ou plus. En effet, la pauvreté semble moins associée au risque de décrocher chez les élèves issus de l'immigration de 1^{re} et de 2^e générations que chez leurs pairs de 3^e génération ou plus. À revenu égal, les parents immigrants ont souvent un niveau de scolarité plus élevé. La pauvreté et les conséquences négatives qui y sont associées pourraient donc être passagères et moins cristallisées dans le temps, ce qui semble ne pas avoir le même impact sur le décrochage scolaire des adolescents.

Le capital culturel des familles semble également avoir un impact différent sur le décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration. Par contre, seuls les élèves de

2^e génération se distinguent de manière significative des élèves de 3^e génération (ou plus) à ce niveau. Ces résultats suggèrent que dans certaines familles immigrantes établies au pays depuis un certain temps, l'importance accordée à l'éducation pourrait constituer un facteur de protection face à des caractéristiques généralement associées au décrochage des enfants (faible scolarité des parents, manque de ressources éducatives, etc.). Cependant, il demeure difficile de comprendre pourquoi cet effet positif de la migration (qui fait l'objet d'un large consensus dans la littérature nationale et internationale) ne s'étend pas dans notre échantillon aux familles immigrantes plus récemment arrivées. Peut-être à cause de leur faible connaissance du français ou du système scolaire québécois, ces familles pourraient se sentir moins bien outillées pour soutenir leurs enfants à l'école que les familles d'implantation plus ancienne. Cette hypothèse mériterait toutefois d'être validée.

La collaboration école-famille influence également différemment le décrochage scolaire des élèves de 2^e génération. Contrairement à leurs pairs de 1^{re} et de 3^e générations ou plus, les élèves de 2^e génération dont les parents collaborent fréquemment avec l'école sont plus à risque de décrocher. Bien que cette idée puisse paraître surprenante de prime abord, elle pourrait être conforme à la prémisse que, dans certains cas, les parents immigrants qui communiquent avec l'école le font surtout dans un contexte où leur enfant éprouve des difficultés (Tardif-Grenier, Archambault, & Janosz, 2011), des difficultés qui pourraient être associées à un risque accru de décrocher. Mais ici encore, pour être bien compris, le fait que cet effet négatif ne touche pas la 1^{re} génération nécessiterait un examen supplémentaire. Une hypothèse à explorer serait celle de l'impact différentiel de la composition ethnique des familles de 1^{re} et de 2^e générations. À cet égard, mentionnons notamment la présence importante au sein de la 1^{re} génération de parents originaires de l'Afrique du Nord, scolarisés et francophones, et donc plus susceptibles de participer à l'école pour une variété de motifs autres que les difficultés scolaires de leur enfant. On pourrait aussi invoquer le fait que pour bien des parents de toutes origines récemment arrivés au Canada, l'école joue un rôle intégrateur plus large et qu'ils ne la fréquentent donc pas seulement en réponse à des problèmes vécus par leurs enfants.

Le fait d'être confronté à davantage de règles dans la famille est, à l'inverse, associé à moins de risques de décrocher chez les élèves de 2^e génération que chez les autres élèves. Que ces élèves de 2^e génération se distinguent une fois de plus de leurs pairs de 1^{re} génération peut

sembler surprenant. Cela pourrait cependant être expliqué par l'existence d'un écart entre les valeurs auxquelles adhèrent ces jeunes et celles véhiculées par leurs parents. Puisque ces élèves sont nés et ont grandi au Canada, cet écart de valeurs pourrait être plus important, ce qui nécessiterait un suivi plus serré de la part des parents que chez les élèves de 1^{re} génération.

Il existe également des différences selon les générations en ce qui concerne l'influence du genre sur le risque de décrocher. Contrairement à la perception répandue dans la population quant aux valeurs patriarcales plus fréquentes au sein des familles immigrantes, l'avantage des filles par rapport aux garçons est plus marqué chez les élèves de 2^e génération que chez les élèves de 1^{re} et de 3^e génération ou plus. Cette tendance en milieu défavorisé s'inscrit sensiblement dans la foulée des résultats descriptifs de l'étude Mc Andrew et al. (2011) sur l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Cette étude a en effet conclu que les filles de 1^{re} génération sont légèrement moins avantagées que leurs consœurs de 2^e et de 3^e générations ou plus sans toutefois relever de différences entre ces dernières. On peut toutefois avancer quelques hypothèses afin d'expliquer cette divergence avec nos résultats. D'une part, dans certaines familles immigrantes, les restrictions imposées aux filles en ce qui a trait aux activités sociales et le fait que les filles représentent l'honneur de la famille ont été identifiés dans certaines recherches qualitatives comme des facteurs de persévérance à l'école qui devient le principal lieu où elles peuvent se valoriser ce qui n'est pas le cas des filles de 3^e génération ou plus (Bakhshaei, 2013). Cette pression des parents immigrants devrait certes jouer que leurs filles soient nées au Canada ou à l'étranger, mais il est possible que son impact sur la persévérance scolaire soit maximal chez les filles de 2^e génération parce qu'elles sont plus susceptibles que celles de 1^{re} génération d'avoir aussi été socialisées dès leur plus jeune âge aux valeurs d'égalité des sexes qui prévalent au Québec. D'autre part, on peut penser qu'en milieu défavorisé, les garçons de 2^e génération développent, encore plus que leurs pairs de 1^{re} génération ou d'implantation plus ancienne, une culture d'opposition et de résistance à la scolarisation. Celle-ci peut être liée dans certains cas au profilage racial qu'ils vivent à l'école comme dans la société. En effet, ce profilage touche les garçons nettement plus que les filles; ils le considèrent davantage comme injuste et le contestent plus souvent que leurs pairs nés à l'étranger (CDPDJ, 2011). Cette culture de résistance chez les garçons peut enfin être liée aux caractéristiques de certaines cultures d'origine qui les amènent à moins bien accepter l'autorité du personnel majoritairement féminin

que l'on retrouve en milieu scolaire (Mc Andrew et al., 2015).

Au niveau motivationnel, les résultats obtenus vont dans des directions à la fois attendues et inattendues. D'abord, on constate que chez les élèves de 1^{re} génération, le fait d'avoir une forte volonté d'apprendre le français est associé à moins de risque de décrocher. Étant donné que pour plusieurs de ces nouveaux arrivants, le français n'est pas la langue première (Mc Andrew et al., 2011), ce constat souligne l'importance de maintenir et d'accentuer les efforts de promotion de la langue française auprès de cette population. Ceci étant dit, nos résultats indiquent également que plus les élèves de 1^{re} génération sont intéressés par l'école, perçoivent que l'école est utile pour leur avenir et se sentent compétents en français, plus ils sont à risque de décrocher contrairement aux élèves de 2^e et de 3^e générations ou plus. Ce constat étonnant semble difficile à expliquer. Pourtant, il pourrait indiquer l'existence d'un certain idéalisme à l'égard de l'école et de l'éducation chez ces élèves nouvellement arrivés au Canada. Comme ceux-ci ne connaissent pas nécessairement bien les exigences et le fonctionnement de notre système d'éducation, et comme plusieurs d'entre eux ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, il est possible que leur sentiment de compétence en français et l'intérêt et l'attrait qu'ils accordent à l'école traduisent une certaine volonté de leur part de s'intégrer et de réussir. Par contre, il est possible qu'au bout du compte, cet idéalisme ne se traduise pas par les résultats escomptés.

Du point de vue de la santé mentale, seule l'anxiété semble influencer différemment les risques de décrocher des élèves selon qu'ils sont issus de l'immigration ou non. Ainsi, contrairement aux élèves nés au Canada de parents canadiens, les élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) qui vivent des inquiétudes et se disent anxieux sont moins à risque de décrocher. Dans la mesure où ces élèves issus de l'immigration peuvent être confrontés à plusieurs événements stressants liés à l'immigration de leur famille, l'anxiété qu'ils vivent est peut-être normative. Dans tous les cas, cette anxiété semble être en quelque sorte adaptative, étant donné qu'elle favorise leur persévérance et leur réussite scolaire.

Enfin, la participation active des élèves à la vie de l'école a également un impact négatif sur les risques de décrocher, mais ce, davantage chez les élèves de 2^e génération que chez leurs pairs de 1^{re} et de 3^e générations ou plus. Lorsque les élèves de 2^e génération perçoivent qu'ils ont la possibilité de s'exprimer, de donner leur opinion sur le fonctionnement de l'école et sur le choix des règles, ils sont moins à risque de décrocher. Une fois de plus, cet écart des élèves de 2^e

génération par rapport à leurs pairs de 1^{re} ou de 3^e génération ou plus pourrait être associé au fait que ces jeunes doivent constamment composer avec les valeurs véhiculées par leurs parents et celles prônées par la société. Il est donc possible qu'ils aient davantage besoin que leur opinion soit entendue et reconnue.

INCIDENCES SUR LES POLITIQUES, PROGRAMMES ET MESURES DE SOUTIEN

Comme mentionné plus haut, au-delà de son objectif de compréhension de la spécificité des déterminants de la persévérance scolaire chez les élèves de milieu défavorisé selon leur statut d'immigration, l'étude avait pour objectif de soutenir l'adaptation des politiques, programmes et mesures visant la persévérance scolaire à la spécificité des contextes où la défavorisation et la pluriethnicité coïncident. Alors que l'intervention gouvernementale de soutien à la persévérance scolaire a été, à ses débuts, conçue dans des milieux de « vieille pauvreté », depuis quelques années, un virage a été amorcé, notamment dans le contexte montréalais, en se basant sur l'expérience des intervenants et des décideurs ou sur des études qualitatives. La présente recherche, basée sur des constats plus généraux ainsi que sur un plus vaste échantillon, permet de faire un pas de plus dans cette direction, même si les constats qui en ressortent sont en continuité avec les savoirs d'expérience.

La conclusion la plus importante, déjà été mise en valeur dans la partie qui précède, est sans contredit l'importance des facteurs explicatifs communs de la persévérance scolaire en milieu défavorisé chez l'ensemble des élèves, quelle que soit leur génération. Au-delà de leur spécificité, les élèves issus de l'immigration qui fréquentent une école en milieu défavorisé sont en effet très susceptibles de bénéficier des programmes et des mesures de soutien à la réussite éducative qu'on trouve déjà dans ces milieux. Cependant, pour que ces élèves profitent des programmes existants, il faut que les pratiques mises en place reflètent les grandes conclusions des recherches fondamentales québécoises sur les aspects de l'environnement scolaire à privilégier ainsi que sur les facteurs de risque psychosociaux et familiaux à contrer.

À cet égard, notre étude diffère peu de l'ensemble du corpus de la littérature décrit dans la première section de ce rapport. Elle tend toutefois à indiquer que chez les élèves de toutes origines, l'appréciation de l'école pourrait jouer un rôle moindre que d'autres facteurs plus précisément liés à la performance scolaire. Nos résultats relatifs à l'impact négatif de

l'engagement affectif et de la perception par les élèves du dynamisme des pratiques pédagogiques demandent à être mieux compris. Cependant, on peut d'ores et déjà les interpréter comme un avertissement quant à l'importance d'un recentrage vers les dimensions pédagogiques et non pas uniquement émotionnelles de l'expérience scolaire des élèves. Cette mise en garde semble particulièrement importante dans le cas des élèves issus de l'immigration, notamment ceux de 1^{re} génération, chez qui l'attrait de l'école ainsi que le sentiment de compétence en français sont négativement corrélés avec la persévérance scolaire, sans doute parce que le hiatus entre les perceptions et les attitudes, d'une part, et les compétences réelles, d'autre part, est particulièrement important dans ce groupe.

L'étude a également permis de faire ressortir quelques distinctions selon la génération, qui devraient être prises en compte dans les programmes et mesures de soutien des milieux qui sont à la fois pluriethniques et défavorisés. Avant d'élaborer sur cet enjeu, il est toutefois important de rappeler qu'une partie de ces différences pourrait être liée à la composition ethnoculturelle différente des élèves de 1^{re} et de 2^e générations. En effet, les ressources limitées disponibles dans la présente étude ne nous ont pas permis d'étudier le profil spécifique de diverses communautés. La plus importante conclusion est sans contredit le fait que l'impact de la pauvreté dans la prédiction du risque de décrochage scolaire soit moins important chez les élèves issus de l'immigration que chez leurs pairs de troisième génération ou plus. Nous avons postulé plus haut que ce résultat s'explique par le caractère conjoncturel de la situation socioéconomique difficile des familles immigrantes et par le lien moins systématique qu'on y trouve entre pauvreté et faible capital culturel lorsqu'on les compare avec les familles natives. À l'inverse, le capital culturel des parents immigrants s'est avéré un prédicteur central de la carrière scolaire de leurs enfants.

Ces résultats corroborent la nécessité d'examiner sérieusement la pertinence de l'indicateur présentement utilisé par le MELS comme base de distribution des budgets supplémentaires dans les écoles de milieux défavorisés qui sont aussi pluriethniques. Il apparaît tout d'abord essentiel que dans la composition de cet indice, on accorde plus d'importance à la scolarité des deux parents (et non pas seulement de la mère, ce qui correspond mal aux réalités des familles immigrantes) qu'au chômage prolongé du (de la) chef de famille. La collecte de renseignements spécifiques aux individus plutôt qu'un calcul de probabilité basé sur les données

du recensement dans les unités de planification scolaire permettrait également de mieux cibler les milieux qui devraient prioritairement recevoir du soutien. Finalement, il conviendrait d'avoir une échelle plus précise des niveaux de scolarité afin de départager l'impact de la pauvreté de l'impact du capital culturel des familles. En effet, actuellement, un élève dont les deux parents ont un doctorat reçoit la même pondération individuelle pour ce facteur dans la détermination de l'indice de défavorisation global de l'école qu'il fréquente qu'un confrère ou une consœur dont aucun des deux parents n'a terminé le secondaire⁸. Sans insister ici sur la manière d'opérationnaliser ce nouvel indicateur, on peut retenir que l'objectif ultime devrait être de mieux soutenir les milieux pluriethniques où pauvreté et faible capital culturel coïncident, sans nécessairement écarter tout financement supplémentaire aux écoles qui regroupent des élèves de familles immigrantes fortement scolarisées, mais qui connaissent des conditions de vie difficiles.

Notre recherche a aussi montré que dans certaines familles installées depuis plus longtemps, un faible niveau d'éducation ne prédit pas nécessairement un risque plus élevé de décrochage chez leurs enfants. En l'état des recherches, les incidences de ce résultat sur le plan des pratiques en milieu pluriethnique et défavorisé sont difficiles à interpréter. Cependant, ce résultat pointe clairement vers la nécessité de mieux comprendre de quels pratiques, comportements et attitudes se compose ce « bonus migratoire », s'il se manifeste davantage dans certaines communautés que d'autres – ce que nous n'avons pu explorer – et enfin quelles sont les conditions minimales d'insertion dans la nouvelle société pour qu'il puisse pleinement se développer. Ceci permettrait, entre autres, d'orienter les nombreuses activités gouvernementales et communautaires qui soutiennent les liens école-famille-communauté en milieu défavorisé vers un renforcement des facteurs de protection face à la pauvreté et au faible capital culturel qu'on trouve au sein de certaines familles immigrantes.

Dans le même ordre d'idées, l'étude a montré que les élèves issus de l'immigration sont moins affectés par l'anxiété et le stress à l'égard de l'apprentissage que leurs pairs d'implantation plus ancienne. On peut penser que cet avantage est lié à l'adaptation à une nouvelle société, comme nous l'avons postulé plus haut. Mais il pourrait aussi résulter d'un climat et de pratiques familiales qui induisent une plus forte résilience chez ces élèves que celui qui prévaut dans

⁸ Nonobstant le fait que, tel que mentionné plus haut, il ne s'agit même pas de données réelles sur les élèves, mais bien d'une probabilité liée à leur zone de résidence.

plusieurs familles natives. Notre recherche a d'ailleurs indiqué, au moins en ce qui concerne la seconde génération, qu'à l'opposé de certaines perceptions répandues en milieu scolaire, les enfants de familles où l'on exerce une discipline et un contrôle plus stricts sont moins à risque de décrochage que ceux des familles plus acculturées aux normes québécoises à cet égard. Sans postuler ici naïvement que des valeurs et des comportements qui ont été développés dans le contexte spécifique de la société d'origine peuvent perdurer à travers le temps, et encore moins être généralisés aux familles natives, ces résultats confirment l'importance pour les intervenants scolaires de ne pas déqualifier systématiquement les parents immigrants, mais, plutôt, de développer une authentique relation partenariale avec eux. Cet objectif est certes un leitmotiv des trente ans d'intervention québécoise dans le domaine de l'éducation, et plusieurs mesures novatrices ont été mises en œuvre pour l'actualiser. Cependant, comme l'a montré la récente évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le défi à cet égard reste souvent important dans bien des milieux.

Enfin, dans la lutte au décrochage scolaire des garçons, notre étude souligne également la nécessité de mieux comprendre la spécificité du rapport à la scolarité et des problèmes vécus par les garçons qui sont de 2^e génération. Sans que l'on puisse identifier les dynamiques qui expliquent ce résultat, notre recherche montre que le désavantage des garçons par rapport aux filles est plus important chez les élèves de 2^e génération que chez leurs pairs de 1^{re} génération ou d'implantation plus ancienne. Cependant, le profil positif des filles de 2^e génération en matière de persévérance scolaire ne doit pas nécessairement être interprété à travers le même paradigme que celui des filles natives ou de 1^{re} génération. Il se pourrait en effet qu'il soit influencé par des dynamiques beaucoup moins positives, entre autres sur le plan de l'intégration sociale et des relations familiales. En attendant que des résultats probants sur cet enjeu soient disponibles, il convient que les décideurs et les intervenants scolaires et communautaires soient minimalement sensibilisés à l'importance d'une dimension « genre » dans leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration et qu'ils intègrent des préoccupations interculturelles dans leurs actions visant l'égalité des garçons et des filles en éducation.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42. doi: 10.3102/00028312036001003
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement and Dropping Out of School : A Life-Course Perspective. Hull, Québec : Développement des ressources humaines Canada.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406-426. doi.org/10.1521/scpq.16.4.406.19901
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7(2), 55-71.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*. Ottawa, Ontario: Minister of Industry.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes « racisés » rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/facteurs.pdf>.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0473.pdf>.
- De Witte, K., & Csillag, M. (2012). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549-568.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (sous presse). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*. doi: 10.3102/0034654314559845

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. doi : 10.7202/032005ar
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi : 10.1037/h0087232
- Gagné, M-È., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738. doi: 10.3102/00028312036004715
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Graham, J. W., Olchowski, A. E., & Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8(3), 206-213. doi: 10.1007/s11121-007-0070-9
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen, K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). New York, NY: Cambridge University Press.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence* 26(6), 733-762. doi: 10.1023/A:1022300826371
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171. doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement, vol. II : les effets de la Stratégie Montréal, Qc : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). *Dropouts : Who drops out and why- and the recommended action*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., ..., Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., ..., Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sports (2014). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Édition 2014. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/SC_63159__stat_diplomation_qualification_cs_2014.pdf
- Quiroga, C., Janosz, M., & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Rubin, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association*, 91(434), 473-489.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220. doi: 10.3102/00028312020002199
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school : A review of 25 years of research (vol. 15)*. Santa Barbara, CA : California Dropout Research Project.
- SAS Institute Inc. (2002-2010). SAS 9.3. Cary, NC, USA.
- Serbin, L. A., Zelkowitz, P., Doyle, A.-B., & Gold, D. (1990). The socialization of sex-differentiated skills and academic performance: A mediational model *Sex Roles* 23(11/12), 613-628.

- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., & Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 261-282.
- Teachman, J. D., & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704-714.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-444.
- Von Hippel, P. T. (2009). How to impute interactions, squares, and other transformed variables. *Sociological methodology*, 39(1), 265-291. doi: 10.1111/j.1467-9531.2009.01215.x
- Warren, R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor market characteristics. *Social Science Research*, 32(1), 98-128. doi:10.1016/S0049-089X(02)00021-2
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370-388. doi.org/10.1521/scpq.16.4.370.19896

ANNEXE I

DESCRIPTION DES VARIABLES À L'ÉTUDE

Variable dépendante	N items	Exemples d'items/description des mesures	Min	Max	Alpha
Non diplômé	1	Sans aucun diplôme, qualification ou attestation en 2012-2013	0	1	n.a.
Bloc informations personnelles					
Genre de l'élève	1	0=fille; 1=garçon	0	1	n.a.
Langue maternelle de l'élève	1	0=autre; 1=français	0	1	n.a.
Statut générationnel	3	0=3e génération; 1=1re génération; 2=2e génération;	0	2	n.a.
Cohorte d'entrée en secondaire 1	2	0=sec.1 2002-2003; 1=sec.1 2003-04	0	1	n.a.
Région de naissance de l'élève	8	Reste du monde; Afrique-Moyen-Orient; Asie de l'Est; Asie du Sud; Am.Latine; Antilles/Afrique au sud du Sahara; Asie du Sud-Est; Europe de l'Est	1	8	n.a.
Bloc informations sociodémographiques					
Capital culturel de la famille	4	Index des ressources éducatives à la maison; Niveau de scolarité des parents; Décrochage scolaire de la fratrie	-5,6	1,47	0,59
Statut socioéconomique de la famille	3	Index de la richesse familiale; Occupation des parents (ISCO-88)	-2	2,44	0,35
Bloc scolaire					
Âge en secondaire 1	1		11	16	n.a.
Retard scolaire au primaire ou en sec1	2	0=non; 1=oui	0	1	n.a.
Fréquenté une classe d'accueil avant l'entrée au secondaire	1	0=non; 1=oui	0	1	n.a.
Fréquenté une classe d'adaptation scolaire	1	0=non; 1=oui	0	1	n.a.
Nombre d'absence scolaire	4	Depuis le début de l'année scolaire, combien de journées d'école as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?	-0,6	3,98	0,87
Bloc rendement scolaire					
Score global Matrices du Raven		Le test utilisé est « Standard Progressive Matrices, Revised Order 1956».	1	99	n.a.
Échelle de rendement scolaire (français et mathématiques)	2	Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance)?	35	98	0,64
Bloc motivation scolaire					
Anxiété de performance	2	Je me fais du souci pour les contrôles (tests) de mathématiques; Lorsqu'on fait un contrôle (tests) en français, j'ai peur de rater	1	7	0,41
Attrait de l'école	4	Ce qu'on fait à l'école me plaît; J'aime l'école	1	7	0,86
Perception de compétence en français	5	Par rapport aux autres élèves de ta classe en français, où est-ce que tu te situes?; Je trouve que je suis bon(ne) en français	1	7	0,92
Perception de compétence en mathématiques	5	Par rapport aux autres élèves de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes?; Comment juges-tu tes habiletés en mathématiques?	1	7	0,93
Utilité perçue de l'école	4	Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie; Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi	1	7	0,69
Volonté d'apprendre en français	3	Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français?; Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français?	1	7	0,93
Volonté d'apprendre en mathématiques	3	Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?; Il est important de réussir en mathématiques	1	7	0,81
Bloc aspirations scolaires					
Intentions de décrocher	4	As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école?; Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 6 prochains mois?	0	4	0,46
Aspirations scolaires	4	Je ne pense pas finir mon secondaire; J'ai l'intention de poursuivre mes études au CEGEP après le secondaire	1	4	0,59
Engagement cognitif	5	Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français?; Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?	1	7	0,85
Engagement comportemental	4	Manqué l'école sans excuse valable; Manqué un cours pendant que tu étais à l'école	0	3	0,68
Engagement affectif	7	Ce qu'on fait à l'école me plaît; Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile	1	7	0,84

DESCRIPTION DES VARIABLES À L'ÉTUDE (SUITE)

Variable dépendante	N items	Exemples d'items/description des mesures	Min	Max	Alpha
Bloc relations interpersonnelles					
Relations conflictuelles avec les enseignants	7	Je suis souvent en conflit avec avec les profs; Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs	1	5	0,86
Relations chaleureuses avec les enseignants	6	Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs; Je parle spontanément de moi avec les profs	1	5	0,81
Nombre de meilleurs amis (es)	1	Combien as-tu de meilleur(e)s ami(e)s, de vrai ami(e)s?	0	10	n.a.
Investissement auprès des amis	2	Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à faire des activités avec tes meilleur(e)s ami(e)s?	0	6	0,58
Isolement social	5	Je me sens seul(e) à l'école; Je n'ai pas d'ami(e)s dans mes classes	1	4	0,84
Investissement scolaire positif des amis	5	Mes meilleur(e)s ami(e)s aiment l'école; Mes meilleur(e)s ami(e)s ont de bonnes notes à l'école	1	4	0,76
Investissement scolaire négatif des amis	3	Mes meilleur(e)s ami(e)s parlent souvent de lâcher l'école; Plusieurs de mes meilleur(e)s ami(e)s ont doublé une année	1	4	0,60
Déviance des amis (Gang)	1	As-tu fait partie d'un groupe de jeunes (gang) qui fait des mauvais coups?	0	3	n.a.
Bloc habitudes de vie					
Nombre d'heures travaillées en dehors des heures scolaires	1	Travailles-tu en dehors des heures d'école pour faire de l'argent ?	0	7	n.a.
Fréquence de la consommation de psychotropes	4	Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu consommé de l'alcool (bière, vin et fort)?; Au cours des 12 derniers mois, as-tu pris du cannabis (pot, marijuana ou haschich)?	0	3	0,74
Indiscipline rapportée	8	Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu ... Pas fait tes devoirs; Dérangé ta classe par exprès	0	3	0,78
Délinquance générale (fréquence, variété et moyenne)	16	As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin?; T'es-tu battu(e) à coups de poing avec une autre personne?	0	3	0,71
Bloc relations parent-élève					
Engagement des parents	7	Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais; Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi	1	4	0,90
Communication avec les parents	6	Parles-tu avec tes parents de tes pensées et de ce que tu ressens ?; Quand tu ne sais pas pourquoi tes parents font des règlements, est-ce qu'ils t'en expliquent les raisons ?	0	3	0,86
Règlements des parents	7	Y a-t-il un règlement chez-toi portant sur... L'heure où tu dois rentrer le soir ?; Les vêtements que tu peux porter?	0	1	0,68
Conflits avec les parents	3	T'arrive-t-il d'être en désaccord avec tes parents ?; T'arrive-t-il de te chicaner avec tes parents ?	0	3	0,74
Soutien scolaire des parents	11	Combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes ? M'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires.	0	3	0,89
Bloc santé mentale					
Échelle de dépression générale	20	Je me sentais déprimée; Je n'avais pas envie de manger-j'avais peu d'appétit; Je sentais que ma vie était un échec	0	57	0,88
Échelle d'anxiété scolaire	6	J'ai peur quand je dois passer un examen; J'ai peur si je dois parler devant la classe	0	3	0,76
Bloc climat scolaire perçu par les élèves					
Climat relationnel élèves	5	Les élèves s'entraident; Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales	1	6	0,89
Climat relationnel maître-élèves	5	Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble; Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours	1	6	0,56
Climat éducatif	7	Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme; Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes	1	6	0,90
Climat de sécurité élèves	5	Il y a des risques de se faire agresser dans cette école; Il y a des endroits dans l'école où les élèves ont peur d'aller	1	6	0,80
Climat de justice	3	Les règles de cette école sont justes (équitables); Les punitions de cette école sont justes (équitables)	1	6	0,87
Climat d'équité	4	Les élèves sont tous traités de la même façon, qu'ils soient bons ou non en classe; garçons ou filles	1	6	0,79
Climat d'appartenance	5	Je suis fier d'être un élève de cette école; J'aime mon école	1	6	0,90

DESCRIPTION DES VARIABLES À L'ÉTUDE (SUITE)

Variable dépendante	N items	Exemples d'items/description des mesures	Min	Max	Alpha
Bloc violence et problèmes perçus par les élèves					
Violence perçue, gravité majeure	7	Combien de fois as-tu observé ou as-tu été informé des problèmes suivants dans ton école - Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser); Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.)	0	4	0,83
Victimisation, gravité majeure	6	Combien de fois as-tu vécu les situations suivantes à ton école - Des élèves t'ont attaqué physiquement; Un membre du personnel de l'école t'a fait mal physiquement parce qu'il était fâché contre toi	0	4	0,81
Bloc pratiques pédagogiques perçues par les élèves					
Implantation et clarté des règles	6	Les règles de cette école sont claires et faciles à comprendre; Les conséquences (punitions) prévues au code de vie sont faciles à comprendre	1	6	0,79
Application des règles	4	Les enseignants font respecter les règles comme prévu au code de vie; Les autres adultes qui travaillent à l'école font respecter les règles comme prévu au code de vie	1	6	0,75
Gestion des comportements en classe	4	Mes enseignants ont l'air découragé; Mes enseignants se fâchent rapidement	1	6	0,84
Temps consacré à l'enseignement	4	Les élèves dérangent quand les enseignants parlent; Il y a toujours une perte de temps en classe au début des cours	1	6	0,86
Pratiques pédagogiques	8	Pour nos enseignants, il est plus important de bien comprendre la matière que de l'apprendre par cœur; Mes enseignants utilisent des méthodes d'enseignement qui rendent la matière intéressante et facile à comprendre	1	6	0,88
Activités parascolaires	5	Il y a plusieurs activités parascolaires auxquelles les élèves peuvent participer; Les élèves sont encouragés à participer aux activités parascolaires	1	6	0,86
Participation des élèves à la vie de l'école	4	Dans cette école, il y a des activités, des moments ou des lieux qui permettent aux élèves de donner leur opinion sur l'école	1	6	0,79
Collaboration école-famille	6	Les parents ont leur place dans cette école; Les parents sont bien informés des activités de cette école	1	6	0,81
Soutien aux élèves en difficulté	5	Il y a dans cette école suffisamment de personnes ou de services (ex. : psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) pour aider les élèves qui ont des difficultés scolaires ou personnelles	1	6	0,78

ANNEXE II

MÉTHODOLOGIE

Gestion des données manquantes

Parmi les nombreuses méthodes de gestion des données manquantes (Graham, 2009), nous avons privilégié l'imputation multiple (Rubin, 1996). La particularité de cette technique est le remplacement des données manquantes par la création de m estimés (et de m bases de données) obtenus à partir de la distribution des variables imputées, conditionnelle aux données observées. Les m bases de données imputées sont analysées séparément, et leurs résultats sont combinés en un seul jeu de paramètres estimés selon la règle de Rubin (Rubin, 1996). Les avantages de la méthode d'imputation multiple sont la prise en compte de la variation aléatoire entre les bases de données imputées et le fait qu'elle préserve les caractéristiques des données. De plus, cette technique présuppose que les données sont manquantes de manière aléatoire (MAR). Généralement, l'imputation multiple s'avère moins sensible que les autres techniques aux divers patrons de données manquantes et produit des résultats robustes, même en présence de données ayant un patron non aléatoire (missing not at random – MNAR) (Graham, 2009).

La procédure PROC MI, du logiciel SAS 9.3, a été utilisée pour la création des cinq imputations ($m=5$) (Graham, Olchowski, & Gilreath, 2007; Rubin, 1996). Le modèle d'imputation multiple comprenait toutes les variables de tous les blocs, incluant la variable dépendante. De plus, les termes d'interactions ont également été introduits dans le modèle, en ayant toutefois été créés au préalable. Cette solution diminue les risques d'obtenir des coefficients biaisés (Von Hippel, 2009). Une fois la création des cinq bases de données complétée, les analyses de régression logistique ont été faites sur ces bases, et le jeu final de paramètres estimés a été obtenu à l'aide de la procédure PROC MIANALYZE du même logiciel.

La régression logistique

Cette analyse estime la probabilité qu'un événement survienne (ici, la non-diplomation) et s'utilise lorsque la variable dépendante à expliquer est de type binaire (soit diplômé/non diplômé). Les résultats de la régression logistique sont présentés sous la forme d'un rapport de cote qui correspond à l'exponentiel du coefficient de régression non standardisé ($\text{Exp}(B)$). L'interprétation du rapport de cote s'effectue à partir de sa déviation par rapport à la valeur « 1 », qui signifie une absence de relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Un rapport de cote inférieur à 1 indique que chaque augmentation d'une unité de la variable indépendante correspond à une diminution de la probabilité que l'événement survienne; par exemple, les élèves présentant ladite caractéristique seraient moins à risque de se retrouver dans le groupe des non diplômés. Au contraire, un rapport de cote supérieur à 1 indique que chaque

augmentation d'une unité de la variable indépendante correspond à une augmentation de la probabilité que l'événement survienne; par exemple, les élèves ayant cette caractéristique seraient plus à risque d'être dans le groupe des non diplômés. Dans le but de faciliter l'interprétation des rapports de cote inférieurs à 1, il est parfois recommandé de les inverser ($1/\text{Exp}(B)$), ce qui inverse également leur interprétation. À titre d'exemple, lorsque $\text{Exp}(B) = 0,85$ pour une variable donnée, on peut à la fois affirmer que pour chaque augmentation d'une unité sur cette variable, l'élève peut avoir 0,85 fois **plus** de risque de décrocher ou 1,18 ($1/\text{Exp}(B)$) fois **moins** de risque de décrocher,

Effet d'interaction

Un effet modérateur, aussi désigné par effet d'interaction, signifie que l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante dépend désormais des niveaux de la variable modératrice. Une nouvelle variable correspondant au produit de l'interaction de la variable modératrice et de la variable indépendante est ainsi créée. Cette variable est généralement introduite dans les différents modèles d'analyse incluant les variables utilisées pour la créer.

ANNEXE III

TABLEAUX DES RÉSULTATS

Tableau 4.1. *Bloc informations personnelles et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc informations personnelles de l'élève (N=2291)			1^{re} vs 3^e		2^e vs 3^e		1^{re} vs 2^e	
Garçon (Ref = fille)	N	N	N		1,82	**	0,59	*
Langue maternelle: français (Ref = autre)	N	N	N		N		N	
Cohorte entrée en sec 1 2003-04 (Ref = sec1 2002-03)	0,86	~	N		N		N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	N	N						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	**						

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne ;

Les données étaient complètes au départ, donc aucune imputation pour ce modèle

Tableau 4.2. *Bloc sociodémographique et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc informations sociodémographiques A (N=2291)			1^{re} vs 3^e		2^e vs 3^e		1^{re} vs 2^e	
Capital culturel (augmentation = cc faible)	1,26	***	N		0,81	*	1,19	~
Statut socioéconomique (augmentation = ses faible)	1,72	***	0,63	*	0,69	~	N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.3. *Bloc scolaire et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>
Bloc scolaire (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Retard scolaire au primaire ou en sec1 (Ref=Non)	3,02	***	N		N		N	
Fréquenté une classe d'accueil (Ref=Non)	0,56	***	N		N		N	
Fréquenté une classe d'adaptation scolaire (Ref=Non)	2,96	***	N		N		N	
Assiduité scolaire (N absence)	1,86	***	N		N		N	

N non-significatif; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ~ marginal $p < 0.10$

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.4. *Bloc rendement scolaire et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>
Bloc rendement scolaire et Raven (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Score global Matrices du Raven	0,98	***	N		N		N	
Notes scolaires (français et mathématiques)	0,94	***	N		N		N	

N non-significatif; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ~ marginal $p < 0.10$

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.5. *Bloc motivation et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Bloc motivation scolaire (N=2291)								
Anxiété de performance	0,93	*	N		N		N	
Attrait de l'école	N	N	1,37	***	N		1,27	*
Perception de compétence en français	0,75	***	1,27	*	N		1,27	*
Perception de compétence en mathématiques	0,69	***	N		N		N	
Utilité perçue de l'école	N	N	1,21	~	N		1,25	~
Volonté d'apprendre en français	1,15	*	0,73	***	N		0,74	**
Volonté d'apprendre en mathématiques	0,91	~	N		N		N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.6. *Bloc aspiration et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Bloc aspiration scolaire (N=2291)								
Intentions de décrocher	1,44	***	N		N		N	
Aspirations scolaires	0,63	***	N		N		N	
Engagement cognitif	N	N	N		N		N	
Engagement comportemental	0,47	***	N		N		N	
Engagement affectif	N	N	N		N		N	

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.7. *Bloc expériences relationnelles et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc expériences relationnelles (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Relations conflictuelles avec les enseignants	1,31	***	N		N		N	
Relations chaleureuses avec les enseignants	N	N	N		N		N	
Nombre de meilleurs ami(e)s	N	N	N		N		N	
Investissement auprès des ami(e)s	N	N	N		N		N	
Isolement social	N	N	N		N		N	
Investissement scolaire positif des ami(e)s	N	N	N		N		N	
Investissement scolaire négatif des ami(e)s	2,21	***	N		N		N	
Déviance des ami(e)s (gang)	1,45	***	N		N		N	

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.8. *Bloc habitudes de vie et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc habitudes de vie (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Nombre d'heures travaillées	1,15	**	N		N		N	
Fréquence de la consommation de psychotropes	1,52	**	N		N		N	
Indiscipline rapportée	2,54	***	N		N		N	
Délinquance générale (fréquence, variété et moyenne)	1,56	*	N		N		N	

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.9. *Bloc relation parent-élève et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>
Bloc relation parent-élève (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Engagement des parents	N	N	N		N		N	
Communication avec les parents	1,19	*	N		N		N	
Règlements des parents	N	N	N		0,26	**	4,21	**
Conflits avec les parents	1,31	***	N		N		N	
Soutien scolaire des parents	0,69	***	N		N		N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	n.a.	**						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						

N non-significatif; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ~ marginal $p < 0.10$

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.10. *Bloc santé mentale et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées*

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>	Exp(B)	<i>p</i>
Bloc santé mentale (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Dépression générale	1,03	***	N		N		N	
Anxiété scolaire	N	N	0,63	**	0,74	~	N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						

N non-significatif; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ~ marginal $p < 0.10$

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.11. Bloc perception du climat scolaire et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc perception du climat scolaire (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Climat relationnel élèves	N	N	N		N		N	
Climat relationnel maître-élèves	N	N	N		N		N	
Climat éducatif	N	N	N		N		N	
Climat de sécurité élèves	0,86	***	N		N		N	
Climat de justice	N	N	N		N		N	
Climat d'équité	0,89	**	N		N		N	
Climat d'appartenance	N	N	N		N		N	

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 4.12. Bloc problèmes de violence et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc problèmes de violence (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Violence perçue, gravité majeure	1,25	***	N		N		N	
Victimisation, gravité majeure	N	N	N		N		N	

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Données imputées

Tableau 4.13. Bloc pratiques pédagogiques et risque de décrocher: résultats des analyses de régressions logistiques multivariées

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
Bloc pratiques pédagogiques (N=2291)			1 ^{re} vs 3 ^e		2 ^e vs 3 ^e		1 ^{re} vs 2 ^e	
Implantation et clarté des règles	0,83	*	N		N		N	
Application des règles	N	N	N		N		N	
Gestion des comportements en classe	0,88	**	N		N		N	
Temps consacré à l'enseignement	0,88	**	N		N		N	
Pratiques pédagogiques	1,27	***	N		N		N	
Activités parascolaires	0,85	**	N		N		N	
Participation des élèves à la vie de l'école	1,30	***	N		0,70	***	1,28	*
Collaboration école-famille	N	N	N		1,34	*	0,74	*
Soutien aux élèves en difficulté	N	N	N		N		N	
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	n.a.	***						

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

Les variables continues ont été centrées sur la grande moyenne

Tableau 5. Résultats des analyses de régressions logistiques multivariées globales

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel					
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B)	p
			1 ^{re} vs 3 ^e	2 ^e vs 3 ^e	1 ^{re} vs 2 ^e			
Genre de l'élève (0=filles; 1=garçon)	N		N	1,71	~		N	
Cohorte entrée en sec 1 2003-04 (Ref = sec1 2002-03)	0,76	*	N	N			N	
Capital culturel de la famille	1,19	*	N	0,80	*		N	
Statut socioéconomique de la famille	1,36	*	N	N			N	
Retard scolaire au primaire ou en sec1 (0=non; 1=oui)	2,41	***	N	N			N	
Fréquenté une classe d'accueil avant l'entrée au secondaire (0=non; 1=oui)	N		N	N			N	
Fréquenté une classe d'adaptation scolaire (0=non; 1=oui)	2,89	***	N	N			N	
Nombre d'absence scolaire	1,26	**	N	N			N	
Score global Matrices du Raven	0,99	***	N	N			N	
Échelle de rendement scolaire (français et mathématiques)	0,96	***	N	N			N	
Anxiété de performance	N		N	N			N	
Attrait de l'école	0,78	*	1,29	*			N	
Perception de compétence en français	N		1,23	~			1,20	*
Perception de compétence en mathématiques	0,88	*	N	N			N	
Utilité perçue de l'école	N		1,27	~			N	
Volonté d'apprendre en français	1,69	*	0,77	*			N	
Volonté d'apprendre en mathématiques	N		N	N			N	
Intentions de décrocher	N		N	N			N	
Aspirations scolaires	N		N	N			N	
Engagement cognitif	N		N	N			N	
Engagement comportemental	1,37	~	N	N			N	
Engagement affectif	1,30	*	N	N			N	
Relations conflictuelles avec les enseignants	1,20	*	N	N			N	
Relations chaleureuses avec les enseignants	N		N	N			N	
Investissement scolaire négatif des ami(e)s	1,32	**	N	N			N	
Déviance des ami(e)s (gang)	1,28	*	N	N			N	

Tableau 5. Résultats des analyses de régressions logistiques multivariées globales (suite)

	Effet principal		Effet d'interaction avec statut générationnel				
	Exp(B)	p	Exp(B)	p	Exp(B) p		
					1 ^{re} vs 3 ^e	2 ^e vs 3 ^e	1 ^{re} vs 2 ^e
Nombre d'heures travaillées en dehors des heures scolaires	1,14	*	N	N	N		
Fréquence de la consommation de psychotropes	N		N	N	N		
Indiscipline rapportée	1,07	***	N	N	N		
Délinquance générale (fréquence, variété et moyenne)	N		N	N	N		
Engagement des parents	N		N	N	N		
Communication avec les parents	N		N	N	N		
Règlements des parents	N		N	0,17	*	0,15	**
Conflits avec les parents	N		N	N	N		
Soutien scolaire des parents	0,84	~	N	N	N		
Échelle de dépression générale	N		N	N	N		
Échelle d'anxiété scolaire	N		N	N	N		
Climat de sécurité élèves	N		N	N	N		
Climat d'équité	N	~	N	N	N		
Violence perçue, gravité majeure	N		N	N	N		
Implantation et clarté des règles	N		N	N	N		
Gestion des comportements en classe	N		N	N	N		
Temps consacré à l'enseignement	0,89	*	N	N	N		
Pratiques pédagogiques	1,21	*	N	N	N		
Activités parascolaires	0,90	~	N	N	N		
Participation des élèves à la vie de l'école	N		N	0,79	~	N	
Collaboration école-famille	N		N	N	N		
1 ^{re} génération immigrant (Ref=3)	0,45	**	N	N	N		
2 ^e génération immigrant (Ref=3)	0,47	***	N	N	N		

N non-significatif; *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ~ marginal p<0.10

