



LES CONSÉQUENCES DU
DÉCROCHAGE
SCOLAIRE
DES FILLES

Une étude exploratoire

FÉDÉRATION AUTONOME DE L'ENSEIGNEMENT



www.lafae.qc.ca

EN COLLABORATION AVEC



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	V
Résumé de l'étude	VII
Introduction	1
Chapitre 1 La problématique du décrochage scolaire : une revue de la littérature	3
1.1 La définition du décrochage scolaire.....	3
1.2 Les facteurs du décrochage.....	4
1.2.1 Les facteurs socioculturels.....	4
1.2.2 Les facteurs institutionnels.....	5
1.2.3 Les facteurs familiaux.....	5
1.2.4 Les facteurs comportementaux, interpersonnels et individuels.....	6
1.3 Les facteurs du décrochage scolaire : quelques différences selon les sexes.....	7
1.4 Les conséquences du décrochage.....	9
1.4.1 Les conséquences économiques.....	9
1.4.2 Les conséquences comportementales.....	9
1.5 En conclusion.....	10
Chapitre 2 Le cadre théorique	11
2.1 Le modèle de Tinto.....	11
2.2 Le modèle de la reproduction sociale.....	12
2.3 Les rapports sociaux de sexe comme posture théorique.....	12
2.4 Les objectifs de recherche.....	14
Chapitre 3 Les considérations méthodologiques	15
3.1 Le choix de la méthode et le recrutement.....	15
3.2 La grille d'entrevue.....	15
3.3 Le déroulement de l'entrevue.....	16
3.4 La méthode d'analyse.....	16
3.5 Les limites de la recherche.....	17

Chapitre 4 Qui sont les femmes rencontrées ? Le profil sociodémographique des répondantes	19
4.1 L'âge des répondantes	19
4.2 Le statut conjugal et nombre d'enfants	19
4.3 La région de provenance	20
4.4 Le dernier niveau de scolarité	20
4.5 Le type de classes fréquentées et les services utilisés	20
4.6 Le retour à l'école après le décrochage	20
4.7 L'occupation et emploi rémunéré	21
4.8 La scolarité de la mère et occupation du père	21
Chapitre 5 Présentation des résultats	23
5.1 Les causes du décrochage	23
5.1.1 L'adversité familiale	23
5.1.2 Les difficultés d'apprentissage et leurs corollaires	24
5.1.3 D'autres facteurs menant au décrochage scolaire	25
5.2 Les conséquences du décrochage	27
5.2.1 Les conséquences sur le plan financier et de l'emploi	27
5.2.2 Les conséquences sur le plan familial	28
5.2.3 Les conséquences sur le plan conjugal	29
5.2.4 Les conséquences sur le plan social et personnel	30
5.3 Les difficultés anticipées par rapport au retour aux études	31
5.3.1 L'articulation famille-travail	31
5.3.2 Les ressources financières et le manque de motivation	31
5.3.3 D'autres obstacles	32
5.4 Les trajectoires en devenir : les projets d'avenir à court et moyen termes	32
5.4.1 L'éducation des adultes : un projet imminent	32
5.4.2 Un retour éventuel aux études	33
5.4.3 L'avenir... le statu quo	34
Chapitre 6 Analyse et discussion des résultats	35
6.1 Retour sur les causes du décrochage	35
6.2 Les conséquences sur le plan socio-économique : des inégalités à inscrire dans le continuum de la division sexuelle du travail	36
6.2.1 La division sexuelle du travail : un frein à l'autonomie économique	40
6.3 Être mère : quels liens avec le décrochage ?	41
6.4 La qualité de vie, la mobilité et l'accomplissement personnel : d'autres conséquences du décrochage	42
Conclusion	43
Bibliographie	47
Annexe : Grille d'entrevue	51
Questionnaire	52

LISTE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX

Graphique 1 : Âge des répondantes	19
Graphique 2 : Nombre de répondantes par région.....	20
Graphique 3 : Dernier niveau de scolarité complété.....	20
Graphique 4 : Occupation et rémunération des répondantes	21
Tableau 1 : Les causes du décrochage selon la perception des répondantes.....	35
Tableau 2 : Les caractéristiques sociodémographiques des répondantes selon la situation socio-économique (N=26)	37
Tableau 3 : Le revenu total moyen des hommes et des femmes bénéficiaires d'un revenu selon la scolarité, Québec, 2008.....	38
Tableau 4 : La fréquentation des programmes en formation professionnelle selon le sexe	39

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier, d'une façon toute particulière, les participantes à la recherche qui ont accepté généreusement de partager avec nous leur expérience, leurs réflexions et leurs espoirs. Sans elles, ce projet n'aurait pu voir le jour.

Une telle réalisation n'aurait pu être possible sans l'implication de plusieurs femmes durant les vingt mois qu'ont duré ces travaux. Nous pensons ici, à la chercheuse principale, à l'étudiante universitaire associée au projet, et qui a réalisé les entrevues, aux membres du comité d'encadrement, aux membres du comité de la condition des femmes de la FAE et à l'équipe de travail de Relais-femmes.

La Fédération autonome de l'enseignement

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE

Au Québec, le taux de décrochage scolaire des jeunes de 20-24 ans¹ est passé de 17,4 % pour la période allant de 1990 à 1993, à 11,7 % pour les années 2007-2010, ce qui représente une diminution de près de 5 points de pourcentage (Statistique Canada, 2010). Parmi les provinces canadiennes, le Québec est la troisième province présentant un taux élevé de décrochage (Statistique Canada, 2011). Cette baisse, qui semble s'inscrire dans une tendance constante, s'observe autant pour les garçons que pour les filles. Ces taux sont cependant plus élevés lorsqu'on examine la population des jeunes de 19 ans. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, en 2009, 21,6 % des garçons et 12,4 % des filles de 19 ans ne fréquentent pas l'école et n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire (MELS, 2011 : 103). Malgré la diminution des taux de décrochage, l'abandon scolaire reste un problème critique au Québec.

Le décrochage scolaire est une problématique multidimensionnelle; il est le résultat d'une interaction complexe de facteurs individuels, familiaux, organisationnels et socioculturels. L'origine sociale demeure le premier facteur agissant sur la réussite ou l'échec scolaire et ce, tant pour les garçons que les filles. Plusieurs études montrent en ce sens que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont les plus susceptibles de décrocher ou d'abandonner leurs études secondaires. L'encadrement familial, l'environnement et l'engagement scolaires sont aussi des facteurs étudiés pour expliquer le décrochage. Enfin, les troubles de type externalisé (problèmes de comportements, toxicomanie, etc.) et internalisé (angoisse, dépression, etc.) ainsi que l'influence des pairs et les aspirations professionnelles des jeunes sont également des facteurs de risque qui participent à la construction de la problématique.

Dans le cadre de cette recherche, notre intérêt s'est porté vers le décrochage scolaire des filles. L'objectif principal vise, d'une part, à mieux comprendre les impacts du décrochage scolaire sur la trajectoire des filles, et ce, à partir du point de vue des décrocheuses elles-mêmes et, d'autre part, à identifier les conséquences de leur décrochage dans la perspective des rapports sociaux de sexe. L'objectif secondaire est d'examiner les causes de leur décrochage ainsi que leurs perspectives d'avenir afin d'obtenir un portrait plus global de leur trajectoire.

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative, de type exploratoire, qui cherche à cerner la réalité empirique de faits sociaux peu étudiés, soit les impacts du décrochage chez les filles. Les résultats n'ont ainsi aucune prétention de généralisation et ne visent en aucun cas à l'exhaustivité. Vingt-six (26) femmes âgées de 19 à 54 ans ayant quitté les études avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) depuis au moins deux ans ont été interrogées aux fins de cette étude. Précisons cependant que sur 26 répondantes ayant décroché depuis plus de deux ans, cinq d'entre elles ont effectué un retour aux études. En fait, quatre sont actuellement sur les bancs d'école dans le cadre d'un programme pour adultes en vue de compléter les équivalences pour l'obtention de leur DES et une répondante est retournée à l'école vingt ans après avoir décroché afin d'obtenir son DES. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été conduites par voie téléphonique. Toutes les entrevues réalisées ont été retranscrites et codées afin de générer des thèmes et de permettre l'analyse globale des données. Précisons qu'à cette étape, toutes les participantes se sont vu attribuer un pseudonyme pour garantir la confidentialité des témoignages. Enfin, les entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu, de façon verticale d'abord et transversale par la suite.

¹ Jeunes sans diplôme d'études secondaires et ne fréquentant pas l'école.

En ce qui concerne les données sociodémographiques, mentionnons succinctement que la moitié des répondantes (13/26) sont conjointes de fait et deux sont mariées. Neuf sont célibataires et deux sont séparées. La majorité des femmes interrogées (16/26) ont des enfants : douze d'entre elles ont un ou deux enfants et quatre répondantes ont trois ou quatre enfants. Spécifions que ces dernières ayant trois ou quatre enfants sont âgées de 35 ans et moins. La majorité des participantes sont des femmes au foyer (16/26), souvent des mères, et dix d'entre elles sont bénéficiaires de l'aide sociale. En ce qui concerne le travail rémunéré, dix travaillent dans l'espace public et gagnent en majorité en deçà de 15 \$ par heure. Finalement, la plupart des répondantes sont issues de milieux socio-économiques défavorisés à modestes, une minorité provient de familles de classe moyenne.

Sur le plan des résultats, diverses causes sont à l'origine du décrochage des répondantes, certaines apparaissent plus saillantes dans les témoignages, comme l'adversité familiale. Ce facteur de risque ressort de façon manifeste dans près du tiers des témoignages et reste la cause principale du décrochage pour les répondantes ayant vécu de la violence, des abus et de fortes contraintes familiales. Pour d'autres, ce sont les difficultés d'apprentissage ainsi que la démotivation subséquente vécue par rapport à la scolarité qui sont invoquées dans le processus de décrochage. Précisons également que dans la majorité des entrevues, un cadre familial plus soutenant est identifié comme un facteur important qui aurait favorisé la réussite scolaire. Par ailleurs, l'influence du réseau social, la toxicomanie, la grossesse et la victimisation par les pairs sont aussi des causes identifiées par les répondantes. Toutefois, celles-ci s'amalgament et agissent souvent de manière concomitante avec d'autres facteurs. Cette dynamique est en effet très présente dans les témoignages, notamment en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage, lesquelles s'accumulent au cours des années, amenant ainsi l'élève à vivre une expérience de moins en moins mobilisatrice sur le plan de l'engagement scolaire.

Les résultats concernant les impacts sur le plan financier et de l'emploi montrent que plus de la moitié des répondantes (16/26) vivent près ou sous le seuil de pauvreté, et dix d'entre elles bénéficient de l'aide sociale. Les autres échappent à la précarité économique, car elles bénéficient du soutien financier du conjoint ou des parents. La trajectoire parcourue après le décrochage, qui se résume par l'obtention d'emplois de service souvent rémunérés au salaire minimum ou encore de l'aide sociale, la réalité du marché du travail postdécrochage les amène à dire qu'il est impossible de « construire une vie » avec ce type d'emplois. Les répondantes ayant un emploi rémunéré travaillent pour la plupart dans le domaine des ventes et des services. Toutes les répondantes sans exception affirment que l'obtention du DES est essentiel et s'avère un préalable minimum pour accéder à un emploi d'intérêt et bien rémunéré. À la lumière des données statistiques sur l'emploi selon le sexe et la scolarisation, soulignons que les impacts du décrochage scolaire des filles sont éloquentes : à formation équivalente et travaillant dans le même secteur d'emploi, elles sont nettement désavantagées par rapport aux hommes sur le plan salarial.

Par ailleurs, plusieurs répondantes demeurent les principales responsables du travail domestique, de l'éducation et des soins aux enfants. De ce fait, elles endossent un rôle de sexe traditionnel; elles sont à la fois compagnes, éducatrices, ménagères, soignantes et organisatrices de la logistique familiale. Si cette situation semble convenir à certaines répondantes et moins à d'autres, sur le plan économique, la division sexuelle du travail engendre des impacts certains sur la sécurité économique des femmes. D'ailleurs, plusieurs l'ont sciemment reconnu : advenant une séparation, sans le soutien financier du conjoint, leurs conditions de vie seraient très difficiles, elles devraient « repartir de zéro ». Si la division sexuelle du travail est un phénomène qui touche l'ensemble de la société, elle apparaît encore plus marquée dans la vie des répondantes décrocheuses. Elle constitue également un obstacle notable aux possibilités d'effectuer un retour à l'école et, à plus long terme, d'obtenir un emploi bien rémunéré. En somme, le peu de mobilité et d'indépendance économique des femmes décrocheuses ont des répercussions sur l'ensemble de leurs choix de vie.

En ce qui a trait aux conséquences sur le plan familial, le rôle de mère revêt une place centrale dans la vie des répondantes ayant des enfants. Si certaines se sentent très démunies par l'aide limitée qu'elles peuvent apporter à leurs enfants concernant les travaux scolaires, d'autres déploient beaucoup d'efforts pour trouver des ressources pouvant aider leurs enfants. Elles souhaitent à tout prix que ceux-ci ne connaissent pas les mêmes expériences. Elles sont ainsi prêtes à mobiliser nombre de ressources, d'arguments et de stratégies pour contrecarrer le décrochage, même potentiel, de leur enfant. Pour éviter cette situation, elles n'hésitent pas à se présenter comme un contre-modèle pour dissiper toutes pensées qui pourraient mener au décrochage. Dans cette perspective, le fait d'être mère joue aussi dans les motivations pour effectuer un retour à l'école. Pour celles qui l'envisagent, réussir leur 5^e secondaire (ou les équivalences), c'est à la fois « donner l'exemple » à leurs enfants et leur garantir de meilleures conditions de vie en obtenant ultérieurement un emploi bien rémunéré.

En ce qui concerne leur avenir, trois groupes de répondantes ont été constitués. Le premier regroupe les décrocheuses en voie de « raccrocher » ou ayant déjà entamé leur scolarité à l'éducation aux adultes. Quinze d'entre elles, âgées de 19 à 33 ans, ont clairement manifesté des intentions sérieuses à l'égard de ce projet; pour certaines, le processus est d'ores et déjà engagé pour l'automne. L'accès à un emploi d'intérêt et bien rémunéré reste la motivation principale, tant pour soi que pour les enfants, si elles sont mères. Le deuxième groupe rassemble celles qui envisagent le projet, mais qui sont encore hésitantes (4/26). Elles en parlent comme un projet éventuel à moyen terme. Ces femmes, âgées de 27 à 35 ans, ont de jeunes enfants et n'ont pas occupé d'emplois rémunérés depuis de nombreuses années. L'articulation famille-étude représente par conséquent un obstacle notable pour elles et apparaît déterminante dans leur hésitation. Le troisième groupe (7/26) est composé de femmes ayant des profils diversifiés qui n'entrevoient aucun retour aux études. Pour certaines d'entre elles, les difficultés financières et les difficultés d'apprentissage anticipées, ainsi que leurs trajectoires jalonnées par l'adversité et les épreuves ont fait en sorte qu'au moment des entretiens, leurs projets d'avenir étaient inexistantes.

En conclusion, force est de constater que les dynamiques complexes des rapports de sexe continuent toujours d'influencer la vie des filles et des garçons et produisent toujours des situations d'inégalités. La scolarisation des filles apparaît par conséquent primordiale, non seulement pour enrayer le décrochage, mais aussi pour parvenir à l'égalité de fait entre les sexes. En matière d'intervention, les stratégies et les mesures déployées par le gouvernement pour contrer le phénomène du décrochage scolaire doivent absolument tenir compte des réalités spécifiques aux filles et aux garçons et des conséquences postdécrochage en regard de la dynamique des rapports sociaux de sexe qui construisent les inégalités sociales.

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire des adolescents est un problème social manifeste qui interpelle tant les parents, les enseignants que les gestionnaires et autres dirigeants politiques. Sur la scène fédérale, le Québec est la troisième province canadienne présentant un taux élevé de décrochage (Statistique Canada, 2011). Ainsi, le taux de décrochage scolaire québécois est plus élevé que celui de la moyenne canadienne qui se situait à 8,5 % pour 2009-2010 (Statistique Canada, 2011).

Toutefois, sur le plan international, selon une étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) menée en 2002 auprès des 25 pays participants, le Canada fait bonne figure : « 10,9 % des 20 à 24 ans au Canada ne fréquentaient pas l'école et n'avaient pas terminé leurs études secondaires, comparativement à une moyenne de 14,7 % pour 25 pays membres de l'OCDE » (Statistique Canada, 2011). De plus, comparativement aux pays du G-7, « sur six pays pour lesquels des données étaient disponibles, seul le Royaume-Uni (8,0 %) affichait un taux moyen de décrochage inférieur à celui du Canada » (Statistique Canada, 2011).

Bien que le décrochage scolaire inquiète et concerne tous les acteurs de la société, la problématique n'est pas nouvelle et, en réalité, le taux de décrochage est en baisse au Québec depuis les dernières décennies. En effet, en 1979, 41,6 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme d'études secondaires, alors que cette proportion est de 17,1 % en 2009 (MELS, 2011 : 103). Notons aussi que l'écart entre les sexes était faible en 1979 ; il est aujourd'hui plus marqué. Si nous comparons les taux de décrochage à 19 ans, ils sont passés de 44,7 % en 1979 à 21,6 % en 2009 pour les hommes ; pour les femmes, les taux sont passés de 38,3 % en 1979 à 12,4 % en 2009 (MELS, 2011 : 104). Le taux de scolarisation des femmes et des hommes a ainsi considérablement augmenté après la Révolution tranquille. Soulignons enfin que les taux de décrochage varient selon les régions au Québec, les taux d'obtention d'un diplôme au secondaire demeurent plus faibles dans les localités ou les régions où les pourcentages de la population faiblement scolarisée sont plus élevés (Lemire, 2003).

Sur le plan fédéral, les moyennes statistiques du décrochage sont plus faibles puisque Statistique Canada mesure les taux de décrochage des jeunes de 20 à 24 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires et ne fréquentant plus un établissement scolaire. Pour l'année 2010, les taux de décrochage sont de 10,3 % pour les hommes et de 6,6 % pour les femmes (Statistique Canada, 2011). En comparaison avec les données québécoises, on observe que les taux de décrochage diminuent de moitié lorsque ceux-ci sont mesurés auprès des adultes de 20-24 ans et non auprès des 18-19 ans. Soulignons de plus que l'écart entre les garçons et les filles se réduit considérablement dans cette cohorte. Cette divergence des données s'explique principalement par le fait que plusieurs décrocheurs « rattragent » ultérieurement. Comme l'explique Raymond (2008 : 9), les personnes du groupe d'âge des 20-24 ans « sont plus susceptibles de retourner à l'école que celles plus âgées ». Elle ajoute que 60 à 80 % des décrocheurs retournent l'école à temps complet (Raymond, 2008). Toutefois, plus les années passent et plus il semble difficile de profiter des mesures de diplomation *a posteriori*. Les jeunes adultes n'ayant pas profité des mesures « de seconde chance » offertes par le système d'éducation retournent peu à l'école et, quand ils le font, obtiennent leur diplôme dans une moins grande proportion (Raymond, 2008).

Le décrochage scolaire reste un problème d'actualité compte tenu des difficultés d'insertion sociale vécues par les décrocheurs d'une part et, d'autre part, en raison des répercussions socio-économiques désastreuses pour la société. Le décrochage scolaire prive le Québec d'une main-d'œuvre qualifiée et occasionne des pertes financières pour l'État. Selon le Groupe d'action sur la

persévérance et la réussite scolaires (2010), chaque cohorte de décrocheurs coûte à l'État 1,9 milliard de dollars en raison non seulement du haut taux de chômage, des bas salaires, mais aussi en taxes et en impôts non perçus. Les coûts sociaux demeurent aussi considérables puisque les conséquences du décrochage nécessitent l'élaboration et la mise en œuvre de programmes sociaux. Au-delà de ces considérations, la société est également perdante lorsque les jeunes abandonnent l'école. D'un point de vue citoyen, les décrocheurs demeurent généralement moins impliqués dans leur communauté, ils votent en moindre proportion, ne font pas de bénévolat, s'exposent à l'exclusion sociale, etc. (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires, 2010).

Finalement, le décrochage scolaire reste souvent appréhendé comme un problème masculin dans le monde occidental puisque les garçons sont statistiquement plus nombreux à décrocher de l'école secondaire que les filles. Toutefois, le groupe des garçons n'est pas homogène, des différences sur le plan de l'origine ethno-raciale sont à prendre en considération. Par exemple, au Canada, l'Enquête sur la population active pour la période de 2007-2010, nous apprend que le taux de décrochage était de 22,6 % chez les membres des Premières nations vivant à l'extérieur des réserves, les Métis et les Inuits âgés de 20 à 24 ans, alors qu'il est de 8,5 % chez les non-Autochtones (Statistique Canada, 2010). Il y a fort à parier

qu'au sein du groupe des garçons, comme des filles, de telles différences peuvent aussi émerger. Cependant, nonobstant la pertinence de poursuivre les recherches sur le décrochage scolaire des garçons, il importe de ne pas occulter ce même phénomène chez les filles ainsi que les conséquences sur leurs trajectoires socioprofessionnelles. À cet égard, plusieurs recherches ne font pas d'analyses différenciées selon les sexes et ne tiennent pas compte des inégalités sociales dans une perspective de rapports sociaux de sexe. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous nous sommes intéressées aux conséquences du décrochage des filles à partir de cette perspective théorique.

Le rapport de recherche se déploie en six parties. Le premier chapitre propose un tour d'horizon de la documentation concernant le décrochage scolaire, tandis que le deuxième expose les modèles théoriques ainsi que les objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, les considérations méthodologiques sont précisées et le quatrième présente un portrait sociodémographique de l'échantillon. Par la suite, les quatrième et cinquième chapitres s'attardent respectivement à la présentation et à l'analyse des résultats. Nous concluons la discussion en mettant l'accent, entre autres, sur l'importance de prendre en considération le contexte social qui engendre des impacts différenciés selon le sexe, l'origine ethnique et le milieu socio-économique.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1 La définition du décrochage scolaire

Le terme décrochage scolaire sous-tend une réalité complexe et multidimensionnelle. En effet, il n'y a pas qu'une cause ou une conséquence associée au décrochage. Les déterminants impliquent une kyrielle de facteurs, tant individuels, familiaux, organisationnels que socioculturels. De plus, l'étendue des études menées sur le sujet montre aussi que leurs combinaisons sont aussi nombreuses que le nombre de décrocheurs eux-mêmes, compte tenu de la multiplicité des facteurs de risque qui agissent différemment selon les individus en regard de l'âge, du sexe et de l'appartenance sociale et culturelle. « La réussite, comme l'échec, est un processus cumulatif et il existe une trajectoire d'abandon qui s'explique par une série d'antécédents personnels et scolaires très distincts », rappelle le ministère de l'Éducation (2004 : 11). En d'autres mots, l'expérience scolaire des jeunes décrocheurs demeure hétérogène (Janosz et coll., 2000b), marquée par la singularité de leur histoire personnelle². Le décrochage doit donc être appréhendé dans une perspective plus large que le simple geste d'abandonner l'école.

Pour définir ce que nous entendons par décrochage scolaire, la littérature fournit plusieurs possibilités. Pour le ministère de l'Éducation en 2000, « le taux de décrochage est la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire ». Cette proportion est établie en fonction de cohortes et « la mesure du décrochage est différente de l'abandon scolaire qui correspond à l'interruption des études sans

avoir obtenu de diplôme. La notion de décrochage, quant à elle, comporte la possibilité qu'un individu sans diplôme revienne aux études après un arrêt temporaire » (MELS, 2010³). De fait, la scolarisation n'apparaît pas toujours comme un processus linéaire, car le système québécois permet des temps d'arrêt et offre des mesures de « seconde chance » (communément appelées raccrochage), et ce, au sein de divers paliers d'enseignement, tels que l'éducation des adultes ou la formation professionnelle.

Selon Rousseau, Tétreault et Vézina (2009 : 17), la définition qu'offre le ministère de l'Éducation depuis 2003 sur le décrochage scolaire, à savoir « l'abandon des études sans avoir obtenu un diplôme du secondaire chez les moins de vingt ans » apparaît celle la plus utilisée dans la recherche universitaire. Précisons à cet égard que Statistique Canada conserve cette même définition, mais considère les jeunes de 20 à 24 ans n'ayant obtenu aucun diplôme et ne fréquentant pas une institution scolaire pour établir les données statistiques sur le décrochage. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2007) présente également des statistiques internationales en retenant ce même groupe d'âge pour comptabiliser les jeunes adultes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire et ayant quitté le système scolaire. Il existe ainsi des définitions diverses selon la prise en compte des cohortes et selon le regard porté sur la problématique. Comme le rappelle Archambault (2006 : 4), « la prévalence du décrochage dans une population donnée devient nécessairement tributaire de la définition choisie ».

2 Les travaux de Janosz et coll. (2000b) se sont intéressés à cette hétérogénéité de l'expérience scolaire et, à partir du croisement de trois dimensions, soit l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement et le rendement scolaires, quatre profils de décrocheurs ont pu être dégagés. Pour un résumé de la typologie, voir <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108>.

3 Définition de concepts, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp?page=definition>, consulté le 16 septembre 2011.

Dans le cadre de cette recherche, nous parlerons de décrochage scolaire et, en l'occurrence des décrocheuses, comme le fait d'individus ayant quitté le système scolaire avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou d'études professionnelles (DEP), pendant une période d'au moins deux ans. Ainsi, nous n'avons pas retenu le critère de l'âge, mais celui du temps qui semblait plus approprié à notre démarche qualitative⁴. Ce choix méthodologique nous permet d'appréhender le décrochage comme un temps d'arrêt des études secondaires, celui-ci devant être assez long pour que les répondantes se soient éloignées du milieu scolaire et puissent ainsi porter un regard plus détaché sur les conséquences, présentes et futures, de leur décrochage.

1.2 Les facteurs du décrochage

Les déterminants du décrochage scolaire sont multiples et à l'origine d'une vaste littérature. Des pans entiers d'études examinent le poids et l'incidence des facteurs de risque afin de déterminer lesquels sont les plus significatifs. Plusieurs écrits étudient aussi les corrélations et les associations positives (ou non) entre les différents facteurs. Notre objectif n'est pas ici d'entrer dans une telle discussion, encore moins de prétendre à l'exhaustivité de la documentation présentée, mais bien d'exposer brièvement les principaux facteurs de risque évoqués que l'on retrouve généralement dans la littérature sur le décrochage scolaire. On entend par facteur de risque « un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme » (Lessard et coll., 2007 : 648).

Depuis quelques années se dessine une nouvelle tendance dans la littérature, celle d'étudier le décrochage scolaire comme le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs individuels, organisationnels et sociaux. Alors que beaucoup d'attention a été accordée aux facteurs individuels tels que l'origine sociale ou l'engagement dans des activités illicites, les chercheurs se rendent compte que le décrochage est également le produit d'autres facteurs, comme les facteurs organisationnels (la qualité du rapport élève-enseignant, le nombre d'élèves dans les classes, etc.) et les facteurs sociopolitiques (l'état du marché de l'emploi, la philosophie pédagogique, etc.). Bien qu'ils ne s'entendent pas sur le poids à donner à chacun de ces facteurs, un consensus semble se dessiner sur l'importance de prendre en considération plusieurs dimensions afin de comprendre le décrochage scolaire dans son ensemble

(Davies, 1994; Janosz et coll., 2000b, Fortin et coll. 2004). Nous présenterons, tour à tour, ces différents facteurs afin d'en faciliter la lecture, bien que, dans la réalité, il importe de les étudier de façon plus systémique.

1.2.1 LES FACTEURS SOCIOCULTURELS

Sur le plan macro social, un des facteurs du décrochage scolaire s'inscrirait dans les lois entourant la scolarisation obligatoire, élaborées au début de la Révolution tranquille au Québec. En effet, cette obligation de scolarisation pour tous les enfants, énoncée suite aux recommandations du rapport Parent (1960), renfermerait un élément clé pour comprendre le décrochage scolaire au niveau sociétal. Rappelons qu'à cette même époque, un peu partout dans le monde occidental, des lois semblables ont été édictées afin d'assainir les mauvaises habitudes de la classe ouvrière, tels l'alcoolisme et le manque d'hygiène (Gleeson, 1992). La scolarité obligatoire contenait donc un objectif moral et normatif. Toutefois, l'école, conçue *a priori* par et pour les classes moyenne et supérieure, n'a pas modifié son curriculum scolaire et ses exigences académiques en accueillant ces nouveaux élèves, se contentant d'espérer que la classe ouvrière répondrait positivement à sa scolarisation. L'expérience montre bien les écueils de cette approche laquelle visait, par ailleurs, à lutter contre l'exclusion sociale. « En d'autres mots, la scolarisation obligatoire de la jeunesse renferme en son sein le problème de la fréquentation et de l'abandon scolaire en étant incapable de rejoindre les aspirations et les besoins de toute la population » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 74).

Bertrand et Valois (1992) arrivent à une conclusion semblable, à savoir que le décrochage scolaire est inscrit dans le paradigme éducatif des sociétés industrielles, influencé par deux écoles de pensée : « le paradigme rationnel, centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes, et le paradigme technologique, préoccupé par l'efficacité de la communication » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 75). Dans ces façons de voir le monde, certaines matières scolaires priment au détriment des autres, soit les mathématiques et les sciences. L'étudiant, à l'instar du travailleur, est orienté vers la logique et la rationalité; les expériences affectives, abstraites ou créatives sont jugées superficielles. Ainsi, l'expérience scolaire est préprogrammée afin de transmettre des savoirs et des valeurs préalablement déterminés. « Dans ce système d'éducation, l'élève doit se soumettre à un processus identique pour tous, centré sur les habiletés cognitives et qui commande la maîtrise des

⁴ Les critères pour définir le décrochage scolaire proviennent souvent de considérations méthodologiques des chercheurs utilisant des méthodes quantitatives. Ils doivent trouver une mesure fixe, définie dans le temps, permettant d'établir des statistiques selon des variables sociotemporelles indépendantes. La recherche qualitative n'est pas soumise aux mêmes impératifs méthodologiques.

émotions, de l'imagination, de la sensibilité » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 76). L'élève doit suivre des règles dictées par l'enseignant, ce dernier étant l'acteur central transmettant les théories de ces paradigmes. C'est aussi lui qui évalue le rendement de l'élève selon son degré de maîtrise du savoir enseigné, mais aussi en regard de la conformité de son comportement en fonction des normes dominantes du système scolaire. Ceux qui ne pourront pas s'adapter à un tel système seront qualifiés de déviants et étiquetés comme tels, avec comme conséquence l'exclusion sociale et, par extension, le désengagement scolaire, voire l'abandon scolaire. La société industrielle et ses institutions sont basées sur un paradigme éducatif rationnel-technologique. Cela contribue au problème du décrochage scolaire par l'intermédiaire de leur modèle normatif et prescriptif, mettant à l'écart les individus aux pratiques hors-norme et aux comportements déviants.

1.2.2 LES FACTEURS INSTITUTIONNELS

Comme le rappellent Janosz et Le Blanc (1996 : 68), « la qualité de l'expérience scolaire ne relève pas uniquement des habiletés individuelles ». Plusieurs facteurs émanant de l'environnement scolaire ont un impact sur la réussite scolaire et, en ce sens, l'école, « comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire » (Janosz, 2000a : 111).

Sur le plan organisationnel, l'absence d'une politique globale de valorisation de la réussite dans les écoles pourrait être associée à un haut taux de décrochage (Cornu, 2009). La taille de l'école aurait également une influence. Les petites écoles performeraient mieux que les plus grandes, car, d'une part, elles réussissent davantage à intégrer les élèves au sein de leur culture, offrant un encadrement à la fois souple et continu (Janosz, 2000a, citant plusieurs auteurs). D'autre part, la dynamique de travail au sein des petites structures serait également meilleure, ce qui favoriserait l'enseignement et un meilleur climat général dans l'école. En effet, la discussion, le partage d'idées et la collaboration entre collègues, mais également entre les étudiants et les professeurs seraient ainsi plus faciles au sein des petits établissements. Par ailleurs, un curriculum au secondaire trop varié en nombre de cours ou en matières scolaires favoriserait moins la réussite scolaire. Autrement dit, des apprentissages trop hétéroclites créeraient de la confusion (Janosz et Le Blanc, 1996; Fortin et coll., 2004). Également, des écoles intégrant des populations très diversifiées sur les plans ethnique, socioculturel et intellectuel apparaissent moins efficaces en matière de réussite scolaire (Janosz, 2000a, citant plusieurs études).

La dynamique au sein des classes et les pratiques éducatives jouent également un rôle sur la motivation et la persévérance des élèves. À cet égard, la gestion de la classe et le soutien de l'enseignant sont les facteurs les plus souvent nommés. Ainsi, une ou un enseignant qui sait imposer une certaine discipline dans sa classe, maximiser le temps d'attention et impliquer les élèves dans ses méthodes pédagogiques favorise leur détermination et leur motivation (Janosz et Le Blanc, 1996). Au contraire, « le manque d'autorité des adultes de l'école, le manque d'intérêt et d'implication personnel des enseignants envers les élèves, un climat d'indifférence quant à l'engagement scolaire et des programmes d'étude peu stimulants sont autant de facteurs d'abandon » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 73). Dans le cadre d'une étude menée par Fortin et son équipe, les décrocheurs interrogés ont affirmé avoir perçu une différence de traitement de la part des enseignants dans leur classe : selon eux, ceux-ci se préoccupaient peu de leurs difficultés et communiquaient moins avec eux qu'avec les autres (Fortin et coll., 2004). En outre, « le climat de la classe, la relation maître/élèves et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté sont d'autres facteurs associés au décrochage scolaire » (Rousseau et coll., 2009 : 18).

Par ailleurs, l'instauration de systèmes d'encadrement et de reconnaissance pour les élèves ainsi que l'établissement de processus de communication avec les parents, tout comme les initiatives visant à soutenir leur participation et l'aide apportée à leurs enfants caractérisent aussi les « meilleures écoles » selon les études répertoriées par Janosz (2000a). À la lumière de ces études, Janosz en vient à la conclusion que « la qualité de l'environnement scolaire serait plus déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenant eu égard à leur scolarisation » (Janosz, 2000a : 113). En effet, le système scolaire apparaît mieux adapté aux élèves présentant peu, sinon aucune difficulté d'apprentissage; la prise en compte des besoins des élèves en difficulté par le système scolaire apparaît ainsi comme un élément fondamental pour favoriser leur réussite scolaire (Rousseau et coll., 2009).

1.2.3 LES FACTEURS FAMILIAUX

L'origine sociale demeure le premier facteur agissant sur la réussite ou l'échec scolaire (Bouchard et St-Amant, 1999; Conseil supérieur de l'éducation, 1999), et ce, tant pour les garçons que pour les filles (Davies, 1994). Plusieurs études montrent en ce sens que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont les plus susceptibles de décrocher (Davies, 1994; Fortin et coll., 2004; Janosz,

2000a; Janosz et coll., 2000b). Les enfants nés dans des familles défavorisées ne le seraient pas seulement sur le plan économique ou culturel, mais également scolaire. Certains auteurs avancent l'idée du manque de savoirs et de compétences de parents peu scolarisés pour offrir du soutien scolaire à leur enfant (Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). Outre le statut économique, la scolarisation des parents demeure également un facteur à observer. Les parents n'ayant pas obtenu de diplôme secondaire, et à faible revenu ou en situation de précarité économique auraient plus de difficulté à transmettre de bonnes habitudes scolaires. Ainsi, les décrocheurs proviendraient plus souvent de ces familles (Ensminger et Slusarcick 1992; Janosz et coll., 1997). La structure familiale aurait également un impact : les enfants provenant de familles monoparentales ou recomposées seraient plus susceptibles de décrocher que ceux provenant de familles biparentales (Davies, 1994; Janosz, 2000b). En outre, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999 : 33), l'origine sociale comprend tous ces aspects : « profession et scolarisation des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques éducatives ».

Les pratiques parentales jouent aussi un rôle déterminant dans la réussite scolaire de leurs enfants (Janosz, 2000a; Janosz et coll., 2000b, citant plusieurs études). Les parents aident-ils leurs enfants dans leurs devoirs? Discutent-ils avec eux de leurs problèmes à l'école? Les encouragent-ils à persévérer malgré les difficultés rencontrées? Janosz et coll. (2000b) rappellent que les décrocheurs communiquent peu avec leurs parents. Dans cette perspective, le manque de liens affectifs ainsi qu'une supervision trop laxiste et l'absence de règles disciplinaires ou un style parental trop permissif sont des facteurs associés au décrochage scolaire. De plus, le « peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire est une variable fortement associée au décrochage scolaire de leur enfant » (Fortin et coll., 2004 : 221). Teachman et Paasch (1998) abondent dans le même sens : les enfants dont les parents n'ont pas d'aspiration scolaire ou professionnelle pour eux auraient plus tendance à décrocher. En somme, si un adolescent n'anticipe pas un projet de carrière, il sera plus susceptible de décrocher, car « lorsque les jeunes comprennent que les efforts consentis aujourd'hui rapporteront des années plus tard, ils peuvent se projeter dans l'avenir et entretenir des aspirations professionnelles » (Ministère de l'Éducation, 2004 : 15).

1.2.4 LES FACTEURS COMPORTEMENTAUX, INTERPERSONNELS ET INDIVIDUELS

D'autres facteurs ont été étudiés afin de tenter d'identifier les comportements types du décrocheur. Les comportements des élèves à risque sont identifiés comme suit : comportement antisocial, trouble du comportement, défi de l'autorité, difficulté dans la résolution de problème, consommation de drogue et haut taux d'absentéisme (Fortin et coll., 2004). Ces comportements auraient toutefois tendance à s'atténuer après l'abandon des études, ceux-ci pouvant être reliés au stress et aux frustrations vécus à l'école selon la thèse d'Elliot et Voss (1974). Les habitudes de vie des jeunes ont aussi une incidence sur le décrochage. Le tabagisme, la toxicomanie, présenter des conduites délinquantes, avoir des relations amoureuses et avoir un enfant sont également des facteurs de risque qui ont été identifiés dans les études longitudinales répertoriées par Janosz (2000a).

Des aptitudes scolaires telles que le sens de l'effort, l'assiduité aux travaux scolaires ou les stratégies d'apprentissage ont également été étudiées afin de définir lesquelles prédisent le mieux la persévérance scolaire. Dans cette perspective, les jeunes qui ne perçoivent pas l'importance de l'école dans leur projet d'avenir sont moins assidus dans leurs tâches scolaires et utilisent des méthodes d'apprentissage moins efficaces (Ministère de l'Éducation, 2004). Ils accumulent ainsi les difficultés académiques et les retards scolaires, lesquels sont des indicateurs de décrochage scolaire. En effet, la majorité des décrocheurs ont des notes faibles ou ont accumulé du retard dans leur cheminement, c'est-à-dire qu'ils ont redoublé une ou des matières, voire une ou des années scolaires (Battin-Pearson et coll., 2000; Rumberger, 1987). Ces obstacles académiques jouent sur la confiance en soi et la motivation des jeunes, les amenant à se détacher peu à peu de l'école (Kronick et Hargis, 1998). Notons enfin que les jeunes en difficultés d'apprentissage montrent plusieurs comportements inappropriés en classe et que certains des comportements inadaptes identifiés par les chercheurs sont aussi associés à des troubles affectifs (Marcotte et coll., 2001 citant la méta-analyse de Bender et Smith, 1990).

Sur le plan interpersonnel, l'influence des pairs est également un facteur important en raison de l'importance que les jeunes accordent à leur réseau social. Les groupes de pairs maintiennent une forte pression sur l'identité de soi et peuvent avoir une influence négative en développant chez le jeune des attitudes ou des comportements défavorables à sa scolarisation (Ministère de l'Éducation, 2004). Avoir dans son entourage des décrocheurs ou des

jeunes à risque augmenterait également la possibilité de décrocher (Kronick et Hargis, 1998). La recension d'écrits de Janosz (2000a) abonde dans le même sens : les élèves à risque de décrocher s'associent plus souvent à des amis décrocheurs ou en voie de décrocher et ayant peu de détermination scolaire. « Enfin, l'isolement et le rejet social par les pairs constitueraient également une expérience aliénante pour certains adolescents qui décideraient d'abandonner l'école » (Archambault, 2006 : 15).

Certains facteurs individuels peuvent également déterminer la poursuite ou non des études secondaires. De manière générale, les habiletés intellectuelles faibles, les difficultés de langage, un niveau de maturité peu élevé, des tendances à l'anxiété et à la dépression et, finalement, un manque d'estime de soi sont tous reliés à un haut taux de décrochage scolaire (Kronick et Hargis, 1998; Richardson et coll., 1986; Wehlage et Rutter, 1986; Quiroga et coll., 2006; Royer et coll., 2000). Un dernier facteur individuel pouvant intervenir dans le décrochage est l'attachement à l'école, c'est-à-dire le sentiment de l'étudiant d'être intégré ou non dans l'environnement scolaire. En d'autres termes, les décrocheurs se sentiraient exclus, sinon moins attachés à l'école que leurs pairs, voire n'auraient pas de sentiment d'appartenance au milieu scolaire (Audas et Willms, 2001). Ce sentiment d'appartenance est souvent relié au fait de participer aux activités parascolaires, mais peut aussi se développer par une intégration dans les différents groupes sociaux de l'institution ou encore par la flexibilité du système scolaire à répondre aux besoins des élèves.

Finalement, quand on interroge les jeunes sur les principales raisons qui ont motivé leur abandon des études secondaires, ils invoquent « le manque de motivation, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner sa vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre des études ailleurs, et finalement, des échecs scolaires répétés » (Rousseau et coll., 2009 : 17). Le travail rémunéré prend de plus en plus de place dans la vie des adolescents. Non seulement sont-ils plus nombreux à occuper un emploi à temps partiel, mais ils travaillent de plus en plus d'heures, ce qui engendre des effets négatifs sur leur rendement scolaire (Bowlby, 2005; Saysett et coll., 2007). Il a été constaté que les décrocheurs, comparativement aux autres étudiants, sont plus nombreux à travailler et leur emploi prend beaucoup de leur temps, soit autour de 25 heures par semaine. « Les jeunes associent leur emploi à une diminution de notes et d'intérêt pour l'école » précisent Saysett et coll. (2007 : 31). De plus, le fait de gagner de l'argent rapidement les éloigne

également de l'école en leur procurant une satisfaction immédiate selon Rheault (2004). En d'autres mots, sans être un facteur influençant directement le décrochage, il peut participer au processus menant à cette issue.

1.3 Les facteurs du décrochage scolaire : quelques différences selon les sexes

Bien que les facteurs de risque du décrochage scolaire soient déterminants pour les deux sexes, leur prévalence varie en fonction du sexe. Comme nous l'avons évoqué, le poids de l'origine sociale pèserait sur les deux sexes (Davis, 1996; Janosz, 2000b) et l'écart entre les garçons et les filles est plus grand chez les élèves d'origine sociale modeste (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 22). « Au niveau du secondaire, 30,4 % d'entre eux [des garçons] présentent des retards dans certaines matières contre 21,4 % des filles » (Archambault, 2006 : 10). Des différences sur le plan ethnique apparaissent aussi dans les taux de décrochage. Ainsi, au Québec, les élèves francophones, c'est-à-dire dont la langue maternelle est le français, sont plus nombreux à décrocher que les jeunes anglophones (Beauchesne, 1991 et Hrimch et al, 1993, cités dans Janosz, 2000a). Janosz (2000a), en consultant les études américaines, note aussi que les jeunes provenant des communautés noires et hispanophones présentent des taux de décrochage plus importants que les élèves blancs. Toutefois, lorsque les variables ayant trait aux caractéristiques familiales et socio-économiques sont contrôlées, des chercheurs précisent que les différences ethniques disparaissent (Janosz, 2000a). Dans cette perspective, précisons encore que « la classe sociale et le niveau d'instruction des parents (tant pour les garçons que pour les filles) demeurent les facteurs de prédiction les plus fiables de la réussite scolaire d'un enfant aux examens » (Skleton, 2001, cité dans Bouchard, Boily et Proulx, 2003 : 60).

Sur le plan des comportements scolaires, les filles auraient des attitudes plus favorables à la scolarisation. Elles consacraient aussi plus d'efforts et d'heures aux travaux scolaires (Ministère de l'Éducation, 2004). Toutefois, elles utiliseraient des stratégies d'apprentissage moins efficaces que celles des garçons, privilégiant par exemple la récitation « par cœur » des leçons au détriment de la compréhension plus globale de la matière. « Par contre, elles font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle telles que la planification, l'organisation et la structuration, des stratégies qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2004 : 13). Les comportements des filles dans l'environnement scolaire apparaissent également plus favorables à leur

réussite, mais lorsqu'elles ne rencontrent pas les résultats escomptés, elles attribueraient plus facilement leur échec à un manque de compétence et auraient tendance à s'exclure de l'école (Ministère de l'Éducation, 2004; Théorêt et Hrimech, 1999). Précisons à ce sujet que sur le plan cognitif les filles présentent un concept de soi plus faible que les garçons (Lan et Lantier, 2003, cités dans Lessard et coll., 2007).

Le rôle des parents est également appréhendé différemment selon le sexe. Par exemple, les filles attribuent plus souvent que les garçons une part importante de la responsabilité de leur abandon scolaire à leurs parents (Théorêt et Hrimech, 1999). Sur le plan du fonctionnement de la famille, encore là, les pratiques influencent différemment les garçons et les filles. Citons à cet égard Lessard et ses collaborateurs (2007), lesquels répertorient diverses études concernant le lien entre les pratiques parentales, le sexe et le risque de décrochage. « Chez les garçons, le manque de cohésion, les conflits (Fortin et coll., 2004; Marcotte et coll., 2001) et la discipline ambivalente des parents (Le Blancet coll., 1993; Potvin et coll., 1999) sont des facteurs prédictifs d'abandon. Chez les filles, le manque de cohésion et d'organisation dans la famille (Fortin et coll., 2004), les troubles mentaux (Farahati et coll., 2003) et la déviance des parents (Le Blancet coll. 1993) sont liés au risque d'abandon » (Lessard et coll., 2007 : 648).

Sur le plan des comportements, les filles présentent moins de troubles externalisés (irrespect des règles, problèmes de comportement, consommation de drogue, etc.), mais sont plus nombreuses que les garçons à avoir des troubles internalisés (dépression, anxiété, manque de confiance en soi) (Quiroga et coll., 2006). Une proportion de deux filles pour un garçon présente des problèmes de dépression (Marcotte, 2003). Or, les jeunes dépressifs, comparativement aux élèves présentant des troubles de comportement ou d'apprentissage, reçoivent peu d'attention et restent fréquemment dans l'ombre (Marcotte et coll., 2001). Les filles vivraient ainsi un parcours de décrochage scolaire de façon plus internalisée et, par conséquent, moins facilement détectable par le personnel scolaire. Les troubles du comportement affectent par ailleurs plus généralement les garçons, mais à l'adolescence les taux d'incidence augmentent chez les deux sexes : l'écart entre les sexes passe donc de quatre garçons pour une fille à deux garçons pour une fille (Marcotte et coll., 2001).

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un vaste avis publié en 1999, mentionnait que l'écart observé entre

la réussite scolaire des filles et des garçons s'explique principalement par trois facteurs : l'école, les rôles sociaux de sexe et la socialisation. C'est cette dernière qui assure la reproduction des rôles de sexe. Elle a aussi été retenue comme hypothèse par divers chercheurs pour expliquer les différences de sexe en matière de réussite ou de décrochage scolaire. Par exemple, Marcotte et coll. (2001) identifient, entre autres, des caractéristiques typiquement féminines ou masculines que l'on acquiert par l'entremise des rôles sexuels pour expliquer l'écart dans les taux de dépression entre les filles et les garçons. Les travaux de Bouchard et St-Amant (1996) vont dans le même sens en mettant l'accent sur les liens entre les comportements, les stéréotypes sexuels et le décrochage scolaire. Plus précisément, les garçons adhérant davantage aux stéréotypes sexuels sont ceux présentant le plus de difficultés scolaires et sont plus à risque de décrocher. Autrement dit, l'adhésion aux stéréotypes sexuels les amène à adopter des pratiques délinquantes plus souvent que les filles (Bouchard et St-Amant, 1996). Pour les filles, plus elles rejettent les stéréotypes sexuels, meilleures sont leurs notes. *A contrario* celles qui y adhèrent seraient plus sujettes à éprouver des difficultés scolaires et plus susceptibles de décrocher. L'influence des pairs, particulièrement chez les garçons, viendrait renforcer les stéréotypes sexuels (Ministère de l'Éducation, 2004) alors que pour les filles, les pairs auraient plutôt une influence positive concernant l'adoption de comportements favorables à la scolarisation (Théorêt et Hrimech, 1999).

Enfin, les raisons évoquées par les jeunes pour décrocher ne seraient généralement pas les mêmes pour les filles et les garçons. Alors que ces derniers mentionnent vouloir travailler et gagner de l'argent, les filles évoquent des raisons plus personnelles telles que les difficultés familiales, le mariage ou la venue d'un enfant. Elles mentionnent également, plus souvent que leurs homologues, les difficultés d'orientation (Théorêt et Hrimech, 1999). Les garçons indiquent aussi avoir quitté l'école suite à des conflits avec les enseignants et le personnel scolaire, alors que les filles évoquent davantage les échecs ou les difficultés académiques pour expliquer leur décrochage (Bouchard et coll., 1994). Une étude menée par Lessard et coll. (2007) auprès de 16 décrocheurs et 16 décrocheuses, âgés de 18 à 21 ans et recrutés à la même école située dans un quartier défavorisé, met en relief des différences jusqu'ici peu étudiées. Leurs résultats montrent que les « filles cumulent plus de facteurs personnels, familiaux et scolaires que les garçons » (Lessard et coll., 2007 : 657); d'autres études avec un plus grand échantillon pourraient

permettre de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Rappelons cependant que, tant pour les garçons que pour les filles, il importe de considérer à la fois la nature des facteurs de risque qui influencent différemment les individus, leur cumul et leur imbrication, mais aussi le temps de présence de ces facteurs dans la trajectoire des jeunes (Lessard et coll., 2007).

1.4 Les conséquences du décrochage

1.4.1 LES CONSÉQUENCES ÉCONOMIQUES

Sur le plan économique, la principale conséquence du décrochage scolaire concerne l'insertion en emploi. Dans un marché du travail de plus en plus compétitif, « les décrocheurs ont des perspectives d'emploi plus sombres que leurs homologues : plus nombreux à bénéficier de l'aide sociale, les décrocheurs ont des emplois moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 64). Au Canada, pour l'année 2004-2005, le taux de chômage chez les décrocheurs se situait à 19,4 %, soit le double du taux de chômage des autres personnes âgées de 20 à 24 ans (Bowlby, 2005). Bien que ceux-ci soient nombreux à déclarer se chercher un emploi, les employeurs ne semblent pas souhaiter les embaucher (Bowlby, 2005). De plus, les décrocheurs changeraient plus souvent d'emploi et gagneraient un salaire moins élevé que leurs pairs diplômés. L'économiste Pierre Fortin a estimé que l'acquisition du diplôme fait passer le salaire annuel de 26 000,00 \$ à 33 000,00 \$ (Fortin, 2009). Le réseau Réussite Montréal indique aussi une augmentation similaire, soit de 6 800 \$ sur le revenu brut en 2008, avec l'acquisition du diplôme d'études secondaires. Le salaire des diplômés augmente aussi plus rapidement que pour les individus sans DES. En outre, la perte salariale est énorme : sur une durée de 45 ans de vie active, le manque à gagner pour les personnes sans diplôme est d'environ 450 000,00 \$ (Fortin, 2009).

Les conséquences sont encore plus désastreuses pour les décrocheuses. Les filles ayant abandonné les études avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ont de plus grandes chances que leurs pairs masculins d'être exclues du marché du travail, sinon de dénicher des emplois précaires et mal payés ou encore de se retrouver sur l'aide sociale (Théorêt et Hrimech, 1999).

Pour l'année 2000-2001, 19,7 % des filles sans diplôme étaient au chômage, alors que ce taux descend à 16,8 % chez les garçons. Reflet de la société et des iniquités existantes sur le plan socio-économique, les décrocheuses ayant un travail ne gagnent qu'une proportion du salaire

des décrocheurs. Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats. Cette situation est due, entre autres, au fait qu'elles occupent des emplois dans le domaine tertiaire, secteur où les emplois sont souvent rémunérés au salaire minimum, et travaillent deux fois moins d'heures dans un emploi rémunéré que les décrocheurs (Théorêt et Hrimech, 1999).

1.4.2 LES CONSÉQUENCES COMPORTEMENTALES

Le décrochage scolaire comporte aussi des conséquences sur le plan comportemental et psychologique. Ces conséquences sont souvent indirectes, car elles sont principalement reliées à l'exclusion que vivent les jeunes décrocheurs sur le marché du travail. Par exemple, l'absence d'emploi est associée à des problèmes de santé et des problèmes psychologiques. Chez les sans-emploi, le taux de mortalité est plus haut ainsi que le taux de suicide et d'admission dans les hôpitaux psychiatriques (Janosz et Le Blanc, 1996). L'espérance de vie est ainsi réduite de 7 ans chez les décrocheurs. De plus, ils présentent 1,7 fois plus de risques de dépression à l'âge adulte et ont également 1,7 fois plus de chances d'être incarcérés que le reste de la population (Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2010). La détresse psychologique est également plus marquée chez les décrocheurs que les autres jeunes (Janosz et coll., 2000c).

L'exclusion du marché du travail peut également mener à une tendance à se tourner vers la criminalité. L'absence ou l'instabilité de l'emploi est reliée à plusieurs activités criminelles et une plus grande consommation d'alcool et de drogue. Toutefois, les activités illicites ne sont pas le lot de tous les décrocheurs, des facteurs tels l'âge, l'origine ethnique et le sexe influencent les risques de participation à de telles activités. Ainsi, les pratiques criminelles seraient surtout attribuables aux hommes, les femmes participant moins qu'eux à ce type d'activités (Davies, 1994). « Sur le plan personnel, plusieurs jeunes décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que les troubles du comportement et de la délinquance » (Fortin et Picard, 1999, cités dans Marcotte et coll., 2001). Sur le plan comportemental, les décrocheuses sont plus sujettes à la dépression et à l'anxiété que les décrocheurs, leur estime de soi demeure aussi plus faible (Kaplan et coll., 1994). Enfin, les décrocheuses auraient tendance à se marier tôt et à avoir des enfants plus jeunes que les autres femmes. Elles seraient également plus nombreuses à être à la tête de familles monoparentales. Les liens entre monoparentalité et pauvreté sont d'ailleurs bien connus (Théorêt et Hrimech, 1999).

1.5 En conclusion

En conclusion, nous avons vu que le décrochage scolaire reste un problème critique au Québec, et ce, en dépit de la hausse des taux de réussite des études secondaires depuis les dernières décennies. Comme nous l'avons souligné, le décrochage est le résultat d'une interaction complexe de facteurs individuels, familiaux, organisationnels et socioculturels. L'origine sociale demeure toutefois le meilleur indicateur de l'abandon des études. L'encadrement familial, l'environnement et l'engagement scolaires, les troubles externes et internes, l'influence des pairs et les aspirations professionnelles sont tous des facteurs étudiés pour comprendre les raisons qui poussent les adolescents à décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les conséquences associées à cette problématique sont aussi nombreuses : difficultés d'insertion des jeunes décrocheurs dans le marché du travail, emplois précaires, souvent mal rémunérés, risque de chômage, etc. Des coûts sociaux sont également liés à cette réalité. Pensons, entre autres, au risque plus élevé pour les décrocheurs de tomber dans la criminalité juvénile ou adulte, ou encore de présenter des problèmes de consommation (alcool ou drogue) et, pour les décrocheuses plus spécifiquement, d'avoir des grossesses précoces.

Quelques différences entre les sexes en matière de décrochage ou de réussite scolaire ont également été soulignées. Globalement, l'environnement scolaire, ses normes et ses attentes apparaissent être appréhendés et vécus différemment selon le sexe. La dynamique du milieu familial a également des conséquences différenciées sur les adolescents garçons et filles. Sur le plan individuel, les facteurs de risque varient encore en regard du sexe, les garçons demeurent généralement plus sujets à présenter des problèmes externalisés alors que filles sont plus nombreuses à souffrir de troubles internalisés. Enfin, l'école, comme agent de socialisation, participe aussi à l'endossement ou à la mise à l'écart selon les cas, des stéréotypes sexuels. À cet égard, les garçons et les filles qui apparaissent fortement influencés par les schèmes sexuels et les caractéristiques traditionnelles de la masculinité et de la féminité sont ceux et celles qui présentent le plus de difficultés scolaires, que ce soit sur le plan des comportements, de l'engagement scolaire ou de la réussite académique. Enfin, l'influence du réseau social et le phénomène de la victimisation par les pairs semblent aussi présenter des variantes au regard du sexe.

Ce tour d'horizon de la littérature nous a permis de mieux comprendre les causes multiples, et souvent concomitantes, du décrochage scolaire. Sur le plan théorique, différentes approches conceptuelles ont été proposées par divers chercheurs afin de cerner, plus fondamentalement, les racines du décrochage scolaire. Le chapitre suivant propose une synthèse des modèles théoriques les plus utilisés pour appréhender le phénomène; nous préciserons également l'angle dominant à partir duquel nous aborderons cette étude.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous présenterons deux modèles théoriques qui ont été élaborés dans le but d'expliquer la problématique du décrochage scolaire, à savoir le modèle de Tinto (1975, 1993) ainsi que celui de Bourdieu sur la reproduction sociale (1980). Par la suite, nous précisons également notre apport conceptuel à partir duquel seront analysés les impacts du décrochage chez les filles. Les objectifs et les questions de recherche seront présentés en conclusion du chapitre.

2.1 Le modèle de Tinto

Le modèle de Tinto (1975, 1993) est celui le plus souvent cité dans la littérature. Cette approche affirme que la persévérance ou l'abandon des études peuvent être prédits par la capacité d'intégration scolaire et sociale de l'étudiant. Dans cette perspective, l'élève participe activement à sa réussite scolaire en établissant des buts et objectifs au regard de ses besoins. Ses besoins et ses objectifs sont déterminés à partir de son histoire personnelle, passée et future, c'est-à-dire de ses antécédents (origine sociale, histoire familiale, sexe, etc.) et de ses aspirations (attrait du marché du travail, objectifs de vie, etc.). « Dès son insertion, les caractéristiques de l'étudiant influencent directement son engagement initial dans l'institution ainsi que son objectif de diplomation » (Braxton, 2002 : 2, traduction libre). L'engagement scolaire influence à son tour le niveau d'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Sur le plan conceptuel, l'intégration scolaire se définit par les dimensions structurelles et normatives de l'expérience scolaire. La dimension structurelle est l'adhésion de l'étudiant aux règles implicites et explicites de l'établissement. La dimension normative exprime, pour sa part, l'identification de l'étudiant à la structure académique, c'est-à-dire la capacité de l'institution de répondre au développement intellectuel de ce dernier. Finalement, l'intégration sociale se définit comme

l'intégration de l'individu dans les groupes formels et informels à l'intérieur de l'institution. L'école joue ainsi un rôle primordial, car elle réussira à maintenir l'élève dans le système scolaire si elle répond à ses besoins et à ses objectifs initiaux. Pour ce faire, l'école doit encadrer l'expérience scolaire et favoriser le développement de relations structurantes et signifiantes pour l'élève. Si elle réussit, l'engagement scolaire de l'élève sera manifeste, ce qui contribuera grandement à sa réussite scolaire. Si l'école ne parvient pas à rencontrer ces différents niveaux d'intégration, l'élève risque de se détacher de l'institution, de montrer peu d'engagement scolaire et, éventuellement, de décrocher ou d'abandonner les études.

Le modèle de Tinto, bien que pertinent pour expliquer le décrochage scolaire, n'offre pas d'analyse en termes de rapports sociaux de sexe pour expliquer, du moins en partie, les logiques différentielles des filles et des garçons dans l'expérience scolaire. De plus, l'analyse demeure uniquement sur le plan méso, c'est-à-dire que l'accent est mis sur l'école comme structure intermédiaire entre les déterminants individuels et sociaux. En cela, l'origine sociale, qui reste pourtant le premier facteur de risque, semble peu prise en considération dans ce cadre théorique. Autrement dit, le modèle de Tinto apparaît occulter les structures sociales qui contribuent à la (re)production des inégalités sociales, tant en matière de classe sociale que de sexe ou d'origine ethnico-raciale.

2.2 Le modèle de la reproduction sociale

Un deuxième modèle fréquemment cité est celui de la reproduction sociale. Inspiré de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu (1980), ce modèle explique pourquoi les enfants provenant de milieux défavorisés abandonnent plus souvent leurs études que les autres. Selon cette approche, l'école est appréhendée comme une institution reproduisant la domination de la classe ouvrière, car « elle prépare les jeunes à occuper une position sociale donnée en créant les capacités, les qualifications, les idées et les croyances appropriées à une économie capitaliste » (Blackledge et Hunt, 1985 : 137, traduction libre). Plus précisément, l'école, par sa structuration et son environnement, répond généralement aux intérêts matériels et symboliques des classes ou des groupes dominants (Lynch, 1988). Dans ce contexte, les élèves de la classe ouvrière ont de la difficulté à intégrer le milieu culturel de l'école et à « consommer des services éducatifs à la même mesure que leurs collègues de la classe moyenne » (Lynch, 1988 : 162). En effet, leur « habitus » ne les prédispose pas à comprendre les normes et les attentes de l'école, que ces dernières soient explicites ou implicites.

Concept développé par Bourdieu, les habitus sont définis comme « des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentation » (Bourdieu, 1980 : 88). L'habitus est donc le résultat de l'incorporation par les individus de dispositions socioculturelles, mais aussi de pratiques (langage, démarche, etc.) qui font en sorte que les individus adhèrent à l'ordre social. L'habitus n'est pas qu'inculcation, mais aussi moteur de l'action. C'est par lui que les individus agissent. L'habitus est médiatisé par de multiples facteurs, dont la classe sociale et le sexe. En ce sens, l'habitus permet la reproduction de l'ordre social capitaliste. En calquant ses pratiques et intérêts sur la classe dominante, l'école favorise les jeunes provenant de ce milieu; leur « habitus » rencontre non seulement les exigences scolaires, mais se trouve aussi confirmé par l'institution scolaire. Ainsi, la théorie de Bourdieu suggère que l'école ne porte pas ou peu d'attention à l'habitus des enfants de la classe ouvrière, et que ce mécanisme est la principale cause des difficultés scolaires de ces étudiants (Nash, 1990).

Le modèle de la reproduction sociale permet également d'amorcer une analyse en termes de genre puisqu'elle s'intéresse à la culture de l'école dans la reproduction de la domination, que ce soit en termes de rapports de classe ou de sexe (Nash, 1990; Fernandes, 1988; Dillabough, 2003; Lynch, 1988). Également, contrairement au modèle de Tinto, l'approche prend en compte l'origine sociale pour expliquer le décrochage social – la classe ouvrière de Bourdieu pourrait maintenant se traduire par l'appellation « milieux défavorisés et modestes ». Toutefois, cette école de pensée apparaît assez déterministe (les structures sociales hiérarchisées déterminent l'action et les pratiques collectives et individuelles) et binaire (entre dominants et dominés). Autrement dit, l'analyse, qui reste à un niveau macro, ne permet pas d'intégrer les déterminants individuels du décrochage (Nash, 1990), ni les actions et les pratiques des individus, c'est-à-dire leur pouvoir d'agir comme agente, agent de changement social. En l'occurrence, ce modèle ne permet pas de comprendre pourquoi certains enfants de la classe populaire réussissent le parcours scolaire ou encore pourquoi ceux de classes plus nanties décrochent, ne serait-ce que temporairement.

D'autres approches théoriques ont été développées durant les dernières décennies pour expliquer le décrochage scolaire et les différences sexuelles dans la trajectoire et l'engagement scolaires. Il est ici impossible de dresser un portrait exhaustif de l'ensemble des cadres conceptuels proposés par les chercheurs s'intéressant à cette problématique. Cependant, puisque notre étude porte non pas tant sur les facteurs menant au décrochage, mais plutôt sur les conséquences de celui-ci dans les trajectoires des filles, nous nous attarderons maintenant à mettre en relief le cadre théorique à partir duquel sera abordée l'analyse des résultats de recherche.

2.3 Les rapports sociaux de sexe comme posture théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous appréhendons les conséquences du décrochage scolaire à partir d'un cadre conceptuel traitant des rapports sociaux de sexe, une approche théorique qui s'impose dorénavant en tant que paradigme (Haicault, 2000). En l'occurrence, une théorisation en termes de rapports sociaux de sexe englobe plusieurs concepts, entre autres ceux de la socialisation, des rôles de sexe et des stéréotypes sexuels. En cela, nous estimons que cette posture, riche sur le plan conceptuel, est mieux à même de cerner la complexité du réel ainsi que le caractère mouvant, c'est-à-dire non figé, des dynamiques et des réalités sociales telles que la trajectoire scolaire et professionnelle, le travail, la famille, etc.

Élaborée à la fin des années 1960 dans divers pays occidentaux afin de réfuter les thèses essentialistes sur la différence des sexes, la théorisation des rapports sociaux de sexe prend un nouvel essor dans les années 1990 afin d'interroger la thématique du travail et de l'emploi (Haicault, 2000; Hirata et Kergoat, 1998), thématique sur laquelle nous mettrons d'ailleurs l'accent dans l'analyse des résultats en raison de la teneur des données recueillies. Pour définir la notion de rapports sociaux de sexe, il importe au préalable d'exposer ce que nous entendons par « rapport social » :

Le rapport social peut être assimilé à une « *tension* » qui traverse la société; cette tension se cristallise peu à peu en « *enjeux* » autour desquels, pour produire la société, pour la reproduire ou pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir, les êtres humains sont en confrontation permanente. Ce sont ces enjeux qui sont constitutifs des groupes sociaux. Ceux-ci ne sont pas donnés au départ, ils se créent autour de ces enjeux par la dynamique des rapports sociaux. Enfin, les rapports sociaux sont multiples et aucun d'entre eux ne détermine la totalité du champ qu'il structure. C'est ensemble qu'ils tissent la trame de la société et impulsent sa dynamique : ils sont *consubstantiels*. (Kergoat, 2010 : 62).

En d'autres mots, les groupes sociaux n'existent pas en tant que réalité antérieure, biologique et immuable à la société, ils sont produits dans et par la multiplicité des rapports sociaux qui les définissent. Dans un effet d'aller-retour, les rapports sociaux créent et recréent les pratiques sociales autour d'enjeux et, à leur tour, les pratiques sociales agissent sur les rapports sociaux (Kergoat, 2010). De même, étudier les rapports sociaux permet de comprendre les pratiques des individus, des groupes et de la société (Kergoat, 2010). Ils sont aussi consubstantiels, pour reprendre le terme de Kergoat, c'est-à-dire qu'ils s'enchevêtrent et interagissent ensemble, formant ainsi la trame du social. Autrement dit, les rapports sociaux (de sexe, de « race », etc.) ne sont ni des variables, ni des éléments isolés et autonomes, ils puisent tout leur sens et leur portée à travers le rapport à l'autre. En effet, comment définir les « femmes » sans les « hommes », les « Noirs » sans les « Blancs », etc. (Poiret, 2005 : 207).

Dans cette perspective, les rapports sociaux de sexe fonctionnent de la même façon ; les catégories et les groupes sexués existent comme des « construits sociaux » et non comme des données fixes et brutes (Kergoat, 2010). Les rapports sociaux de sexe s'actualisent dans l'interaction des catégories de sexe, catégories socialement construites sur la base des pratiques et des représentations entretenues à propos des femmes et des hommes (Haicault, 2000). Selon Lahire (2001), les catégories de sexe et celles liées à l'âge restent généralement les plus « naturalisées », car « les différences de sexe, socialement prescrites, modèlent notre rapport au réel par les systèmes symboliques et les catégories de langage qu'elles induisent » (Perrot, 1995, citée dans Durand-Lavigne, 1997 : 31). Les rapports sociaux de sexe sont donc omniprésents : ils structurent la dynamique et le tissu social des sphères privée et publique, des institutions, des groupes ainsi que des organisations. Ils distribuent, transforment et reproduisent les positions sociales occupées par les hommes et les femmes dans la société (Daune-Richard et Devreux, 1992; Haicault, 2000). Pour paraphraser Haicault (2000 : 45), le tour de force réside dans la conceptualisation de ces rapports alors que plusieurs n'y voient que rôles ou différences sexuelles. En déconstruisant ainsi les postulats biologiques pour mettre de l'avant les phénomènes culturels - socialisation sexuée, conditionnement social et contrainte culturelle - qui participent à la construction des sexes, c'est « tout un système social, un système de sexe » qui est dévoilé, système agissant entre autres sur le rapport social entre les sexes (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 8-9).

Produit des rapports sociaux de sexe, la division sexuelle du travail en est l'enjeu principal (Kergoat, 2010). La division sexuelle du travail désigne cette « assignation prioritaire des femmes à la sphère de la reproduction [le privé] et des hommes à la sphère de la production [le public] » (Kergoat, 2010 : 64). Par conséquent, la division du travail selon les sexes est liée à la relation dialectique féminin/masculin et son corollaire : le travail et les tâches dites féminines et masculines et leur hiérarchisation. Finalement, les rapports sociaux de sexe n'ont pas seulement une base matérielle (le travail), mais aussi symbolique (Kergoat, 2010). Cette base idéelle, nommée la « *doxa de sexe*⁵ » par Haicault (2000), regroupe les notions de représentations et de stéréotypes sexuels lesquels participent aussi à la dynamique des rapports de sexe.

5 La notion platonicienne de *doxa* a été développée par Bourdieu en 1980 et reprise par Monique Haicault en 1993 pour l'appliquer aux rapports de sexe (Haicault, 2000). En soi, la *doxa* est un système de production symbolique et elle se manifeste dans les actes de communication (de masse, médiatique, interpersonnelle et autres).

Pièce et instrument du système symbolique, la *doxa* de sexe contribue à la reproduction dynamique, politique et économique du rapport social dans la mesure où elle propose, comme allant de soi, un système de significations qui légitime la position respective des sexes, ici et là, dans les espaces économiques, politiques et symboliques. Travaillant pour l'ordre, cette production continue de signes maintient et reconduit les grands principes de domination en dépit des pratiques novatrices des acteurs et actrices [sic] ainsi que des représentations en transformation. (Haicault, 1993, citée dans Baudoux, 2005 : 355)

La *doxa* de sexe se manifeste par l'entremise d'un vaste répertoire de signes et de signifiants : attitudes, comportements, images, langage, expressions culturelles, médias, etc. Cette production idéelle réitère fréquemment que « la place éternelle, légitime de la femme est une position en retrait, décalée, périphérique ou subalterne, mais toujours à côté ou en arrière, voire au service. Une place toute naturelle d'assistante, de préparatrice, de pourvoyeuse naturelle, de réparatrice, de séductrice » (Haicault, 2000 : 56). La position combative, visible, au-devant, demeure implicitement masculine (Haicault, 2000). En outre, en dépit de la plus grande flexibilité des rôles sexuels comparativement à ceux traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes, « la *doxa* de sexe oriente, légitime et maintient les représentations sur les différences sociales, économiques et symboliques entre les sexes, à travers un système complexe, toujours et en tout lieu réactif, de signes et de significations » (Baudoux, 2005 : 355).

2.4 Les objectifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes demandé quelles étaient les caractéristiques sociodémographiques des filles qui décrochent de l'école durant les études secondaires et surtout, quelles sont les conséquences de cette décision dans leur trajectoire postdécrochage. Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis sont de trois ordres :

1. Identifier les caractéristiques sociodémographiques des filles de l'échantillon retenu qui décrochent au secondaire ;
2. À partir de la perception des répondantes, mieux cerner les conséquences du décrochage scolaire sur leur parcours de vie à court et à moyen terme ;
3. Étayer les conséquences du décrochage chez les filles en regard d'une analyse en termes de rapports sociaux de sexe.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, une méthodologie a été définie. Nous la présenterons au chapitre suivant, lequel sera suivi d'une description détaillée des caractéristiques sociodémographiques des répondantes qui ont composé notre échantillon.

CHAPITRE 3

LES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

3.1 Le choix de la méthode et le recrutement

Étant donné que cette recherche vise à mieux comprendre les conséquences du décrochage scolaire des filles, et ce, à partir du point de vue des décrocheuses elles-mêmes, une approche qualitative a été privilégiée, notamment parce qu'elle facilite la production de nouvelles connaissances empiriques « fondée [s] sur la restitution de la réalité » (Duchamp et coll., 1989 : 88). Précisons également que cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire; les résultats n'ont ainsi aucune prétention systématique et ne visent en aucun cas à l'exhaustivité.

En ce qui concerne la méthode de cueillette de données retenue, l'entrevue individuelle semi-structurée s'est avérée appropriée, car elle permettait de mieux cerner les perceptions ainsi que les expériences communes et singulières des individus. Elle donne en outre un « accès direct » à leur vécu (Mayer et coll., 2000 : 119). En raison du temps limité imparti à cette recherche, et de l'étendue du territoire duquel provenaient les répondantes, les entrevues ont été conduites par voie téléphonique. Vingt-six (26) femmes âgées de 19 à 54 ans ayant quitté les études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) depuis au moins deux ans ont été interrogées aux fins de cette étude.

La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) a recruté un bassin potentiel de quelque trente-cinq femmes décrocheuses dans différentes régions du Québec. Toutefois, il s'est avéré difficile, sinon impossible pour des raisons liées à la disponibilité des femmes principalement de joindre et d'interroger l'ensemble des personnes référées dans l'espace-temps imparti à la réalisation des entrevues. Précisons cependant que nous avons cherché à atteindre le principe de saturation théorique (Bertaux, 1996) du matériau pour délimiter la période de fin des entrevues.

3.2 La grille d'entrevue

La grille d'entrevue (présentée en annexe) a été élaborée à partir de thèmes préalablement définis afin d'éviter que l'on ne s'écarte trop des éléments d'information recherchés (Savoie-Zajc, 2003). La première partie du guide d'entrevue visait à brosser un portrait sociodémographique de l'échantillon afin d'être en mesure d'en systématiser certaines caractéristiques, puis de les analyser en regard des résultats obtenus. La deuxième partie, le cœur de l'entrevue, abordait les thèmes souhaités et définis de concert avec la FAE. Quatre principales dimensions composent le canevas utilisé :

- 1) Les causes du décrochage;
- 2) Les conséquences du décrochage sur le plan financier et de l'emploi ainsi que sur le plan familial, conjugal et personnel;
- 3) Les obstacles de retour aux études;
- 4) Les perspectives d'avenir à court et moyen termes.

Chaque thème était subdivisé en sous-questions permettant de relancer la discussion lorsque les réponses données étaient brèves. Les questions n'étaient pas fermées, c'est-à-dire qu'elles n'exigeaient pas une réponse positive ou négative. Les participantes avaient ainsi l'occasion d'étayer leurs réponses et de commenter leurs témoignages au regard de leurs expériences.

3.3 Le déroulement de l'entrevue

Les entretiens se sont déroulés dans les bureaux de Relais-femmes pendant le mois de juin 2011. Une étudiante a été engagée afin de joindre les femmes recrutées par la FAE et de réaliser l'ensemble des entrevues. Deux entretiens tests ont été réalisés par la chercheuse, laquelle a aussi assuré la supervision du travail de l'étudiante ainsi que le déroulement des entrevues. Celles-ci ont été réalisées par téléphone et ont toutes été enregistrées par l'entremise d'un système de conférence téléphonique.

Comme mentionné plus haut, toutes les femmes figurant sur la liste proposée par la FAE n'ont pu être jointes dans un délai raisonnable. Toutes avaient la possibilité de refuser l'entretien, mais celles jointes ont accepté de participer à la recherche. D'entrée de jeu, les participantes ont été rassurées quant à la confidentialité de leur témoignage et nous leur avons expliqué l'intérêt pour nous d'enregistrer leurs réponses qui seraient retranscrites dans le but d'une analyse globale des témoignages. Cette transparence a été appréciée et une majorité de femmes interrogées nous sont apparues à l'aise de confier leurs expériences. Toutefois, la majorité des entretiens se sont avérés assez brefs. En moyenne, ceux-ci ont duré une vingtaine de minutes, certains s'étalant parfois jusqu'à quarante minutes. Le caractère impersonnel du téléphone et l'impossibilité de faire appel au langage non verbal pour acquiescer, encourager la volubilité, démontrer une écoute active, etc. ont forcément influencé la durée et la profondeur des entrevues.

3.4 La méthode d'analyse

Toutes les entrevues réalisées ont été retranscrites et codées afin de générer des thèmes et de permettre l'analyse globale du matériau. Plus spécifiquement, les entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu, nommée aussi analyse qualitative de théorisation (Mucchielli, 1996). Les premières étapes de l'analyse de contenu, nommées la codification, la catégorisation et l'opérationnalisation des concepts ou dimensions d'analyse, consistent à « faire ressortir les caractéristiques spécifiques [du] matériel » (Mayer et coll., 2000 : 161). Plus précisément, nous avons d'abord identifié les thèmes émergents en lisant les transcriptions et, progressivement, d'autres thèmes se sont dégagés au cours des relectures (analyse verticale). Par la suite, nous avons comme objectif de classer l'ensemble des thèmes (processus de catégorisation) en regard des questions de recherche et des catégories préalablement définies dans la grille d'entrevue. Au cours de cet exercice ont aussi été extraites les cooccurrences, soit « les présences simultanées de deux ou plusieurs éléments (relation d'association) dans une même unité de texte » (Barbin, 1998 : 269). Également, nous avons porté attention aux éléments contradictoires susceptibles d'émerger puisque ces derniers peuvent laisser supposer l'existence de mécanismes sociaux et structurels intéressants (Kaufman, 2004). Autrement dit, l'analyse transversale du matériau permet d'établir la récurrence ou non des contenus des discours. Enfin, nous avons procédé à l'intégration et à la théorisation des données (Mucchielli, 1996), dernière étape qui permet de focaliser l'analyse théorique en regard des questions de recherche et ainsi d'éviter l'éparpillement à travers l'entièreté du champ de recherche choisi.

Pour terminer, nous avons sélectionné des extraits de témoignages, signés de pseudonymes, afin d'illustrer les résultats mis en évidence. En ce qui concerne les extraits cités dans ce rapport, signalons que nous avons dû apporter quelques corrections stylistiques aux retranscriptions (suppression des tics de langage, des répétitions, corrections syntaxiques) afin de les rendre compréhensibles à la lecture. Nous nous sommes toutefois efforcées de respecter la parole des répondantes et, en ce sens, de n'apporter aucune transformation qui modifie le sens de leurs discours.

3.5 Les limites de la recherche

Dans le sillage des études qualitatives, cette étude visait à mettre en évidence des faits nouveaux, jusqu'ici peu explorés par les sciences (Mucchielli, 1996). Toutefois, cette recherche comporte des limites évidentes dont il importe de tenir compte. D'abord, deux premières importantes limites en conditionnent d'autres : celle ayant trait aux ressources humaines et financières ainsi que celle concernant les délais impartis à cette recherche. En effet, un budget restreint était alloué à l'étude et celle-ci devait s'effectuer sur une période de temps assez courte d'environ six mois. Également, les délais consentis à l'étude n'ont pas permis la réalisation d'entrevues individuelles en profondeur, menées en face à face. Les ressources financières ne permettaient pas non plus des déplacements dans plusieurs régions du Québec ; c'est pourquoi les entrevues ont été menées au téléphone.

Par ailleurs, le décrochage scolaire a fait l'objet d'une pléiade d'études, tant quantitatives que qualitatives, et ce, à travers différentes approches méthodologiques et théoriques. Il s'est donc avéré impossible de circonscrire l'ensemble des résultats et des hypothèses présentés dans la multitude d'écrits scientifiques portant sur ce phénomène. Une revue de la littérature plus exhaustive aurait donc permis de cerner des dimensions peu explorées dans les études existantes et, subséquemment, influencer la formulation de questions de recherche plus originales et la méthodologie utilisée. Par exemple, des entrevues en profondeur auraient permis d'en connaître davantage sur l'expérience des répondantes et sur leurs trajectoires postdécrochage. Toutefois, compte tenu des objectifs de la recherche, la revue de la documentation nous apparaît respectable et retrace les principaux constats concernant les causes et les conséquences du décrochage scolaire.

Enfin, l'échantillonnage peut apparaître relativement restreint. Toutefois, comme le rappellent Mayer et coll. (2000), en recherche qualitative, il n'existe aucune règle précise délimitant la taille de l'échantillon. Cependant, quelques principes prévalent et ont servi à guider la chercheuse, citons notamment celui de la saturation théorique évoqué précédemment. Succinctement, ce principe prend forme lorsque la collecte de données devient redondante, en l'occurrence, que les dernières entrevues n'apportent plus aucune idée nouvelle au chercheur et que les informations ne permettent pas une meilleure compréhension du problème étudié (Mucchielli, 1996).

En résumé, tributaire des limites financières et temporelles accordées, la réalisation de cette étude a néanmoins permis la mise en évidence de certaines dynamiques sociales qui nous apparaissent peu discutées lorsqu'il est question des conséquences du décrochage scolaire des filles. Davantage de temps et de ressources auraient permis d'aborder des questionnements encore plus novateurs autour de cette problématique.

CHAPITRE 4

QUI SONT LES FEMMES RENCONTRÉES ?

LE PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES RÉPONDANTES

Une grille sociodémographique administrée en début d'entrevue a permis de systématiser le profil des répondantes. Certaines données sont illustrées à l'aide de graphiques pour en faciliter la lecture. Rappelons que ce questionnaire est aussi présenté en annexe.

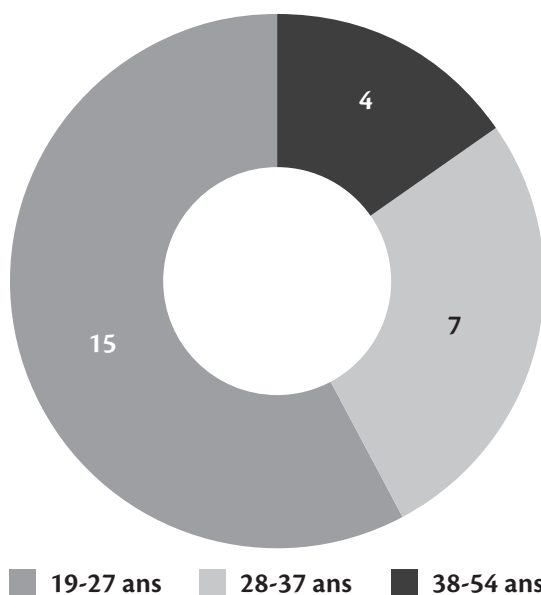
4.1 L'âge des répondantes

La plus jeune répondante a 19 ans et la plus âgée a 54 ans. Étant donné l'écart d'âge des répondantes, nous les avons regroupées sous trois catégories d'âge pour faciliter la présentation de l'information. Comme l'illustre le schéma ci-contre, la majorité des répondantes se retrouvent dans la catégorie des 19 à 27 ans.

4.2 Le statut conjugal et nombre d'enfants

La moitié des répondantes (13/26) sont conjointes de fait et deux sont mariées. Neuf sont célibataires et deux sont séparées. La majorité des femmes interrogées (16/26) ont des enfants : douze d'entre elles ont un ou deux enfants et quatre répondantes ont trois ou quatre enfants. Spécifions que ces dernières ayant trois ou quatre enfants sont âgées de 35 ans et moins. En se rapportant à la figure ci-contre, nous notons que huit femmes sur 15 dans le groupe d'âge des 19 à 27 ans ont aussi un enfant ou plus.

GRAPHIQUE 1 :
ÂGE DES RÉPONDANTES



4.3 La région de provenance

Les répondantes proviennent de cinq régions du Québec. La moitié d'entre elles habitent Montréal et sa périphérie (Laval, Longueuil, etc.). Le graphique 2 met en relief le nombre de répondantes par région.

4.4 Le dernier niveau de scolarité

Nous avons demandé aux répondantes quel était le dernier niveau de scolarité complété au moment de leur décrochage. La plupart des réponses se répartissent entre la 1^{re} secondaire et la 4^e secondaire. Toutefois, trois d'entre elles ont décroché au niveau primaire (5^e et 6^e année du primaire). Voyons au graphique 3 comment se répartissent les répondantes eu égard à la dernière année de scolarité réussie.

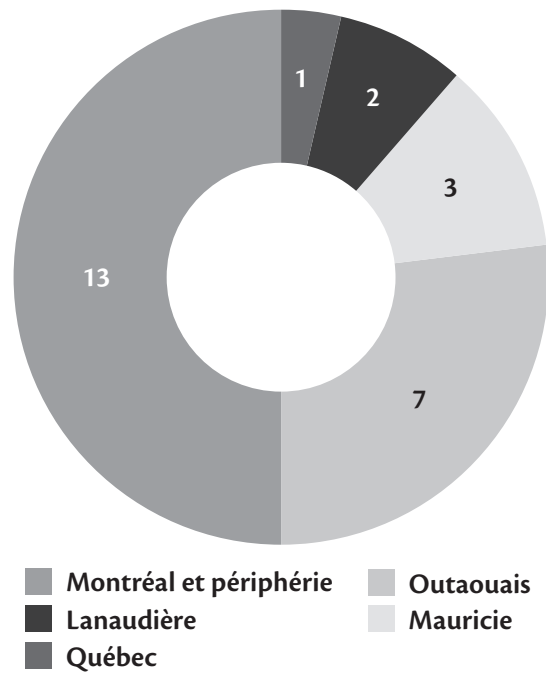
4.5 Le type de classes fréquentées et les services utilisés

Toutes les répondantes suivaient le cheminement classique menant au diplôme d'études secondaires (DES). Toutefois, treize d'entre elles ont fréquenté des classes spéciales pour élèves en difficulté d'apprentissage et les treize autres étaient dans les classes ordinaires durant leurs études secondaires. En ce qui concerne les services de soutien offerts par l'école, seulement dix répondantes ont mentionné avoir consulté une personne-ressource, souvent une travailleuse sociale de l'école.

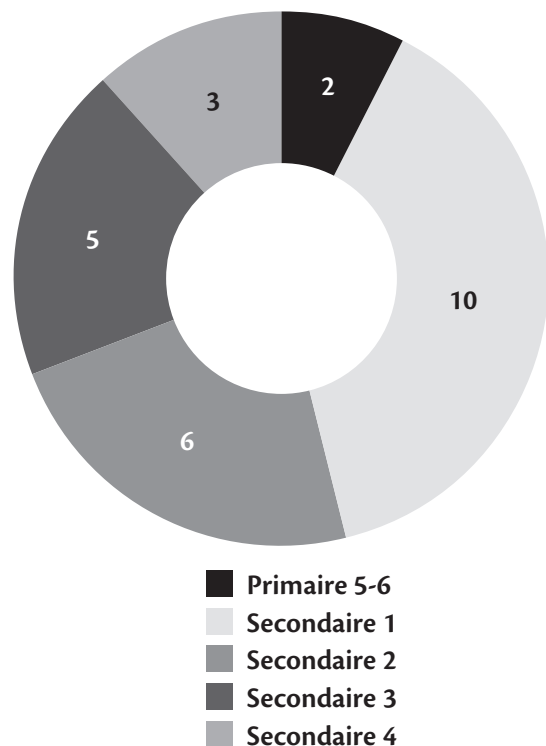
4.6 Le retour à l'école après le décrochage

Sur 26 répondantes ayant décroché depuis plus de deux ans, cinq d'entre elles ont effectué un retour à l'école. En fait, quatre sont actuellement sur les bancs d'école dans le cadre d'un programme pour adultes pour compléter les équivalences en vue de l'obtention de leur DES. Une autre répondante est retournée à l'école, vingt ans après avoir décroché, afin d'obtenir son DES et ensuite un DEC en secrétariat. C'est cette même répondante qui gagne le salaire horaire le plus haut de l'ensemble des travailleuses.

GRAPHIQUE 2 :
NOMBRE DE RÉPONDANTES PAR RÉGION



GRAPHIQUE 3 :
DERNIER NIVEAU DE SCOLARITÉ COMPLÉTÉ



4.7 L'occupation et emploi rémunéré

La majorité des participantes sont des femmes au foyer (16/26), souvent des mères, et dix d'entre elles sont bénéficiaires de l'aide sociale. En ce qui concerne le travail rémunéré, dix travaillent dans l'espace public (10/26). Sur ce nombre, seulement quatre ont des emplois syndiqués. Le graphique 4 présente quelques données salariales supplémentaires.

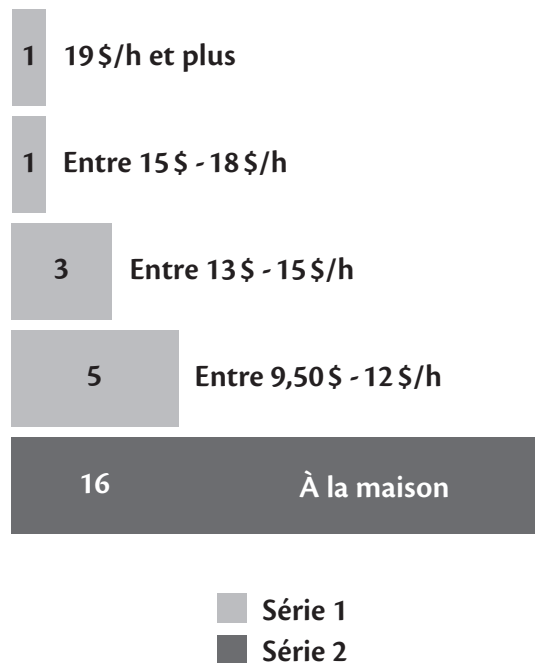
À la lumière des données présentées dans le graphique 4, précisons que la seule répondante gagnant un salaire horaire de plus de 19 \$, est aussi celle ayant effectué un retour à l'école. Elle a poursuivi sa trajectoire scolaire, après l'obtention de son DES, en complétant un DEC en secrétariat.

4.8 La scolarité de la mère et occupation du père

Finalement, nous avons demandé aux répondantes l'occupation et la scolarité de leurs parents. La plupart des mères n'ont pas de DES (20/26) et parmi celles-ci, huit ont eu un emploi rémunéré dans le secteur tertiaire et huit ont occupé la fonction de femme au foyer. Les données ne sont pas disponibles pour quatre d'entre elles : quelques répondantes ont connu les familles d'accueil et ont été placées sous la Loi de la protection de la jeunesse et d'autres ne disposaient pas de cette information.

En ce qui a trait à l'emploi des pères, la majorité d'entre eux ont occupé un métier traditionnellement masculin dans le secteur primaire et deux bénéficiaient de l'aide sociale. Les données ne sont pas disponibles pour six d'entre eux (famille d'accueil ou père absent). Seuls quatre pères occupent des professions du secteur secondaire (gestion, éducation, art, santé). Au final, la plupart des répondantes sont issues de milieux socio-économiques défavorisés à modestes, une minorité provient de familles de classe moyenne.

GRAPHIQUE 4 :
OCCUPATION ET RÉMUNÉRATION
DES RÉPONDANTES



CHAPITRE 5

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans les différentes sections de ce chapitre, nous exposerons les résultats de l'analyse de contenu des entrevues. Plus spécifiquement, trois rubriques défilent tour à tour et, dans chacune d'entre elles, en abordant un thème précis, nous tenterons de rendre compte de l'expérience des répondantes. D'abord, l'accent sera mis sur les causes qui ont mené au décrochage scolaire et, par la suite, sur les impacts du décrochage dans la vie des répondantes. Nous poursuivrons la présentation en discutant des obstacles freinant un potentiel retour à l'école, puis la dernière section du chapitre s'attardera sur les perspectives d'avenir des répondantes eu égard aux possibilités et au désir d'obtenir leur DES et ainsi de compléter leurs études secondaires.

5.1 Les causes du décrochage

En guise d'introduction, les premières questions de l'entrevue visaient à cerner, à partir de la perception des répondantes, les causes ou les raisons qui les ont amenées à décrocher au cours des études secondaires. Comme précisé dans le chapitre de la problématique, divers facteurs s'entrelacent et conduisent au décrochage – c'est certainement le cas de plusieurs répondantes – nous nous restreindrons à présenter les facteurs prédominants évoqués par les décrocheuses elles-mêmes⁶. Trois rubriques composent cette section. En premier lieu, l'adversité familiale apparaît comme un motif notoire dans les trajectoires des décrocheuses et, ensuite, viennent les difficultés d'apprentissage et leurs conséquences au sein de la dynamique scolaire. Enfin, d'autres facteurs comme les problèmes de types extériorisés seront discutés.

5.1.1 L'ADVERSITÉ FAMILIALE

Interrogées sur leurs expériences vécues à l'adolescence, près du quart des répondantes (7/26) ont clairement spécifié avoir décroché de l'école en raison des difficultés, des contraintes ou des violences présentes dans leur milieu familial. En dépit du fait que le questionnaire ne visait pas à tracer un portrait des dynamiques familiales, ces répondantes ont rappelé succinctement l'adversité à laquelle elles ont été confrontées au sein de la cellule familiale. Pour les unes, il s'agit d'histoires de violence et de mauvais traitements, et certaines ont été par conséquent placées sous l'égide de la protection de la jeunesse et ont connu les familles d'accueil. L'une d'elles a même confié à l'intervieweuse une situation de violence sexuelle, l'inceste du père, dont elle et sa sœur ont été victimes pendant des années avant de le dénoncer aux services policiers.

Mon père nous a agressées pendant plusieurs années. On a vécu de l'inceste alors, à 16 ans, c'était assez. J'ai fait arrêter mon père, ça a été des gros événements dans ma vie. Moi, ce qui était important, c'était ma survie. Est-ce que je vais vivre premièrement ? Parce que la violence était assez extrême dans la maison... Est-ce que je vais aller à l'école ou non était pas mal loin de mes questions. (Frédérique, 40 ans)

Dans le même ordre d'idées, Claudie mentionne les procédures judiciaires entamées récemment contre certains membres de sa famille, mais reste évasive sur les événements à l'origine des poursuites. Elle évoque néanmoins, avec une colère certaine, que si elle n'avait pas eu cette « famille de "fuckés" », elle n'aurait pas décroché. Pour d'autres répondantes, ce ne sont pas les actes violents, répréhensibles sur le plan judiciaire, qui ont engendré leur décrochage, mais plutôt, les contraintes et les obligations imposées par

⁶ Précisons à cet égard que les entrevues ne visaient pas à explorer en profondeur les trajectoires des répondantes et par conséquent, de rendre compte de la multiplicité des facteurs pouvant influencer le décrochage.

les parents. Par exemple, Sarah, qui a eu un parcours de migration, a dû travailler à temps complet pendant son secondaire et remettre son salaire à son père. À bout de souffle, elle décroche. Pour Julie et Mathilde, c'est la prise en charge, en tout ou en partie, du foyer ainsi que des sœurs et des frères cadets, doublée de conflits familiaux, qui est à l'origine du décrochage. Ainsi, Mathilde, la répondante la plus âgée de notre échantillon, a été contrainte d'abandonner l'école pour pallier le rôle maternel; de surcroît, elle était la cible de violence psychologique, « le mouton noir » de la famille, pour reprendre ses propos.

Ma mère était rentrée à l'hôpital et ça prenait une troisième relève à la maison, pour faire à manger, la cuisine, le ménage, la popote... [...] On ne m'a pas demandé si je voulais, c'était moi et c'est tout. Vu que j'étais la moins bonne, il n'était pas question que ce soit quelqu'un d'autre. Pour mes parents, j'étais une bonne à rien, même pas bonne à marier... Il y avait du dénigrement psychologique et ça n'aidait pas à ce que j'aie du soutien psychologique pour être bonne, mais j'aimais l'école. (Mathilde, 54 ans)

Oui, c'était juste à cause de ça [mon père et l'obligation de travailler]. Nous, on voulait vraiment réussir à l'école. Il nous a dit : « Je vous amène au Canada pour que vous fassiez des études », c'est pour ça qu'il nous a amenés ici. Mais après, je pense qu'il a changé d'avis, il voulait qu'on lui donne de l'argent. (Sarah, 27 ans)

En somme, ces répondantes aux prises avec des problèmes familiaux, de la violence ou ayant connu les familles d'accueil reconnaissent sciemment que leur décrochage est dû à un environnement familial toxique. Évidemment, d'autres facteurs se sont juxtaposés à leur trajectoire de décrochage, par exemple, la perte de la motivation, les difficultés de concentration et d'apprentissage, etc. Certaines parlent aussi du désir d'avoir de l'argent, de travailler, d'être autonome afin de quitter leur milieu de vie. Comme l'illustre Julie plus bas, la réussite scolaire est souvent tributaire d'un environnement familial soutenant; les adolescentes ayant été confrontées à de l'adversité familiale n'ont bénéficié d'aucun soutien parental.

Moi, ça a vraiment été à cause de ma famille [que j'ai décroché], mais j'ai des amis qui sont encouragés par leurs parents puis, tu vois, ils ont avancé longtemps. Ceux que les parents s'en foutent et qui disent : « Il faudrait que tu commences à travailler, ramasser des sous », on dirait que ça fait en sorte que tu vas moins loin. (Julie, 24 ans)

Quand tu as un soutien familial, des parents qui viennent à l'école, et que ta nourriture est prête. Un cadre de vie paisible et calme ça aide. Quand tu es balancée dans une famille à une autre, quand ta famille a causé des problèmes, tu as été battue, des affaires comme ça, ça traumatise. (Christine, 27 ans)

5.1.2 LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET LEURS COROLLAIRES

Pour expliquer leur décrochage, plusieurs répondantes ont évoqué les difficultés d'apprentissage éprouvées au cours de leur cheminement scolaire. Plus précisément, pour au moins dix d'entre elles (10/26), ces difficultés se sont révélées déterminantes dans leur décision de décrocher. Évidemment, d'autres facteurs corollaires aux difficultés d'apprentissage ont aussi eu un impact dans le processus menant au décrochage. La plupart évoquent les échecs scolaires et la démotivation, voire l'écœurement qui s'est installé au fur et à mesure de leur parcours scolaire.

J'avais beaucoup de difficultés à l'école. À la fin, j'étais juste écœurée de tout le temps me forcer et que ça donne rien. (Monique, 20 ans)

Il faut dire que je m'en foutais pas mal à l'âge que j'avais, je voulais m'en aller de là parce que je ne comprenais plus rien, j'étais en échec dans plusieurs matières. (Lucie, 26 ans)

Pour certaines, les classes spéciales se sont avérées aidantes, mais pour d'autres, il semble que ce fut une expérience plutôt difficile qui, paradoxalement, a contribué au sentiment de démotivation et au désir de vouloir quitter l'école. Dans cette perspective, les unes rappellent le soutien et la gentillesse du corps professoral alors que d'autres n'hésitent pas à le critiquer.

Dans la classe spéciale, j'étais avec plein de sortes d'étudiants, des vrais décrocheurs, des troubles de comportements, c'était tout le monde ensemble. Moi, dans le fond, j'avais plus besoin d'une classe plus petite parce que j'avais plus de difficultés. Là, la classe, c'était toujours des arrêts, c'était très difficile de se concentrer, il y en avait toujours qui garochait des affaires. J'avais un professeur qui était très, très gentil, à chaque dîner, j'allais dans sa classe puis je pouvais reprendre ce que je n'avais pas compris durant le cours. (Anna, 36 ans)

C'est que des fois je ne comprenais pas, mettons on avait des exercices à faire, je ne comprenais pas, je demandais de l'aide, et le prof riait carrément de moi. Elle m'ignorait et, à la fin, j'avais de la misère, je n'osais pas lever ma main puis demander des explications. (Marilyn, 27 ans)

Par ailleurs, l'influence des pairs a aussi contribué au désengagement scolaire et à la démotivation de certaines. « Qui se ressemble, s'assemble », rappelait une répondante dans son entrevue pour signifier que son réseau social était constitué d'élèves en difficulté d'apprentissage et démotivés par rapport à l'école, qui ont aussi décroché à différents niveaux du secondaire. Quelques répondantes rapportent le découragement vécu au cours de leur trajectoire scolaire par rapport aux échecs et aux redoublements. Enfin, en plus de ces sentiments et des difficultés d'apprentissage, le désir de travailler pour avoir de l'argent afin de sortir avec ses amis et se payer des activités diverses apparaît aussi comme un facteur qui s'ajoute à la dynamique menant au décrochage. Le témoignage de Jasmine est, en ce sens, éloquent :

J'ai été 3 fois dans le cours de français ou d'anglais, je ne me rappelle plus, mais je sais que j'ai été deux à trois fois dans le même cours, puis aussi j'approchais des 18 ans, puis je voulais avoir un emploi [...] Mais c'est plus le fait de recommencer, être découragée et démotivée, puis avoir besoin d'argent et mes parents n'en avaient pas, tu sais, on était sur l'aide sociale, ils ne pouvaient pas me donner de l'argent et moi, j'avais envie de faire comme les autres, faire des petites sorties... (Jasmine, 34 ans)

Ici encore, le milieu familial a un impact considérable sur le décrochage. Même si ce second groupe de répondantes n'a pas vécu de situations d'adversité familiale dramatiques comme le groupe décrit précédemment, peu d'entre elles ont bénéficié de soutien parental au cours de leur scolarité. À cet égard, les répondantes parlent surtout de leur mère lorsqu'il est question du manque d'encadrement ou d'encouragement. Elles mettent tantôt l'accent sur le manque de ressources de leur mère et sur fait qu'elles étaient non scolarisées : comment pouvaient-elles les soutenir dans leur cheminement scolaire ? À cela s'ajoute parfois un sentiment de découragement face à la crise d'adolescence, un manque de discipline et de rigueur, voire un laisser-aller en matière de supervision et de soutien plus général tout au cours de la trajectoire scolaire.

Ma mère a une troisième année, elle ne pouvait pas vraiment m'aider, c'était plus mes grandes sœurs ou mes cousines qui m'aidaient. Lorsque j'ai voulu décrocher ma mère m'a dit : « tu es assez vieille pour savoir ce que tu fais ». (Lucie, 26 ans)

J'étais dans ma crise d'adolescence. Ma mère avait peur que je fasse une fugue, donc elle m'a dit que si je voulais lâcher l'école, il fallait que j'aille travailler. (Olga, 19 ans)

Si ma mère avait été un peu plus intense sur les études, si ça aurait compté vraiment pour elle, bien, nous on aurait plus de règles comme on s'assit puis on ne bouge pas tant que les devoirs ne sont pas finis. Ou quelqu'un qui nous aide, qui nous pousse dans le cul, mais, tu sais, on ne les aime pas quand ils font ça, mais c'est la meilleure affaire, puis il y a bien des parents qui le font... (Nina, 24 ans)

Dans l'ensemble, aux prises avec des difficultés d'apprentissage notables, la plupart des répondantes de ce groupe identifient *a posteriori* que l'absence ou le manque de soutien et d'encadrement parental a joué un rôle significatif dans leur parcours menant au décrochage. À leur tour mère pour plusieurs, elles ne souhaitent pas reproduire cette même dynamique avec leurs enfants. Nous y reviendrons plus loin lorsque nous aborderons les conséquences du décrochage.

5.1.3 D'AUTRES FACTEURS MENANT AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les dernières répondantes (9/26) se distinguent ici en quatre sous-groupes en raison des causes évoquées pour expliquer leur décrochage, soit : 1) les problèmes de type extériorisé; 2) la victimisation par les pairs; 3) la grossesse et 4) le désengagement scolaire. Nous les avons donc regroupées par souci de synthèse.

Les problèmes de type extériorisé nommés par les répondantes sont la toxicomanie (2/26) et les problèmes de comportement comme l'agressivité (1/26). Les difficultés d'apprentissage et le milieu familial peu soutenant aussi demeurent prégnants dans le processus de décrochage de ces répondantes aux prises avec des problèmes de toxicomanie.

Honnêtement, la raison qui m'a fait décrocher l'école, c'est que je fumais trop de *pot*. Je ne suis pas fière. Il y avait souvent du monde qui vendait, des chums et sur les heures de dîner et les pauses, on fumait. Et quand tu es buzzée, tu n'es pas motivée à retourner dans ton cours. Et le fait d'être dans une classe spéciale, ça m'a pas motivé ben, ben. (Simone, 23 ans)

La présence des parents n'était pas vraiment là, on était comme laissés à nous-mêmes. (Danielle, 33 ans)

Quant à la dernière répondante, elle mentionne avoir eu du soutien familial, que ses frères et sœurs ont fait des études postsecondaires, seuls ses problèmes de comportement et sa difficulté à se conformer aux règlements de l'école ont été en jeu dans son cas. Comme exemple de comportement problématique, elle évoque l'intimidation qu'elle exerçait sur d'autres élèves. D'ailleurs, la victimisation par les pairs est une raison qui a amené deux autres répondantes à décrocher comme l'illustre Raphaëlle :

Mettons que je m'en allais à l'autobus, une fille de l'école arrivait et disait : « tu me donnes ta place dans l'autobus parce que sinon je te donne une volée ». À l'extérieur de la classe, je recevais une coupe de dictionnaires dessus, on me disait « la grosse », toutes sortes de choses, oh-là-là. (Raphaëlle, 36 ans)

Deux autres répondantes affirment que leur décrochage est dû à une grossesse non prévue, l'une en 3^e secondaire et l'autre, en 5^e secondaire. Les deux rappellent aussi le désengagement scolaire et le manque de motivation qu'elles ont ressentis vers la fin de leur parcours scolaire, au moment où elles sont devenues enceintes.

Il me manque deux unités pour finir mon secondaire 5 et je suis tombée enceinte à la fin de mon secondaire. Je voulais peut-être me prendre un an et demi sabbatique comme on dit. Mais c'est plus que j'étais dans une phase où je n'aimais pas

beaucoup l'école. Ça ne me tentait pas beaucoup et j'avais le goût de travailler et faire d'autres choses. (Samuelle, 20 ans)

Finalement, les deux dernières répondantes évoquent simplement un désintérêt total pour l'école et, donc, aucune motivation à poursuivre leurs études. Elles ne voyaient pas la nécessité d'obtenir leur DES pour leur avenir. Animées par une forte envie d'autonomie, le monde du travail les attirait davantage que celui de l'école. Dans leur cas, elles estiment avoir reçu du soutien et des encouragements de leurs parents, mais ceux-ci ont finalement abdicqué devant l'obstination de leurs filles.

À 14 ans, je croyais que j'étais une adulte et que j'avais pas besoin d'aller à l'école. Peu importe ce que les gens me disaient, moi j'étais convaincue que j'étais une adulte et je ne l'étais pas. Le manque de motivation, c'est clair. Peut-être que je voyais pas l'avenir devant moi, je ne sais pas, mais ça reste quand même en lien avec le manque de motivation. Je ne voyais pas la nécessité d'aller à l'école pour aller au travail. (Virginia, 49 ans)

Mes parents ont toujours aidé, puis mes professeurs aussi, mais quand tu ne veux pas, tu ne veux pas... (Judith, 20 ans)

En résumé, diverses causes sont à l'origine du décrochage des répondantes, certaines apparaissent plus saillantes dans les témoignages, comme l'adversité familiale. Pour les autres, comme les difficultés d'apprentissage, d'autres facteurs tels que le manque de soutien des parents, la démotivation et le désengagement scolaire s'imbriquent dans le processus de décrochage. Précisons également que dans la majorité des entrevues, un cadre familial plus soutenant est identifié comme un facteur important qui aurait favorisé la réussite scolaire. Par ailleurs, l'ensemble des répondantes estime que le fait de vivre une grossesse au secondaire influence le décrochage scolaire, mais peu d'entre elles croient toutefois que les relations amoureuses occasionnent un quelconque impact. L'influence du réseau social et la victimisation par les pairs apparaissent également comme des causes, plus ou moins directes, du décrochage scolaire. Enfin, en dépit du soutien parental et du soutien du personnel scolaire, le désengagement scolaire et le manque de motivation peuvent aussi conduire au décrochage scolaire.

5.2 Les conséquences du décrochage

Un des objectifs importants de notre étude consistait à mettre en relief les conséquences du décrochage scolaire dans la vie des répondantes. Malgré le fait que le sujet s'est parfois avéré difficile à étayer pour plusieurs répondantes, nous avons cherché à cerner ces conséquences sur différents plans de leur vie. Elles ont été analysées sur trois plans : 1) les conséquences sur le plan financier et de l'emploi; 2) sur le plan conjugal et familial et 3) sur le plan personnel.

5.2.1 LES CONSÉQUENCES SUR LE PLAN FINANCIER ET DE L'EMPLOI

Toutes les répondantes s'entendent pour affirmer que le DES est dorénavant exigé pour une majorité d'emplois. Si « avant », pour reprendre les mots des répondantes plus âgées, il était possible de se trouver un travail convenable sans diplôme d'études secondaires, aujourd'hui, le monde du travail a changé. Boulots précaires, mal rémunérés, emplois de service aux horaires atypiques, travail d'exploitation représentent ainsi la réalité des travailleuses sans diplôme d'études secondaires. Avec du recul par rapport à leur décrochage, elles réalisent que l'accès à une carrière est pour ainsi dire impossible. À cet égard, certaines insistent même sur l'importance d'avoir un diplôme d'études collégiales (DEC) pour accéder à un emploi d'intérêt.

Les portes sont fermées sur bien des affaires, le travail, ils demandent un secondaire 5. Même pour ramasser les poubelles, il te faut un secondaire 5. Tu peux te trouver des petites jobines [sans DES], mais pour une carrière, c'est plus dur. (Élodie, 23 ans)

Il y a beaucoup de travail qui te refuse parce que tu n'as pas ton 5, même y'en a qui disent que si tu n'as pas ton collégial, donc tu ne peux pas appliquer pour une job que tu aimerais. C'est plus ça, ça le prend comme partout aujourd'hui. (Lucie, 26 ans)

Après avoir décroché, plusieurs répondantes ont donc connu ce type d'emplois, rémunérés au salaire minimum, notamment dans le domaine des services, certaines aussi ont travaillé dans les services de la petite enfance - avant la réforme - où les salaires sont un peu plus élevés.

J'ai toujours travaillé après ça [le décrochage]. J'ai fait plein d'emplois, caissière dans un dépanneur, dans une fruiterie, j'ai fait des serrures de coffre-fort, j'ai fait tellement emplois. À partir de 1996, j'ai été éducatrice pendant 11 ans en centre de petite enfance. Avant, c'était souvent le salaire minimum. (Frédérique, 40 ans)

Pourtant, à la suite d'une dépression en raison des traumatismes vécus dans l'enfance, Frédérique a perdu son emploi et il lui fut impossible d'occuper à nouveau un emploi d'éducatrice sans effectuer une formation. Elle est ainsi retombée au bas de l'échelle salariale, occupant un emploi de vendeuse dans une boutique, avec deux enfants à nourrir. Ce cas de figure illustre les difficultés financières et la précarité économique à laquelle sont confrontées la moitié des répondantes (13/26). Ce groupe englobe toutes les femmes vivant de l'aide sociale (10), et trois autres travaillant entre 9,50 et 12 \$/h. Elles sont âgées de 23 à 54 ans. Elles sont soit célibataires ou en couple, mais avec des conjoints sur l'aide sociale comme elle ou ayant un travail mal payé, temporaire, à temps partiel, etc. Par conséquent, l'insécurité financière et la pauvreté économique restent leur lot quotidien.

Je m'inquiète toujours et aller travailler à une job à neuf piastres de l'heure, je m'excuse, j'ai deux enfants et c'est pas payant. C'est pas payant, mais pas pantoute! [...]. Je vais vivre sous le seuil de pauvreté toute ma vie, j'ai 37 ans et il est rendu tard pas mal pour faire d'autres affaires. (Alice, 37 ans)

Dans la même perspective, environ le quart des répondantes (6/26) éprouvent moins de difficultés financières en raison principalement du soutien du conjoint. Elles ne sont pas aux prises avec une précarité économique constante, mais ont des niveaux de vie modestes. Elles sont âgées de 20 à 35 ans et ont toutes des enfants. Elles sont femmes au foyer et leurs conjoints, avec ou sans DES, occupent des emplois traditionnellement masculins, des métiers généralement bien rémunérés. Elles reconnaissent ainsi aisément que, sans l'apport de leur partenaire ou advenant une séparation, elles seraient sujettes à une précarité financière certaine et à un difficile retour sur le marché du travail.

C'est quasiment sûr un emploi au salaire minimum [si je retournais travailler]. Ça fait que c'est plus difficile de payer et toutes les responsabilités [à assumer] toute seule au coût de la vie là, j'aurais de la difficulté [si j'étais monoparentale]. (Maude, 26 ans)

Je recommencerais encore à zéro là [si je me sépare], il faudrait que je me trouve une job. C'est sûr que je ne gagnerais pas le salaire qu'il gagne, c'est sûr et certain, même que le plus que je peux trouver, c'est 10-12 dollars. Si on se sépare ça serait difficile. (Christine, 27 ans)

Un peu moins du quart des répondantes (5/26), à savoir les plus jeunes de notre échantillon (âgées de 19 à 24 ans) semblent à l'abri des soucis financiers puisqu'elles habitent avec leur conjoint ou avec leurs parents. Elles n'ont pas d'enfant et sont toutes issues de familles de classe moyenne avec des pères ayant des carrières professionnelles ou des métiers dans le domaine de la construction. Elles travaillent dans le secteur des services et elles réalisent, *a posteriori*, qu'elles ne pourraient pas survivre toutes seules et obtenir à un salaire décent sans DES.

Je suis pas dans le trouble puis je suis pas obligée non plus de me priver, je suis tout le temps correct. Mais mon conjoint a un super travail aussi et il est capable de payer. Si j'étais seule, je ne serais pas en appart, je serais encore chez mes parents, puis probablement [déjà] retournée aux études. (Julie, 24 ans)

Mon chum a son secondaire 5 et a déjà un emploi fixe pour le reste de sa vie, il travaille en communication et moi, je suis juste au Canadian Tire. Lui, il veut s'acheter une maison, bah moi je suis pas prête encore à m'acheter une maison, j'ai même pas un salaire de 20 000 par année. Mais c'est plus ça qui me motive, il faut avoir un secondaire 5. (Olga, 19 ans).

De plus, quelques-unes notent que l'accès à des emplois bien rémunérés, comme dans le domaine de la construction, s'avère plus difficile pour les femmes, lesquelles restent souvent confinées dans des métiers traditionnellement féminins, ou encore demeurent à la maison pour prendre soin des enfants et de la famille. Conséquemment, elles estiment que les garçons décrocheurs se voient offrir davantage de possibilités sur le marché du travail. Olga témoigne en ce sens :

Dans la construction, tu peux trouver du travail partout et, pour les filles, c'est du secrétariat et des choses comme ça. D'après moi, c'est plus dur surtout si elles ont des enfants et de retourner à l'école. La plupart vont s'occuper de leurs enfants et c'est triste à dire, mais la plupart sont sur l'aide sociale. C'est vraiment plate, mais oui, c'est plus dur pour elles que pour eux. (Olga, 19 ans)

En somme, prenant ainsi conscience des possibilités limitées sur le plan de l'emploi et de la survie financière sans DES, voire même sans formation collégiale menant vers un métier choisi, ces répondantes font partie de celles qui prévoient effectuer prochainement un retour aux études. Nous en discuterons plus loin en conclusion

du chapitre. Quant aux deux dernières répondantes, elles reconnaissent aussi les difficultés financières et la précarité économique qu'apporte un parcours sans DES. C'est précisément pour cette raison que Virginia est retournée sur les bancs d'école 20 ans après avoir décroché, afin de recevoir une formation en secrétariat et ainsi, obtenir un emploi intéressant et bien rémunéré.

Avec l'évolution, je ne pouvais pas faire secrétaire sans avoir le diplôme, tout a été informatisé. Alors j'ai dû prendre des cours pour suivre. Il fallait que je retourne à l'école et que je reparte à zéro pour avoir un travail plus intéressant et plus payant. (Virginia, 54 ans)

Quant à Anna, elle s'estime très chanceuse, car elle a pu obtenir un emploi syndiqué comme préposée aux bénéficiaires dans un CHSLD, et ce, après avoir travaillé dans des boutiques de vêtements. En outre, sans avoir effectué un retour aux études, elle est la seule de notre échantillon à avoir eu accès à un travail satisfaisant sur le plan salarial.

En conclusion, la moitié des répondantes vivent près ou sous le seuil de pauvreté, et les autres échappent à la précarité économique, car elles bénéficient du soutien financier du conjoint ou des parents. Si à 14, 15 ou 16 ans, elles avaient le désir de travailler pour avoir de l'argent, être autonomes, quitter le milieu familial, etc., la trajectoire parcourue après le décrochage se résume par l'obtention d'emplois de service souvent rémunérés au salaire minimum ou encore vivent de l'aide sociale. La réalité du marché du travail les a convaincues qu'il est impossible de « construire une vie » avec ce type d'emplois. En outre, toutes les répondantes, sans exception, affirment que l'obtention du DES demeure essentielle et s'avère un minimum pour accéder à un emploi d'intérêt et bien rémunéré.

5.2.2 LES CONSÉQUENCES SUR LE PLAN FAMILIAL

Hormis les conséquences économiques et en matière d'emploi, plusieurs répondantes ayant des enfants constatent les difficultés qui se présentent à elles au fur et à mesure de la progression scolaire de leurs enfants. Ayant quitté l'école depuis de nombreuses années, leurs acquis scolaires se révèlent rapidement insuffisants lorsque leurs enfants sont au secondaire et ont besoin d'aide pour terminer leurs devoirs à la maison. Les deux témoignages suivant expriment non seulement les difficultés que rencontrent les mères, mais aussi le désarroi ressenti dans cette situation où elles ne sont pas en mesure de soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires.

Elle me pose des questions et je suis même pas capable de lui répondre. Moi, ça me décourage, je trouve ça plate parce que je me dis ma fille a besoin d'aide et je peux même pas l'aider. C'est difficile, tu es un parent, tu te sens impuissant. (Alice, 37 ans)

Quand les enfants ont de la misère avec les devoirs puis que je ne suis pas capable de les aider. Ça, c'est difficile pour un parent, t'es pas capable de rien comprendre là. (Raphaëlle, 36 ans)

Pour pallier leurs lacunes, la majorité des mères font appel à l'aide aux devoirs fournie par les écoles. Toutes rappellent à quel point c'est important pour elles que leurs enfants obtiennent leur DES et, dans cette optique, elles sont prêtes à mobiliser diverses ressources afin de les soutenir dans leur parcours scolaire. Elles souhaitent surtout leur offrir d'autres avenues et, en cela, leur éviter les difficultés qu'elles ont elles-mêmes vécues. N'ayant pas ou très peu bénéficié de soutien familial dans leur cheminement scolaire, elles ne veulent pas reproduire la même dynamique avec leurs enfants.

J'ai des enfants puis je voudrais tout faire pour qu'elles finissent leur secondaire 5. J'ai trois filles puis je voudrais jamais qu'elles passent par les situations que j'ai passées. Alors je fais tout là, quand il y a de l'école, il y a des aides au devoir, car je suis pas très bonne aux devoirs, alors je fais tout pour qu'elles aient une aide, ou des programmes comme ça pour l'aider. (Christine, 27 ans)

Ma mère ne pouvait pas m'aider non plus à l'école, et elle ne me demandait rien, moi je trouvais qu'elle ne s'impliquait pas assez, moi, je m'implique plus avec mes enfants justement pour ne pas refaire la même chose. (Jasmine, 34 ans)

Motivation, implication et attention pour le parcours scolaire de leurs enfants, c'est le leitmotiv de plusieurs mères qui ne souhaitent pas du tout que leurs enfants empruntent le même chemin qu'elles. De plus, certaines répondantes au foyer estiment que leur présence constante auprès de leurs enfants et leur implication notable dans leur vie scolaire s'avèrent une bonne chose, et ce, en dépit des regrets exprimés quant à leur propre trajectoire.

[Être à la maison] ça fait des enfants bien élevés qui vont à l'école puis qui sont appuyés, parce que moi, je m'implique dans l'école, j'ai du temps, je suis présidente de réseau Sud, je suis au comité central de parents, je suis bénévole au Plateau. Fait que j'ai beaucoup de temps pour mes enfants, fait qu'eux, ils sont bons à l'école. Fait que c'est un bien pour un mal, c'est un mal pour un bien finalement [ma trajectoire]. (Claude, 35 ans)

5.2.3 LES CONSÉQUENCES SUR LE PLAN CONJUGAL

Sur le plan conjugal, la quasi-majorité des répondantes ne voient pas de lien entre leur décrochage et leurs relations amoureuses. Pour celles vivant en couple, leur décrochage ne change en rien le sentiment amoureux du partenaire. Une seule d'entre elles amène toutefois une opinion différente, non pas tant sur le sentiment amoureux, mais plutôt sur l'autonomie et l'indépendance, qu'apporte l'éducation. Mathilde confie en ce sens que si elle avait eu une profession, elle aurait été libre de choisir non seulement son partenaire, mais n'aurait pas été démunie lors de la séparation :

Si j'avais eu une carrière, je ne me serais pas laissé lessiver le cerveau par mon mari [qui était dans une secte] et le gourou parce que j'aurais eu la possibilité de ne pas tomber sur l'aide sociale, de ne pas être dans la rue. Si j'avais été éduquée, j'aurais pu m'en sortir mieux. (Mathilde, 54 ans)

Au final, les principales conséquences sur le plan familial évoquées par les répondantes concernent généralement leurs enfants et le rôle qu'elles peuvent jouer dans leur réussite scolaire. En plus des efforts déployés pour trouver des ressources pouvant aider leurs enfants lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires, celles qui envisagent un retour aux études insistent sur l'importance de « leur montrer l'exemple » comme le mentionne Danielle, 33 ans, qui vit sur l'aide sociale et entend changer sa situation afin de « donner le meilleur » à ses trois enfants. Ce n'est pas un cas isolé, et nous y reviendrons plus loin en exposant les motivations des répondantes souhaitant terminer leur DES.

5.2.4 LES CONSÉQUENCES SUR LE PLAN SOCIAL ET PERSONNEL

Près de la moitié des répondantes ont confié ressentir les conséquences de leur décrochage sur le plan personnel ou, plus largement, sur le plan social. Par exemple, Judith, 20 ans, exprime un « petit hic au cœur » lorsqu'elle compare son cheminement avec celui de ses amis qui terminent leur Cégep et s'apprêtent à commencer leurs études universitaires. Du même souffle, Samuelle renchérit en expliquant que c'est surtout la comparaison des trajectoires qui fait « mal », car sur le plan des relations interpersonnelles, le fait de ne pas avoir complété son DES n'affecte pas les amitiés qu'elle entretient :

J'avoue peut-être moralement [que mon décrochage a eu un impact] parce que toutes mes amies s'en vont à l'université ou au Cégep. Il y en a qui commencent leur carrière et moi, je n'ai rien commencé de ça. Je dirais plus moralement, sinon ça ne fait pas d'impact entre moi et eux autres [mes amies]. On s'entend toujours bien, ça ne change pas ça. (Samuelle, 20 ans)

D'autres mentionnent les lacunes éprouvées sur le plan du langage et de l'écriture. Dans cette perspective, Christine parle du découragement vécu lorsqu'elle a été placée dans une classe d'alphabétisation lors d'une tentative de retour aux études, à l'éducation des adultes cette fois-ci. Anna révèle quant à elle la gêne et les malaises ressentis lorsqu'elle écrit et oublie des mots ou encore parce qu'elle « fait toujours des fautes » :

C'est sûr pour moi ça me gêne, mais je me suis rendue compte que souvent les autres, surtout les hommes, s'en rendent même pas compte ou ça les dérange plus ou moins. Je pense que ça dérange plus moi qu'autre chose. (Anna, 36 ans)

Quelques-unes mettent l'accent sur leur mode de vie modeste et, par conséquent, sur les activités sociales qu'elles ne peuvent pas investir à l'instar de certaines de leurs amies plus éduquées. De plus, le fait de ne pas avoir de profession restreint les occasions de socialisation et diminue le réseau social. Nina remarque, quant à elle, que les personnes qui composent son réseau social sont des gens ayant emprunté une trajectoire similaire à la sienne. Plus fondamentalement, elle note les écarts, sinon les différences existant entre son groupe d'appartenance et d'autres groupes réunissant des personnes ayant réussi professionnellement. Autrement dit, malgré son jeune âge, elle apparaît consciente de certaines disparités entre les classes sociales :

Je ne me tiens pas avec le bon monde, parce que le monde qui ont des études vont être dans les bureaux, ils ont plus pris le bon chemin, ils sont orientés. Puis les personnes qui n'ont pas de diplôme secondaire sont plutôt tout le temps à chercher ce qu'ils sont. (Nina, 24 ans)

Dans quelques cas, un désespoir profond émane des témoignages et laisse transparaître l'ampleur des conséquences du décrochage sur les diverses facettes de leur vie. Les mots d'Alice sont, à cet égard, empreints de déception et de tristesse face à une existence qu'elle aurait voulue autre.

J'ai décroché et je ne peux pas me trouver une job intéressante, à part aller travailler dans une pharmacie ou un restaurant, des affaires comme ça. Je n'aurais jamais de carrière. J'aurais bien aimé ça faire de quoi de ma vie, mais j'ai pas eu les ressources ou les moyens de le faire. Oui, ça joue beaucoup sur ma vie, je suis découragée souvent parce que je me dis que j'ai rien fait de ma vie. Et j'ai de la misère à aider mes enfants, ce n'est pas facile tout le temps. (Alice, 37 ans).

Ces sentiments d'échec sont aussi partagés par Virginia, une répondante qui se situe en marge de notre corpus puisqu'elle a déjà repris ses études dans la trentaine. Ayant effectué un retour aux études 20 ans après avoir décroché, celle-ci a eu le temps de mener une réflexion profonde sur sa trajectoire et sur ses conditions de vie difficiles, lesquelles l'ont plongée au bord de la dépression.

Je n'ai pas regretté tout de suite [mon décrochage], c'est venu beaucoup plus tard, je me suis aperçue que je n'avais pas pris le bon chemin. J'ai descendu au plus bas pour voir que je n'étais pas dans la bonne direction. Je me suis même retrouvée sur l'aide sociale, j'étais vraiment déprimée. Ça m'a pris ça pour me décider. (Virginia, 49 ans)

Ainsi, toutes les répondantes expriment des regrets par rapport à leur décrochage, à des degrés divers. « Ne jamais faire cela » et la « pire chose qui soit », en parlant de leur décision de décrocher, est certainement le leitmotiv d'une majorité d'entre elles. Également, en réponse à une question portant sur les conseils qu'elles donneraient à leurs enfants ou à des proches en voie de décrocher, elles affirment qu'elles mobiliseraient plusieurs ressources pour éviter cet abandon et susciter leur engagement scolaire. Enfin, plusieurs n'hésiteraient pas à raconter leurs propres

expériences et les difficultés vécues afin que ceux-ci ne « suivent pas leur exemple » et ne « fassent pas les mêmes erreurs ».

Je lui donnerais le plus de conseils possible, je lui dirais : « regarde où ça a mené maman, si tu ne veux pas être ce que maman elle est, il ne faut pas lâcher ». Je ferais tout pour l'encourager et l'aider le plus que je peux. (Raphaëlle, 36 ans)

Le conseil ce serait : « faut vraiment aller jusqu'au bout, parce que après ça, c'est ta vie qui est en main, plus tard, c'est ton avenir, c'est important ». Il ne faut pas qu'elle fasse comme moi, parce qu'après ça retourner, c'est toujours plus dur. Fait que c'est sûr que je vais tout faire justement pour la garder motivée. (Jasmine, 34 ans)

En conclusion, les conséquences du décrochage sur les trajectoires des répondantes sont nombreuses. Si l'accent a surtout été mis sur les conséquences sur le plan socio-économique, d'autres enjeux ont également été soulevés, notamment sur le plan familial lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants dans leur réussite scolaire. Sur le plan personnel, l'estime de soi apparaît aussi être un enjeu pour certaines décrocheuses. Enfin, nonobstant l'adversité familiale et les autres difficultés rencontrées à l'adolescence, toutes regrettent leur décrochage. En l'occurrence, les mères décrocheuses ont à cœur la réussite scolaire de leurs enfants; elles ne souhaitent surtout pas que ces derniers reproduisent les mêmes erreurs qu'elles. Quelques répondantes plus âgées ont d'ailleurs été très fières de nous rapporter que leurs filles ou fils avaient terminé des études universitaires.

5.3 Les difficultés anticipées par rapport au retour aux études

La dernière partie du questionnaire visait, entre autres, à mieux comprendre les hésitations, voire les obstacles anticipés ou rencontrés dans l'optique d'un retour éventuel à l'école. Les difficultés identifiées varient en fonction de la situation des répondantes. Précisons cependant que, malgré les obstacles évoqués, certaines répondantes ont affirmé leur intention de mener à terme un projet d'études, d'autres ont par contre abandonné l'idée. Nous en discuterons dans la dernière section.

5.3.1 L'ARTICULATION FAMILLE-TRAVAIL

Une des premières raisons invoquées par les répondantes ayant des enfants est l'articulation famille-études. En effet, nombre d'entre elles appréhendent la conciliation des deux sphères d'activité, car elles sont les principales responsables de l'organisation familiale, des soins aux enfants et des tâches domestiques. Par exemple, Samuelle, qui a décidé de reprendre ses études, anticipe d'ores et déjà les exigences d'une telle démarche :

J'essaie de trouver un moyen pour m'arranger entre les enfants et l'école. Je sais que ça sera pas facile. Je sais qu'il y a beaucoup d'étude et de choses à faire après l'école et avec les enfants, je sais que ça va être difficile. (Samuelle, 20 ans)

Dans le même sillage, les répondantes plus âgées vivant en couple rappellent la division sexuelle du travail qui caractérise leur mode de vie et l'organisation du quotidien lorsque l'intervieweuse les questionne sur leurs possibilités d'effectuer un retour aux études. Cette division semble comme un enjeu majeur dans leur décision et dans leur motivation à terminer ou non leur DES. Plusieurs ont d'ailleurs indiqué que cette option serait plus envisageable quand leurs enfants seront plus âgés et auront commencé l'école.

Ça va être un gros changement [si je retourne aux études]. Parce que lui, il travaille et moi, je m'occupe de la maison et des enfants. On fonctionne à l'ancienne. C'est sûr qu'il va trouver ça difficile parce que quand il va arriver et que son souper ne sera pas prêt... Peut-être qu'il va devoir faire plus d'affaires avec les enfants, puis le ménage, bien il va peut-être falloir qu'il aide un peu, il ne sera peut-être pas heureux, heureux, mais bon. (Claude, 35 ans)

5.3.2 LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET LE MANQUE DE MOTIVATION

Au-delà de cet obstacle d'articulation famille-études, le manque de ressources financières crée aussi une embûche, surtout pour les mères de jeunes enfants. En dépit des emplois mal rémunérés qu'elles occupent, cet argent reste néanmoins essentiel à la survie financière de la famille.

Premièrement l'argent [empêche un retour aux études]. C'est sûr que ça serait un obstacle parce que l'argent que je prendrais pour mes études, je l'enlève à mes enfants. (Alice, 37 ans)

Avoir mon petit garçon a ralenti le processus [de retour aux études], car tu préfères avoir des jobines pour l'argent. L'argent rentre et sort et tu es retardée... (Élodie, 22 ans)

D'autres, avec ou sans enfant, évoquent un manque de motivation ou une peur de l'échec. Le manque de motivation se traduit parfois par une difficulté à entamer les premières démarches afin d'enclencher le processus du retour. Parfois, les répondantes hésitent à changer la dynamique conjugale dans laquelle elles sont.

Mais c'est vraiment le manque de motivation, car si j'avais la chance de retourner à temps plein là, je le ferais. Et je trouverais ça plate, mon conjoint qui travaille puis moi j'irais à l'école pendant ce temps-là. (Julie, 24 ans)

Simplement m'inscrire [est difficile], j'ai un gros manque de courage, en plus, j'ai peur de l'échec. Si je décide de retourner à l'école après un laps de temps comme ça puis que j'échoue... Je sais pas jusqu'à quel point je vais avoir la force de continuer. (Judith, 20 ans)

5.3.3 D'AUTRES OBSTACLES...

Enfin, pour quelques-unes, l'argent n'est pas en soi un problème, ce sont, en réalité, les difficultés d'apprentissage qu'elles ont connues à l'adolescence qui, décuplées par le temps passé hors des bancs d'école, leur semblent comme un obstacle majeur.

Voilà quelques années, j'ai déjà essayé de retourner à l'école de soir. Puis ouf, j'ai trouvé ça difficile parce que moi j'étais dans une classe spéciale, alors je ne connaissais même pas la moitié de ce qu'ils demandaient. C'était très, très difficile. (Anna, 36 ans)

C'est « *tough* » [le retour à l'école], surtout quand ça fait longtemps que tu n'as pas été, quand tu as lâché à 15 ans, ça veut dire que tu n'as pas beaucoup de matière dans la tête, puis que tu avances seule. Fait que c'est vraiment un contrat. (Nina, 24 ans).

Cette dernière évoque aussi l'influence négative de son réseau social comme un obstacle au retour aux études : « Mon domaine de vie, avec le monde que je me suis tenu, aujourd'hui, j'ai des problèmes, parce que c'est pas du beau monde » nous confie une répondante sans plus de précisions. Même dynamique pour Claudie (22 ans) qui doit se distancier de ses amis et remédier à ses

comportements problématiques pour être acceptée par l'éducation des adultes afin de, pour reprendre ses mots, « rentrer dans le droit chemin, faire mes affaires drette et avoir une vie plus normale ».

Au final, les obstacles nommés s'entremêlent parfois selon la situation des répondantes. Dans certains cas, les ressources financières et l'articulation famille-études sont imbriquées. Dans d'autres cas, l'argent n'est pas un enjeu, le conjoint assurant la survie financière de la cellule familiale. L'absence ou le peu de motivation sont aussi en filigrane de divers témoignages.

5.4 Les trajectoires en devenir : les projets d'avenir à court et moyen termes

Les dernières questions de l'entrevue portaient sur les projets d'avenir, dans l'immédiat (un an) et à moyen terme (5 ans). Les réponses varient notamment en fonction de l'âge et des trajectoires. Pour faciliter la présentation des résultats quant aux objectifs futurs des répondantes, nous avons distingué trois groupes : 1) celles désirant terminer assurément leurs études secondaires dans un avenir proche; 2) celles qui semblaient plus hésitantes; et 3) celles qui avaient complètement renoncé à cette possibilité.

5.4.1 L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN PROJET IMMINENT

Une majorité de répondantes envisagent de retourner à l'école d'ici l'année prochaine ou, au maximum, au cours des cinq prochaines années. En effet, 15 d'entre elles (N=26) ont clairement manifesté des intentions sérieuses à l'égard de ce projet; pour certaines, le processus est déjà engagé, pour d'autres, elles sont inscrites pour la rentrée scolaire de l'automne suivant. Enfin, quelques-unes ont entamé des démarches avec Emploi-Québec et les Carrefours jeunesse-emploi pour planifier leur retour aux études en vue de terminer leur 5^e secondaire. Quatre ont aussi repris le chemin de l'éducation des adultes récemment. Le profil de ces répondantes apparaît variable : elles sont âgées de 19 à 33 ans, avec ou sans enfant, vivant en couple ou pour quelques-unes, célibataire chez leurs parents. La plupart bénéficient de l'aide sociale ou du soutien financier du conjoint, et les autres occupent des emplois dans le secteur des services.

Malgré des trajectoires diversifiées, les principales raisons invoquées se focalisent autour de l'emploi et de l'amélioration de leur situation financière. De fait, œuvrer dans un domaine professionnel conforme à leur intérêts, « avoir une carrière » ou un emploi que l'on a choisi sont

les finalités recherchées lorsque les répondantes parlent de terminer leur 5^e secondaire, voire même d'entreprendre des études collégiales. Ayant pris conscience des possibilités très limitées qui s'offrent à elles en matière d'emploi, cette réalité les incite à replonger dans les études. À cette motivation, s'ajoutent aussi le sentiment d'accomplissement et la fierté d'avoir mené à terme un projet d'études.

C'est les deux en même temps, le fait d'avoir un diplôme et pouvoir dire à mes enfants : « Regarde maman, elle a été capable et vous aussi vous allez être capables [d'avoir votre DES] », puis pour la situation financière aussi. (Olga, 19 ans)

Si je ne le fais pas [mon DES] eux autres [mes enfants] ils croiront pas que c'est important, en plus, je ne pourrais pas les nourrir ou leur donner ce qu'ils veulent si je suis pas capable d'avoir un très bon salaire ou d'aller dans ce que je veux. Je ne veux pas continuer à avoir un travail de réceptionniste à gauche et à droite. J'aimerais ça un vrai poste au gouvernement, tu sais, un bon emploi. (Julie, 24 ans)

Qu'elles aient ou prévoient avoir des enfants, la volonté de plusieurs répondantes de « montrer l'exemple » reste aussi récurrente. À cet égard, terminer leurs études secondaires afin d'être en mesure de les soutenir dans leur cheminement scolaire et « leur donner un meilleur avenir » est aussi nommé comme un aspect motivant leur démarche. Projets de carrière, de famille et défi personnel s'imbriquent ainsi pour inciter ces répondantes à poursuivre leur scolarité. « Ça va ensemble, l'un va pas sans l'autre » illustre Lucie, 26 ans.

Pour celles qui s'occupent du foyer et des enfants à temps complet, la motivation de l'emploi demeure fort importante, mais est renforcée pour une autre raison qui anime la jeune Samuelle, ayant deux enfants, à retourner sur les bancs d'école :

Ça fait 4 ans que je suis avec mon conjoint et je suis très dépendante et j'ai envie d'avoir un bon métier et pouvoir subvenir à mes besoins toute seule. Avoir un bon emploi et quelque chose que j'aime. (Samuelle, 20 ans)

Vouloir être indépendante financièrement passe obligatoirement par l'obtention d'un emploi offrant de bonnes conditions salariales. N'occupant pas d'emploi rémunéré, Claude (35 ans) et Marylin (27 ans) ne parlent pas tant d'autonomie, mais plutôt de leur désir de vouloir investir la sphère publique en complétant des études afin de « sortir de la maison », « changer d'environnement un peu », ne plus être « enfermée », ce qui permet aussi de « rencontrer d'autre monde ». Enfin, plusieurs répondantes ont fait référence à leur réseau social comme étant un aspect motivant dans leur démarche. Si, dans la section précédente, deux jeunes femmes mentionnaient l'influence négative de leur « entourage », la majorité remarque au contraire les encouragements reçus et le soutien que celui-ci leur apporte, par exemple, pour les enfants et l'articulation famille-études.

Elles m'encouragent [mes amies] à aller au bout de ce que je veux entreprendre. Ça me tient à cœur et elles m'encouragent dans cette voie-là. Elles me disent qu'au moment où je vais retourner, on va mettre en place un système pour les enfants, des solutions pour faciliter la chose. (Fatima, 33 ans)

En résumé, cette quinzaine de répondantes, en deçà de trente ans pour la plupart, aspirent à une vie autre que celle qui leur est offerte en ce moment. Elles souhaitent se donner les moyens d'avoir accès à une carrière intéressante, certaines ont déjà choisi un secteur d'emploi, d'autres sont en démarche d'orientation professionnelle. Elles identifient, certes, des obstacles comme l'articulation famille-études, mais leur motivation, qui relève à la fois d'enjeux personnels, familiaux et socio-économiques, semblent plus prégnantes que les difficultés envisagées.

5.4.2 UN RETOUR ÉVENTUEL AUX ÉTUDES

Quatre répondantes ont semblé très hésitantes à effectuer un retour aux études. Elles en parlent comme d'un projet éventuel, qu'elles envisageraient à moyen terme. Ces femmes, âgées de 27 à 35 ans, connaissent des situations de vie similaires. Trois d'entre elles ont un enfant en bas âge, et toutes ont entre deux et quatre enfants. Elles sont conjointes de fait et consacrent leur temps à leur famille. Elles n'ont pas occupé d'emploi rémunéré depuis de nombreuses années. L'articulation famille-études représente, par conséquent, un obstacle notable pour elles. Comparativement aux mères dans la jeune vingtaine qui prévoient retourner aux études prochainement, les enjeux familiaux et conjugaux semblent avoir la préséance sur leur motivation.

Peut-être pas maintenant [le retour aux études], il y a les enfants qui sont là, mon quotidien de vie est très chargé. Parce que mon conjoint travaille des longues heures dehors. Si j'avais plus d'aide à la maison peut-être, peut-être. (Christine, 27 ans)

L'organisation du quotidien avec de jeunes enfants reste donc l'obstacle central dans la réalisation d'une démarche de retour aux études. Les répondantes indiquent, en ce sens, que lorsque ceux-ci seront plus âgés, elles projettent peut-être un retour aux études mais, à court terme, cela ne leur paraît pas possible. Toutes mentionnent d'ailleurs que les possibilités d'entreprendre un tel projet, dans une vie familiale bien organisée, « n'est pas un sujet de discussion » avec leur conjoint. Elles mentionnent cependant recevoir des encouragements de leur réseau social ou familial.

Autour de moi, c'est sûr qu'on me dit souvent : « bien vas-y », j'ai des amis qui sont retournés à l'école aussi, puis qui ont fait une carrière et qui n'avaient pas fini leur secondaire 5. Eux, quand je parle de ça, ils m'encouragent et [disent] : « tu devrais faire ça, tu vas voir après ça tu vas être fière », c'est sûr. (Jasmine, 34 ans)

Enfin, les principales motivations rapportées par ces répondantes restent les mêmes que celles décrites précédemment : accéder à un emploi d'intérêt et investir la sphère publique (c'est-à-dire « sortir de la maison »). Sur le plan du défi personnel, l'une d'elles ajoute qu'il lui importe d'obtenir son DES avant quarante ans, et ce, même si elle ne sait pas dans quel domaine elle souhaiterait travailler.

5.4.3 L'AVENIR... LE STATU QUO

Finalement, six répondantes ont clairement signifié qu'un retour aux études n'était pas une perspective d'avenir qu'elles envisageaient. Ce profil de femmes regroupe les plus âgées de notre échantillon (soit celles âgées de 36 à 54 ans), elles sont célibataires ou conjointes de fait, avec ou sans enfant. Sur le plan socio-économique, cinq d'entre elles sont défavorisées, quatre bénéficient de l'aide sociale et une travaille au salaire minimum. La sixième, pour sa part, a réussi en dépit de sa faible scolarité, à obtenir un emploi syndiqué comme préposée aux bénéficiaires, il y a plusieurs années. Elle est la seule répondante à avoir accédé à un emploi décentement rémunéré, qu'elle dit aimer, et ce, sans avoir obtenu son DES. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle ne voit pas la nécessité de finir ses études secondaires.

Pour les autres, la réalité s'avère tout autre. Certaines ont connu des trajectoires marquées par l'adversité : violence sexuelle intrafamiliale, violence conjugale, problème de consommation, etc. Par exemple, Mathilde 54 ans, bénéficiaire de l'aide sociale depuis 30 ans, mentionne avoir subi trop de dommages sur le plan psychologique à la suite de son mariage, qu'elle est « trop pokée de la vie », et n'est donc plus apte à retourner à l'école ou travailler. Même logique d'adversité pour Flavie (47 ans) qui a perdu la garde de sa fille en raison de ses problèmes de consommation et qui vit aussi de l'aide sociale.

D'autres répondantes estiment « qu'elles partiraient de trop bas » en retournant à l'école. Elles ont peur de connaître les mêmes difficultés d'apprentissage que jadis ou encore d'être victimes des railleries des plus jeunes étudiants. Elles n'ont aucune motivation pour entreprendre un tel projet et parfois, un sentiment de découragement est perceptible dans leurs témoignages :

Je me dis que [non je ne retourne pas à l'école], que c'est trop haut, tu sais, j'ai tout oublié, je suis en bas, en bas de l'échelle, j'en ai pour une éternité [si je reprends les études]. (Raphaëlle, 36 ans)

Renonçant à retourner à l'école pour ces raisons, Frédérique (40 ans) se décrit cependant comme une « autodidacte ». Elle envisage différentes avenues de travail dans le monde des arts pour pallier son emploi monotone de vendeuse. Outre cette dernière, survivante d'inceste qui reste optimiste malgré l'adversité, et Anna, préposée aux bénéficiaires, les quatre autres répondantes ont mentionné n'avoir aucun projet ; elles ne se fixent aucun objectif à long terme. Elles disent vivre « au jour le jour » et « mener une vie rangée et simple ». À la question « où vous voyez-vous dans cinq ans », la réponse est simple : « au même stade », « même chose », « je ne pense pas à ça ». Autrement dit, le statu quo prévaut sur tous les plans de leur vie et peu d'espoir pour un avenir meilleur émane de leurs témoignages.

Au terme de ce chapitre, nous obtenons une meilleure représentation des causes et des conséquences du décrochage scolaire sur la trajectoire des répondantes d'une part et, d'autre part, des obstacles ainsi que des perspectives d'avenir envisagées. Dans la partie suivante, les principaux résultats obtenus seront discutés et analysés en regard de la perspective théorique retenue, à savoir une analyse en termes de rapports sociaux de sexe.

CHAPITRE 6

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre vise à mettre en relief les principaux résultats obtenus et à les analyser à la lumière du cadre théorique choisi pour réaliser cette étude. Nous reviendrons d'abord sur les causes du décrochage, mais de façon succincte, car l'accent sera mis, par la suite, sur les conséquences du décrochage scolaire au regard des expériences relatées par les répondantes. Dans un premier temps, nous nous attarderons plus particulièrement aux conséquences socio-économiques et dans un deuxième temps, à celles touchant les dimensions sociales, familiales et personnelles.

6.1 Retour sur les causes du décrochage

En ce qui a trait aux causes de décrochage, les propos des répondantes font écho aux facteurs de risque répertoriés dans la revue de la littérature présentée au chapitre 1, à savoir les difficultés notoires d'apprentissage, l'adversité et les problèmes familiaux, les troubles de comportement et la victimisation par les pairs. Le tableau 1 schématise les raisons évoquées par les répondantes et les situe en regard des facteurs de risque présentés antérieurement.

TABLEAU 1 : LES CAUSES DU DÉCROCHAGE SELON LA PERCEPTION DES RÉPONDANTES

Nombre (N=26)	Causes du décrochage selon répondantes	Niveaux des facteurs de risque
7	Adversité familiale (violence, contrainte, abus de pouvoir)	Facteurs familiaux
10	Difficultés d'apprentissage (découragement, échec)	Facteurs individuels et comportementaux
3	Problèmes de type extériorisé (toxicomanie, problèmes de comportement)	Facteurs individuels et comportementaux
2	Victimisation par les pairs (intimidation, harcèlement)	Facteurs institutionnels
2	Grossesse	Facteurs individuels et comportementaux
2	Désengagement scolaire (démotivation, désir d'autonomie, échec)	Facteurs individuels et comportementaux

En regard de l'étude de Rousseau et coll. (2009) qui s'intéressait aux perceptions des jeunes concernant leur décrochage, les causes évoquées par nos répondantes sont assez similaires. En effet, Rousseau et ses collègues (2009 : 17) ont rapporté que les jeunes indiquent « le manque de motivation, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner sa vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre des études ailleurs, et finalement, des échecs scolaires répétés » pour expliquer leur décrochage scolaire. Toutefois, plusieurs répondantes, notamment celles aux prises avec des difficultés d'apprentissage, ont souligné le manque de soutien familial concernant leur réussite scolaire. Ainsi, les causes identifiées par les répondantes s'amalgament et agissent souvent de manière concomitante avec d'autres facteurs, tel que le précise la revue de la littérature. L'hypothèse de Fortin et Picard (1999) apparaît en l'occurrence très pertinente :

Le décrochage scolaire est un processus à long terme; le désengagement commence souvent dès le primaire (Fortin, 1992; Rumberger, 1995). À titre d'hypothèse, le processus pourrait se présenter comme suit : le jeune est assis quotidiennement devant une tâche scolaire qu'il ne peut réaliser et il est confronté à l'échec. Au bout d'un certain temps, il se désengage de l'activité et développe des comportements d'évitement. (Fortin et Picard, 1999 : 370)

Ce processus est en effet très présent dans les témoignages révélant les difficultés d'apprentissage, lesquelles s'accumulent au cours des années, amenant ainsi l'élève à vivre une expérience scolaire de moins en moins mobilisatrice sur le plan de l'engagement scolaire. D'ailleurs, plusieurs ont mentionné que les échecs scolaires constants ont décuplé leur découragement.

En ce qui concerne l'adversité familiale, elle ressort de façon manifeste dans près du tiers des témoignages et reste la cause principale du décrochage pour les répondantes ayant vécu de la violence, des abus et de fortes contraintes. Les résultats rejoignent ainsi ceux de Lessard et coll. (2007 : 659) lesquels, suite à l'analyse de discours de décrocheurs, mentionnent que « l'adversité familiale contribue à tracer un cheminement vers l'abandon ». Ces derniers soulignent aussi que leurs résultats « indiquent cependant que les filles cumulent plus de facteurs personnels, familiaux, et scolaires que les garçons. [...] Ces différences entre garçons et filles, sur le plan des facteurs de risque, ne sont que rarement soulignées dans les écrits de recherche » (Lessard et coll., 2007 : 657). Nos résultats ne nous permettent toutefois pas de faire cette comparaison entre les garçons et les filles. Cependant, étant donné que les filles sont davantage victimes de violence sexuelle intrafamiliale que les garçons -la littérature sur les agressions sexuelles documente bien ce phénomène - il serait pertinent de s'attarder au taux de prévalence selon les sexes concernant la violence vécue dans la famille. Il serait ainsi intéressant d'isoler différents comportements relatifs à la maltraitance chez les enfants et les adolescents et de les confronter aux facteurs familiaux menant au décrochage dans une perspective d'analyse différentielle selon les sexes.

6.2 Les conséquences sur le plan socio-économique : des inégalités à inscrire dans le continuum de la division sexuelle du travail

Les résultats concernant les conséquences sur le plan financier et de l'emploi montrent que la majorité des décrocheuses interrogées vivent dans la précarité économique et ont des conditions de vie difficiles. Seule une minorité d'entre elles se disent à l'abri des soucis financiers. Le tableau 2 illustre les caractéristiques sociodémographiques en regard des situations socio-économiques des répondantes.

TABLEAU 2 : LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTES SELON LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE (N=26)

Sous le seuil de pauvreté (13/26)	Près du seuil de pauvreté (6/26)	Au-dessus du seuil de pauvreté (7/26)
<ul style="list-style-type: none"> • À la maison et bénéficiaire de l'aide sociale (10) • Travail rémunéré entre 9,50 \$ et 12 \$ (3) • Célibataire ou conjointe de fait • Avec ou sans enfant • 23 à 54 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • À la maison sans travail rémunéré • Conjoint pourvoyeur • Enfants (souvent en bas âge) • 20 à 35 ans 	<p>(5/26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habite avec le conjoint (2) • Habite chez les parents (3) • Travail rémunéré entre 9 \$ et 14 \$ • Pas d'enfant • 19 à 24 ans <p>(2/26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour aux études (DEC en secrétariat; salaire de 19 \$ et plus) • Sans DES; salaire entre 15 \$ et 18 \$ comme préposée aux bénéficiaires

L'examen des revenus des répondantes montre qu'une moitié de celles-ci survivent grâce à l'aide sociale et aux emplois peu rémunérés dans le secteur des services. Les participantes du deuxième groupe (6/26) ont une situation économique moins précaire en raison du fait que le conjoint pourvoit aux besoins de la cellule familiale, mais n'ont aucune source de revenus personnels. Pour les répondantes du troisième groupe, hormis les deux répondantes ayant un bon revenu d'emploi (comme secrétaire et préposée aux bénéficiaires), elles habitent chez leurs parents ou avec leur conjoint. Leur emploi ne leur permettrait pas d'assumer les coûts d'un logement et les dépenses qui en découlent et qui rendraient leurs conditions de vie trop difficiles. Considérant cette réalité, la situation socio-économique des femmes décrocheuses interrogées demeure en général marquée par la précarité financière.

Au regard des études citées dans le chapitre 1, rappelons que les personnes décrocheuses ont beaucoup moins de chances d'obtenir un emploi que les diplômés, et lorsqu'elles sont en situation d'emploi, celui-ci reste moins bien rémunéré et plus précaire. De même, le taux de chômage des diplômés du secondaire, hommes et femmes, est beaucoup moins élevé que ceux des décrocheurs. Enfin, « le salaire hebdomadaire des femmes qui ont décroché est beaucoup moins élevé que celui des décrocheurs de sexe masculin les moins bien payés⁷ ». De fait, les dernières statistiques au Québec montrent que

les femmes sans DES, comparativement aux hommes, gagnent près de 8 000 \$ de moins par année, soit environ le deux tiers des salaires des hommes : en 2008, leur salaire annuel se chiffrait à 16 414 \$ alors que pour les hommes sans diplôme, le salaire moyen annuel s'établissait à 24 434 \$. Le tableau 3 détaille les revenus annuels moyens selon le sexe et la scolarité des femmes et des hommes québécois.

En observant les autres moyennes salariales, notons que pour atteindre le salaire annuel des hommes non diplômés (24 434 \$), les femmes doivent détenir un DES (26 171 \$). Quelque 2 000 \$ distinguent ainsi le revenu des femmes diplômées de celui des hommes non diplômés. Globalement, l'écart salarial entre les sexes reste présent à tous les niveaux de scolarité; peu importe le diplôme, les femmes gagnent annuellement de 8 000 \$ à 10 000 \$ de moins que les hommes, à formation égale. Rappelons aussi que pour tous les diplômes confondus, les revenus d'emploi des femmes demeurent plus bas que ceux des hommes : en 2007, elles gagnaient 72,1 % du salaire annuel de ces derniers (Institut de la statistique du Québec, 2010 : 183). En outre, même si elles sont plus diplômées que les hommes, l'inégalité des revenus demeure.

⁷ http://www.reussitemontereje.ca/3_4.htm, consulté le 19 août 2011.

TABLEAU 3 : LE REVENU TOTAL MOYEN⁸ DES HOMMES ET DES FEMMES BÉNÉFICIAIRES D'UN REVENU SELON LA SCOLARITÉ, QUÉBEC, 2008

	Nombre pondéré		Revenu total (\$)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Sans diplôme	655 005	697 414	24 434	16 414
Études postsecondaires partielles	397 260	376 642	30 063	21 254
Diplôme d'études secondaires	309 213	395 917	36 828	26 171
Diplôme d'études postsecondaires	820 059	834 447	38 980	29 966
Diplôme universitaire	552 226	562 709	69 364	49 367
Ne sait pas ou refus	316 558	249 845	35 800	24 657

Source : Statistique Canada, Enquête sur la dynamique du travail et du revenu. Compilation par l'Institut de la statistique du Québec.

En ce qui a trait au type d'emploi, comme nous l'avons vu, les répondantes décrocheuses ayant un emploi rémunéré travaillent dans le domaine des ventes et des services, sauf une œuvrant dans le secteur de la santé et des services sociaux. De plus, pour celles qui effectuent prochainement un retour aux études et qui ont fait un choix concernant un programme de formation, elles se dirigent dans le domaine des soins aux personnes, de la santé et de la petite enfance ainsi qu'en secrétariat. Cette situation corrobore en fait la réalité actuelle concernant les choix de carrière des femmes et des hommes :

Les dix principales professions dites féminines et les dix dites masculines en 2006 sont demeurées, en grande majorité, sensiblement les mêmes depuis une quinzaine d'années; l'évolution dans ce domaine est lente. Le tiers (32,9 %) des emplois des femmes est concentré dans ces dix professions, souvent liées aux services, aux soins des personnes et à l'éducation (secrétaire, vendeuse, caissière, éducatrice, enseignante, infirmière, aide-infirmière), tandis que seulement 19,6 % des emplois masculins sont répartis dans les dix premières professions masculines, regroupées plutôt dans la vente et les

services, ainsi que dans les métiers, le transport et la machinerie (Secrétariat à la Condition féminine, 2010 : 18).

Les dernières statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) concernant les programmes de formation professionnelle et technique montrent aussi le cantonnement des femmes et des hommes au sein de domaines réputés féminins et masculins. Le tableau 4 illustre cette répartition traditionnelle. Ainsi, à la formation professionnelle les programmes de santé, d'assistance et de soins infirmiers et ceux de secrétariat sont les plus fréquentés par la clientèle féminine, alors que la charpenterie-menuiserie, la mécanique automobile et l'électricité sont ceux remportent la faveur de la clientèle masculine.

⁸ À partir du revenu fiscal, qui comprend les revenus d'activité salariée et indépendante de tous les membres du ménage, les pensions d'invalidité et les retraites (hors minimum vieillesse), les pensions alimentaires reçues (déduction faite des pensions versées), certains revenus du patrimoine ainsi que les revenus sociaux imposables : indemnités de maladie et de chômage (hors RMI) auquel on ajoute les prestations sociales (allocations familiales, logement et minima sociaux). La somme de tous ces éléments constitue le revenu total avant impôts.

TABLEAU 4 : LA FRÉQUENTATION DES PROGRAMMES EN FORMATION PROFESSIONNELLE SELON LE SEXE

Les dix programmes les plus fréquentés en formation professionnelle (DEP ASP) et technique (DEC).

Inscriptions totales à temps plein (Ensemble du Québec, 2008-2009)

		Effectifs totaux en 2008-2009		
		Femmes	Hommes	Total
Programmes de formation professionnelle				
528799	Santé, assistance et soins infirmiers	5 659	864	6 523
521299	Secrétariat	4 695	50	4 745
526499	Lancement d'une entreprise	2 693	1 696	4 389
523199	Comptabilité	3 441	793	4 234
531999	Charpenterie-menuiserie	68	3 379	3 447
529899	Mécanique automobile	149	3 219	3 368
531699	Assistance à la personne en établissement de santé	2 342	516	2 858
529599	Électricité	71	2 664	2 735
519599	Soudage-montage	167	2 518	2 685
531199	Cuisine	976	1 130	2 106
Programmes de formation technique				
180.A0	Soins infirmiers	7 548	1 015	8 563
410.B0	Techniques de comptabilité et de gestion	2 828	2 397	5 225
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée	3 970	484	4 454
420.A0	Techniques de l'informatique	185	3 185	3 370
410.D0	Gestion de commerces	1 433	1 840	3 273
322.A0	Techniques d'éducation de l'enfance	3 091	73	3 164
310.A0	Techniques policières	867	1 824	2 691
388.A0	Techniques de travail social	1 995	310	2 305
221.A0	Technologie de l'architecture	794	861	1 655
221.B0	Technologie du génie civil	194	1 455	1 649

Les données pour 2008-2009 sont provisoires.
Source : MELS, DGFPT, DGSOF, 2010.

Si nous prenons en exemple le domaine de la charpenterie, ce dernier offre un salaire hebdomadaire moyen de 754 \$ comparativement à 540 \$ pour le secrétariat (MELS, 2011 : 6). Même lorsqu'hommes et femmes travaillent dans le secteur tertiaire de la vente et des services - domaine dans lequel œuvre la majorité des travailleuses répondantes -, ces dernières gagnent moins que leurs

confrères : 26 095 \$ pour les hommes comparativement à 14 768 \$ pour les femmes (Institut de la statistique du Québec, 2010 : 185).

Autrement dit, les femmes travaillant dans ce domaine sont souvent rémunérées au salaire minimum ou près de celui-ci, ce qui correspond à la situation des répondantes

décrocheuses ayant un emploi. D'ailleurs, « de tous les employés au salaire minimum, 60 % sont de sexe féminin et 40 % de sexe masculin. Cette proportion n'a pas varié depuis 1999 » (SCF, 2010 : 20). Enfin, pour les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), le salaire moyen des femmes reste inférieur à celui des hommes : en 2009, les femmes ayant obtenu une ASP gagnaient 575 \$ par semaine alors que le salaire moyen des hommes était de 765 \$/semaine. Pour celles ayant réussi un DEP, le salaire hebdomadaire était de 542 \$ comparativement à 706 \$ pour les hommes (MELS, 2011 : 5). La différence salariale s'explique entre autres par le fait que les femmes restent cantonnées dans les secteurs traditionnellement féminins, moins bien rémunérés que les bastions traditionnellement masculins. Sur une base historique, ce phénomène témoigne de la valeur économique moindre accordée au travail des femmes, notamment parce que celles-ci tendent à reproduire dans leur emploi rémunéré les tâches qu'elles effectuent dans la cellule familiale (Bourdieu, 1998; Tremblay, 2004).

En somme, nous avons mis en relief ces données factuelles dans le but de montrer que même si les résultats obtenus ne permettent pas la comparaison, à partir d'un même échantillon entre les femmes et les hommes décrocheurs, les conséquences du décrochage scolaire des filles sur le plan de l'emploi et du revenu sont éloquentes : à formation équivalente et travaillant dans le même secteur d'emploi, elles sont nettement désavantagées par rapport aux hommes sur le plan salarial. De surcroît, même avec des études secondaires partielles, en 2008, « seulement 38,4 % des femmes détiennent un emploi contre 53,0 % des hommes » (SCF, 2010 : 15). Ainsi, la scolarisation des filles réduit non seulement les grands écarts salariaux entre les sexes, mais augmente les chances d'obtenir un emploi dans une même proportion que les hommes (SCF, 2010 : 15). En outre, comme l'évoquait le ministère de l'Éducation en 2004, « les filles doivent investir plus dans la formation pour atteindre les mêmes sommets » que leurs homologues masculins :

L'écart entre les gains des hommes et des femmes s'amenuise à mesure que les niveaux de formation augmentent. Une fille peu scolarisée s'en tire moins bien qu'un garçon sur le marché du travail. Également, les gains salariaux des garçons qui choisissent des formations à prédominance masculine sont souvent supérieurs que ceux des filles qui optent pour des formations à prédominance féminine. Si les filles réussissent à réduire les écarts

par leur investissement plus grand en formation et par leur présence accrue dans les professions dites masculines, les garçons tirent encore plus leur épingle du jeu lorsque les promotions se présentent (Ministère de l'Éducation, 2004 : 8).

6.2.1 LA DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL : UN FREIN À L'AUTONOMIE ÉCONOMIQUE

Plus de la moitié des répondantes (16/26) n'occupent pas d'emploi rémunéré et font du travail domestique exclusivement. En regard du tableau 1, dix d'entre elles bénéficient de l'aide sociale et vivent sous le seuil de la pauvreté. Les six autres, près du seuil de pauvreté, sont complètement dépendantes de l'apport salarial du conjoint qui assume le rôle de pourvoyeur de la famille. Elles demeurent les principales responsables du travail domestique, de l'éducation et des soins aux enfants. Au-delà du fait que cette situation semble convenir à certaines répondantes et moins à d'autres, sur le plan économique, cette division sexuelle du travail engendre des conséquences certaines sur la sécurité économique des femmes.

Rappelons par exemple que la moitié des mères vivent en couple comme conjointe de fait (13 sur 26), seulement deux sont mariées et deux sont séparées. En cas de séparation, la Loi sur le partage du patrimoine familial ne s'applique pas aux conjoints de fait – elle s'applique uniquement aux personnes mariées. Au mieux, elles peuvent recevoir une pension pour les enfants, mais sans contrat notarié précisant les modalités de partage des avoirs et des biens, la précarité économique, voire la pauvreté, les guette lors d'une séparation. D'ailleurs, plusieurs répondantes l'ont explicitement reconnu : advenant une séparation, sans le soutien financier du conjoint, leurs conditions de vie seraient très difficiles, et elles devraient « repartir de zéro ».

Cette scission des sphères (privée et publique) demeure plus prégnante en présence d'enfants. La majorité des femmes interrogées (16/26) ont des enfants. Quatre répondantes âgées de moins de 35 ans ont entre trois et quatre enfants. Si nous considérons le nombre d'enfants dans le groupe des répondantes âgées de 19 à 27 ans, 8 femmes sur 15 ont un enfant et plus. Ces répondantes ont ainsi eu des enfants très jeunes, plus jeunes que la moyenne des femmes de la population en général, et ce sont essentiellement elles qui s'occupent des tâches relatives aux enfants et au travail domestique. Cette réalité a des conséquences manifestes sur les trajectoires postdécrochage des répondantes. Ces résultats rejoignent les données du ministère de l'Éducation (1997 : 119) : « Les

filles non diplômées, tant de la formation générale que de la formation professionnelle, sont deux fois plus nombreuses à avoir la charge d'enfants que les filles diplômées ». À l'inverse, un plus haut niveau de scolarisation diminue les risques de confinement dans la sphère privée et, par extension, la dépendance économique des femmes :

Plus le niveau de scolarité des femmes est élevé, moins le fait d'avoir des enfants, notamment des enfants de moins de 6 ans, constitue un frein à l'emploi. Par exemple, en 2005, le taux d'emploi des mères âgées de 25 à 54 ans n'ayant que des études secondaires partielles était de 37,2 %, alors qu'avec des études universitaires, il atteignait 83,5 %. Les taux d'emploi des hommes dans la même situation étaient de 75,3 % et de 87,0 %. (SCF, 2010 : 15).

Notons cependant que le phénomène de la division sexuelle du travail n'est pas uniquement le lot des femmes décrocheuses – plusieurs études statistiques montrent que les femmes se retirent davantage du marché du travail lorsqu'elles ont de jeunes enfants, qu'elles travaillent davantage à temps partiel que les hommes et qu'elles s'occupent encore majoritairement des tâches domestiques (SCF, 2010; Tremblay, 2004). Toutefois, dans le cas des décrocheuses, cette séparation du travail entre les conjoints apparaît plus pernicieuse parce qu'elle rend le retour aux études plus ardu, sinon impossible pour certaines, en raison de la charge des tâches domestiques quotidiennes et des soins aux enfants, notamment en bas âge. L'articulation famille-études est d'ailleurs appréhendée avec inquiétude par les mères répondantes souhaitant effectuer un retour aux études, tout comme la réaction du conjoint pourvoyeur, car celui-ci devra dorénavant « aider » dans la maisonnée.

En résumé, la division sexuelle du travail, qui s'accroît en présence d'enfants, apparaît encore plus marquée dans la vie des répondantes décrocheuses. Elle constitue un obstacle notable aux possibilités d'effectuer un retour aux études et, à plus long terme, d'obtenir un emploi bien rémunéré qui offrirait davantage de mobilité et permettrait d'être autonome sur le plan économique.

6.3 Être mère : quels liens avec le décrochage ?

Le décrochage scolaire engendre aussi des conséquences dans la sphère familiale, notamment en ce qui concerne la réussite scolaire des enfants. Pour une majorité de répondantes qui ont déjà des enfants, le soutien et l'aide aux devoirs apparaissent comme étant une difficulté constante, amenant son lot de soucis, sinon

de découragement. En effet, au fur et à mesure que leurs enfants avancent dans leur trajectoire scolaire, elles se rendent compte qu'elles ne sont pas suffisamment outillées sur le plan scolaire pour les accompagner dans leurs travaux quotidiens. Même si la plupart font appel à l'aide aux devoirs fournie par l'école, leur désir de soutenir leur enfant dans leur parcours scolaire se heurte à leurs connaissances limitées et, par conséquent, engendre des sentiments de découragement et d'impuissance. Pour quelques-unes, le désespoir ressenti semble si prégnant que c'est l'ensemble de leurs compétences parentales qu'elles remettent en question lorsque les obstacles de vie s'accumulent (difficultés financières, difficultés scolaires des enfants, etc.).

Constatant ainsi à rebours toutes les difficultés qu'elles ont traversées depuis leur décision de décrocher, les mères interrogées montrent néanmoins de la résilience face aux difficultés vécues et s'ingénient à trouver différents moyens pour soutenir leurs enfants dans leur réussite scolaire. Elles souhaitent à tout prix que leurs enfants ne connaissent pas les mêmes expériences qu'elles et sont ainsi prêtes à mobiliser nombre de ressources, d'arguments et de stratégies pour contrecarrer le décrochage, même potentiel, de leur enfant. Elles feraient en somme « tout » pour éviter que leurs enfants commettent la « pire chose qui soit » : abandonner leurs études. Pour éviter cette situation, elles n'hésitent pas à se présenter comme un contre-modèle pour dissuader toutes pensées qui pourraient mener au décrochage.

De plus, pour les répondantes qui ont annoncé leur ferme intention de retourner sur les bancs d'école, les enfants demeurent aussi une source de motivation importante, et ce, même pour celles qui n'en ont pas encore, mais souhaitent fonder une famille dans l'avenir. « Montrer l'exemple » et être en mesure de soutenir leurs enfants dans leur réussite scolaire apparaissent ainsi deux fortes raisons motivant la reprise des études. De façon concomitante, la question financière et l'accès à un emploi de qualité et d'intérêt demeure centrale dans leur décision de terminer leurs études secondaires afin de « donner le meilleur » à leurs enfants. En contrepartie, pour d'autres, les ressources financières apparaissent si maigres que le retour aux études semble une dépense pour soi-même, c'est-à-dire que l'argent investi dans les études serait vu comme une ressource enlevée aux enfants. Les responsabilités inhérentes au rôle de mère, dans un contexte où l'argent doit être minutieusement calculé dans des visées à court terme, rendent impossible l'éventualité d'un retour aux études.

En somme, une majorité des répondantes œuvrent dans le foyer familial et, de ce fait, endossent un rôle de sexe traditionnel, les amenant par conséquent à assumer toutes les tâches relatives au travail de soin. Elles sont à la fois compagne, éducatrice, ménagère, soignante et organisatrice de la logistique familiale. Étant donné la place centrale que revêt leur rôle de mère dans leur vie, elles placent beaucoup d'espoir dans la réussite scolaire de leurs enfants; ceux-ci deviennent en quelque sorte les porte-étendards d'ambitions et de devenirs qu'elles n'ont pas pu réaliser elles-mêmes.

6.4 La qualité de vie, la mobilité et l'accomplissement personnel : d'autres conséquences du décrochage

« Si j'avais été éduquée, j'aurais pu m'en sortir mieux », résume une répondante pour expliquer les conséquences de son décrochage sur sa trajectoire. Ainsi, pour certaines décrocheuses, l'abandon de leurs études a eu des conséquences non seulement sur leurs conditions de vie matérielles, mais aussi sur leur qualité de vie aux plans social et personnel. Plus précisément, l'éducation permet de développer un sens critique et offre la possibilité de faire des choix; elle permet donc davantage de liberté et de mobilité. C'est donc *a posteriori* qu'elles font ces constats, notamment après avoir connu des unions difficiles (de la violence psychologique par exemple) ou encore après avoir frôlé la dépression.

À cet égard, nous pouvons postuler que les femmes vivant dans la précarité économique, étant donné les dynamiques inégalitaires régissant les rapports de sexe, sont plus enclines à supporter des unions conjugales malsaines, lesquelles peuvent déboucher sur différents types de problèmes et de violence (économique, psychologique, physique, etc.). Le fait que plusieurs soient dépendantes financièrement du conjoint augmente les risques de se sentir « prise au piège » au sein de la cellule conjugale. Autrement dit, le peu de mobilité et d'indépendance économique des femmes décrocheuses a des répercussions sur leurs choix de vie, notamment avoir la possibilité et surtout l'autonomie économique pour quitter le conjoint si tel est leur souhait. Cette réalité a d'ailleurs été clairement dévoilée par Mathilde, qui est restée avec un conjoint faisant partie d'une secte : « Si j'avais eu une carrière, je ne me serais pas laissé lessiver le cerveau par mon mari [qui était dans une secte] parce que j'aurais eu la possibilité de ne pas tomber sur l'aide sociale, de ne pas être dans la rue ». En outre, le fait que les décrocheuses aient un statut plus précaire

sur le plan socio-économique que les décrocheurs engendre forcément des conséquences sur le plan social et individuel, sur la capacité et la possibilité de faire des choix personnels.

Dans un autre ordre d'idées, il ressort d'une partie des discours une déception palpable en ce qui a trait à l'accomplissement personnel, notamment chez les répondantes plus âgées et qui n'envisagent pas de retour aux études, car elles partiraient de « trop bas » ou encore n'ont plus l'énergie et les conditions pour le faire. Si l'une d'elles mentionnait avec tristesse « n'avoir rien fait de sa vie », d'autres apparaissent moins pessimistes, mais sont néanmoins conscientes des limites imposées par leur manque d'éducation. Par exemple, de la gêne a été évoquée concernant la rédaction et l'orthographe, alors qu'une autre répondante rappelle le choc ressenti d'avoir été placée dans une classe d'alphabétisation lors d'une tentative de reprise des études qui a échoué. Enfin, les motivations qui animent une partie d'entre elles, particulièrement les plus jeunes, à reprendre les études témoignent aussi de l'importance accordée au projet personnel de vie. Accéder à un meilleur emploi et avoir la satisfaction d'avoir mené à terme leurs études secondaires sont des motivations qui semblent aller de pair; « les deux vont ensemble », dira ainsi une répondante.

En résumé, les résultats mettent en évidence qu'une moindre éducation, sinon une absence de DES pour les femmes, décuple la division sexuelle du travail entre les sexes et rendent encore plus manifeste les différences de revenu et les inégalités socio-économiques entre les femmes et les hommes. Cette division sexuée du travail, même si elle reste présente dans l'ensemble du social, cristallise encore plus l'assignation des femmes aux tâches traditionnellement féminines, notamment dans l'exercice du travail au foyer. Ce rôle est renforcé par le fait qu'elles sont les principales pourvoyeuses de soins et d'éducation aux enfants. Par voie de conséquence, l'autonomie économique de plusieurs mères est compromise d'une part et, d'autre part, le fait d'être la seule responsable du travail domestique rend plus difficile le retour aux études. Pour les plus jeunes répondantes n'ayant pas d'enfant, elles semblent d'ores et déjà réaliser qu'elles n'auront pas accès à un métier à la fois motivant et bien rémunéré, et ce, allié au désir de mener à terme un projet personnel, elles sont toutes déterminées à terminer leurs études secondaires.

CONCLUSION

Les objectifs principaux de cette étude visaient, d'une part, à mieux cerner les conséquences du décrochage scolaire des filles à court et à long terme et, d'autre part, à étayer les impacts du décrochage chez les filles en regard d'une analyse en termes de rapports sociaux de sexe. Une méthodologie qualitative, de type exploratoire, a été privilégiée afin de mettre l'accent sur l'expérience des femmes ayant décroché de l'école secondaire pendant au moins deux ans.

Au terme de cette étude, les causes ayant amené les femmes interrogées à décrocher des études secondaires sont variables : adversité familiale, difficultés d'apprentissage, problèmes de type extériorisé, grossesses et victimisation par les pairs sont les principales raisons qui ont été identifiées par les répondantes. Sur le plan des facteurs de risque différenciés selon les sexes, une avenue de recherche a été identifiée concernant l'adversité vécue dans le milieu familial. Comme l'ont souligné en partie Lessard et coll. (2007 : 659), les filles semblent cumuler davantage de facteurs familiaux dans les trajectoires menant au décrochage; notre étude montre que près du tiers des répondantes ont fait face à de grandes difficultés familiales (abus, violence, contrainte) les ayant poussées à mettre fin à leurs études. Il serait en ce sens pertinent d'étudier tant les taux de prévalence, que les conséquences des violences intrafamiliales et des mauvais traitements subis en regard de la trajectoire scolaire des filles et des garçons. Les résultats de ces études pourraient ainsi faciliter le dépistage des violences, qui ne se manifestent probablement pas de la même façon pour les deux sexes, faisons-nous l'hypothèse.

En ce qui concerne plus spécifiquement les conséquences du décrochage sur les trajectoires, les répondantes sont unanimes et affirment sans ambiguïté les difficultés d'accès à un emploi décent, intéressant et bien rémunéré. La majorité d'entre elles vivent par conséquent sous ou près du seuil de la pauvreté. En effet, ne pas détenir de DES à notre époque est souvent synonyme de précarité financière et d'emplois mal rémunérés et peu gratifiants. Si cette réalité frappe tous les décrocheurs, les décrocheuses sont encore plus défavorisées sur le plan du revenu et de l'emploi que les décrocheurs. En 2008, les femmes sans diplôme d'études secondaires ont un revenu annuel moyen de 16 414 \$ alors que les hommes sans DES gagnent 24 434 \$ (Institut de la statistique du Québec, 2008). Plus encore, l'inégalité salariale entre les sexes demeure omniprésente à tous les niveaux de scolarité : à diplôme

égal, les femmes bénéficient annuellement de 8 000 à 10 000 \$ de moins que les hommes. L'éducation permet ainsi aux femmes d'atteindre à la fois des revenus décents et une autonomie économique et, en cela, d'échapper à la pauvreté et à précarité économique.

De plus, nous pouvons poser comme hypothèse que le décrochage scolaire des filles les amène à se cantonner au sein des métiers traditionnellement féminins les plus faiblement rémunérés. De fait, les décrocheuses ayant un emploi rémunéré travaillent pour la plupart dans le domaine des ventes et des services, soit dans les emplois souvent rémunérés au salaire minimum. Celles qui ont effectué un choix de programme dans l'objectif d'un retour aux études ont aussi choisi des formations typiquement féminines : domaine des soins aux personnes, de la santé et de la petite enfance ainsi que du secrétariat, secteurs d'activité peu payants comparativement aux formations professionnelles choisies par les hommes (charpenterie, mécanique, etc.). Cette réalité de la division sexuelle des sphères d'activité n'est certes pas uniquement le lot des décrocheuses - elle touche l'ensemble du marché du travail -, mais pour les répondantes, le décrochage apparaît exacerber cette division traditionnelle du travail rémunéré. De plus, sans études secondaires, les répondantes affirment que les seules possibilités de travail se situent dans le secteur tertiaire, là où les femmes se retrouvent en plus grand nombre que les hommes et travaillent davantage au salaire minimum. D'ailleurs, la féminisation de la pauvreté n'est plus à démontrer et doit être mise en lien avec le décrochage scolaire des filles.

La division du travail concerne aussi les femmes sans emploi. Plus de la moitié des répondantes sont à la maison occupant des fonctions d'éducation, de soins aux enfants et toutes les autres tâches domestiques. Les rôles sexuels corroborent étroitement la traditionnelle division sexuelle du travail où les femmes sont assignées prioritairement à la sphère privée et au travail de soins et les hommes

à la sphère publique et au travail rémunéré. Cet état de fait constitue un double obstacle : elle compromet à la fois leur possibilité de retourner aux études et d'accéder à un emploi et elle place les femmes dans une situation de dépendance économique vis-à-vis du conjoint pourvoyeur. En dépit du fait que cette situation permet de ne pas vivre dans la précarité économique constante, leur mobilité et la possibilité de faire des choix de vie se trouvent par conséquent compromises. En contrepartie, la scolarisation des mères augmente considérablement leur participation au marché du travail alors que celle des pères change très peu les taux statistiques de participation au marché du travail.

Sur le plan familial, les conséquences du décrochage sont aussi palpables dans les témoignages. Plusieurs mères ont confié avoir beaucoup de difficultés dans l'aide aux devoirs de leurs enfants. Certaines se sentent très démunies face à cette situation, alors que d'autres font appel aux ressources offertes par le système scolaire. Toutes regrettent leur décrochage et n'hésitent pas à évoquer leurs trajectoires comme un contre-modèle pour leurs enfants. Par conséquent, elles affirment qu'elles déploieraient une multitude d'efforts pour éviter que ces derniers connaissent cette expérience. Elles placent donc beaucoup d'espoir et de fierté dans leur réussite scolaire. Malgré leur peu d'éducation, les mères jouent un rôle de soutien notable dans le parcours scolaire de leurs enfants; l'identité et le rôle de mère médiatisent ainsi fortement leur rapport à la réussite scolaire de leurs enfants.

En ce qui concerne leur avenir, trois sous-groupes de répondantes ont été constitués. Le premier regroupe les décrocheuses en voie de « raccrocher » ou ayant déjà entamé leur scolarité à l'éducation des adultes. Le deuxième rassemble celles qui envisagent le projet, mais qui sont encore hésitantes. Les motivations incitant ces deux groupes de répondantes à retourner sur les bancs d'école concernent essentiellement l'accès à une profession stimulante et, plus largement, à de meilleures conditions de vie. Elles souhaitent également donner l'exemple à leurs enfants; un sentiment de fierté et d'accomplissement personnel motive aussi les démarches de raccrochage. Ainsi, en dépit des obstacles identifiés ayant trait aux ressources financières limitées, à l'articulation famille-études ainsi qu'aux difficultés d'apprentissage appréhendées, une majorité de répondantes ont

mentionné vouloir retourner aux études à court ou à plus long terme. Finalement, ces mêmes obstacles sont aussi invoqués par une minorité de répondantes pour lesquelles un retour aux études n'est pas à l'agenda, ni maintenant, ni plus tard. Des conséquences sur le plan personnel sont aussi perceptibles et se juxtaposent aux conditions de vie difficiles pour certaines d'entre elles. En effet, vivre près ou en dessous du seuil de pauvreté, surtout avec des enfants à charge, a des conséquences sur le plan de la santé mentale (risque de dépression, faible estime de soi, sentiment de découragement continu, etc.). Ces quelques répondantes semblent être continuellement confrontées à de l'adversité quotidienne et, au moment des entretiens, leurs projets d'avenir étaient inexistantes.

En conclusion, les résultats de cette étude exploratoire nous ont permis de mettre en lumière une réalité peu étudiée en ce qui a trait aux impacts du décrochage scolaire des filles. Si la précarité économique vécue par les répondantes n'apparaît pas en soi comme une grande surprise sur le plan des résultats, elle est en revanche à appréhender dans le continuum des inégalités socio-économiques existantes entre les sexes et de la pauvreté des femmes. De plus, la division sexuelle du travail, qui reste l'enjeu central de la dynamique des rapports sociaux de sexe, a été clairement identifiée comme un obstacle à l'indépendance économique des femmes et à leur mobilité. Ils montrent aussi que les mères, même peu éduquées, sont très engagées dans la réussite scolaire de leurs enfants. La scolarisation des filles apparaît par conséquent primordiale, non seulement pour enrayer le décrochage, mais aussi pour parvenir à l'égalité de fait entre les sexes.

En termes d'intervention, les stratégies et les mesures déployées par le gouvernement pour contrer le phénomène du décrochage scolaire doivent absolument tenir compte des conséquences postdécrochage en regard de la dynamique des rapports sociaux de sexe. Elles doivent en cela considérer qu'au-delà du fait que les taux de décrochage sont plus élevés pour les garçons, le décrochage des filles reste aussi un problème social à combattre en raison des conséquences subséquentes qui décuplent les inégalités de sexe. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis rigoureux publié en 1999, rappelait au ministère de l'Éducation l'importance de « reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe

et de la socialisation » en intégrant notamment cette problématique dans le plan de formation du personnel scolaire et en sensibilisant les élèves ainsi que les parents à ce phénomène en regard de la réussite scolaire. Force est de constater que cette recommandation est restée lettre morte dans les mesures gouvernementales mises en place.

Les dynamiques complexes des rapports de sexe continuent toujours d'influencer la vie des garçons et des filles et produisent toujours des situations d'inégalité. C'est pourquoi la politique gouvernementale *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait* promeut l'implantation de l'analyse différenciée selon les sexes (ADS) comme un instrument essentiel de la gouvernance permettant la prise en compte des logiques propres aux rapports de sexe. L'ADS est une approche transversale ayant la volonté d'intégrer progressivement le principe d'égalité entre les femmes et les hommes à l'ensemble des décisions gouvernementales ainsi que dans celles des instances locales et régionales (Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2007). Compte tenu de l'engagement du gouvernement du Québec à implanter l'ADS au sein de ses pratiques, toutes les initiatives visant à freiner le décrochage scolaire, qu'elles soient d'ordre national, régional ou local, devraient sans conteste intégrer cette approche.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, I. *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*, Thèse de doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal, 2006.
- Audas, R., et D. Willms. *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 2001.
- Barbin, L. *L'analyse de contenu*, Le psychologue (coll.), Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., et J. Hawkins. « Predictors of early high school dropout : A test of five theories », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 3, 2000, p. 568-582.
- Baudoux, C. *La passion de l'université. Les femmes cadres dans la gestion collégiale et bureaucratique*, Cap-Rouge, Les Presses Inter Universitaire, 2005.
- Bertaux, D. *Les récits de vie*, Paris, Nathan, 1996.
- Bertrand, Y., et P. Valois. *École et Sociétés*, Laval, Édition Agence Arc, 1992.
- Blackledge, D., et B. Hunt. *Sociological interpretations of education*, London, Dover, 1985.
- Bouchard, P., Boily, I., et M-C. Proulx. *La réussite scolaire comparée des sexes : catalyseurs des discours masculinistes*, Condition féminine Canada, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2003.
- Bouchard, P., et J-C. St-Amant. *La réussite scolaire en milieu populaire. Quelques pistes d'intervention*, Bulletin du CRIRES, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 1999, [En ligne], [<http://crires.ulaval.ca/doc/archives/pdf/CRIRES12.pdf>], consulté le 22 octobre 2011.
- Bouchard, P., et J-C. St-Amant. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 1996.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Baudoux, C., Berthelot, J., et E. Côté. *Les stéréotypes sexuels et l'abandon au secondaire*, Bulletin du CRIRES, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 1994, [En ligne], [<http://crires.ulaval.ca/doc/archives/pdf/CRIRES4.pdf>], consulté le 22 août 2011.
- Bourdieu, P. *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- Bourdieu, P. *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil, 1998.
- Bowlby, G. *Taux de Décrochage Provinciaux – Tendances et Conséquences*, Questions d'Éducation, vol. 2, n° 4, Statistique Canada N° 81-004-XIF au catalogue, 2005.
- Braxton, J. M. *Reworking the student departure puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2002.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au Ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1999, [En ligne], [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>], consulté le 5 octobre 2011.
- Cornu, B. *L'éducation, segment du marché scolaire ?*, Centre international d'études pédagogiques, n° 52, 2009, p. 93-99.
- Daune-Richard, A-M., et A-M. Devreux. *Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique*, Recherches féministes, vol.5, n° 2, 1992, p.7-30.
- Davies, S. *In search of resistance and rebellion among high school dropouts*, Canadian Journal of Sociology, vol.19, n° 3, 1994, p. 331-350.
- Dillabough, J-A. *Gender, education and society : The limits and possibilities of feminist reproduction theory*, Sociology of education, vol. 76, n° 4, 2003, p. 376-379.
- Duchamp, M., Bouquet, B., et H. Drouard. *La recherche en travail social*, Paris, Éditions du centurion, 1989.
- Durand-Lavigne, A. *Positions hiérarchiques, contextes professionnels et expressions du genre*, Revue internationale de psychologie sociale / International Review of Psychology, Sexe et pouvoir / Gender and Power, France, Presses Universitaires de Grenoble, vol. 10, n° 2, 1997, p. 31-47.
- Elliot, D.S., et H.L. Voss. *Delinquency and dropout*, New York, Lexington Books, 1974.
- Ensminger, M. E., et A. L. Slusarcick. *Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort*, Sociology of Education, vol. 65, n° 2, 1992, p. 95-113.
- Farahati, F., Marcotte, D., et V. Wilcox-Gok. *The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout*, Economics of Education Review, vol. 22, n° 2, 2003, p. 161-178.
- Fernandes, J.V. *From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance*, British Journal of Sociology, vol. 9, n° 2, 1988, p. 169-180.
- Fortin, L., et Y. Picard. *Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 2, 1999, p. 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et É. Yergeau. *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*, Revue canadienne des sciences du comportement, vol. 36, n° 3, 2004, p. 219-231.

- Fortin, P. *Les sans-diplôme au Québec : portrait d'ensemble, communication présentée dans le cadre de la Rencontre régionale de mobilisation sur la persévérance et la réussite scolaire en Mauricie*, Trois-Rivières, 11 novembre 2009, [En ligne], [http://soyonscomperes.com/documents/file/les-sans-diplome-au-quebec_pierre-fortin.pdf].
- Gleeson, D. *School attendance and truancy : A socio-historical account*, *The Sociological Review*, vol. 40, n° 3, 1992, p. 437- 490.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport de recherche, [En ligne], 2010, [http://www.leseffetsdudécrochage.com/impacts.php], consulté le 6 août 2011.
- Haicault, M. *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2000.
- Hirata, H., et D. Kergoat. *La division sexuelle du travail revisitée*, dans M. Maruani (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, Éditions La Découverte, 1998, p. 93-104.
- Institut de la statistique du Québec. *Revenu moyen des hommes et des femmes bénéficiaires d'un revenu selon certaines caractéristiques (sexe, âge, type de famille et scolarité)*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2008, [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/revenus_depense/revenus/revpart08_tab1.htm], consulté le 24 octobre 2011.
- Institut de la statistique du Québec. *Conditions de vie. Portrait social du Québec, données et analyses*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2010, [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/Portrait_social2010.pdf], consulté le 24 octobre 2011.
- Janosz, M. *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*, *VEI Enjeux*, n° 122, 2000a, p. 105-127.
- Janosz, M., et M. Le Blanc. *Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire*, *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, 1996, p. 61-88.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et M.-A. Denger. *La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention*, dans Vitaro, F., et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation*, Tome 2, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000c.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et R. E. Tremblay. *Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples*, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, 1997, p. 733-762.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., et R. Tremblay. *Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, 2000b, p. 171-190.
- Kaplan, D.S., Damphousse, K.R., et H.B. Kaplan. *Mental health implications of not graduating from high school*, *Journal of Experimental Education*, n° 62, 1994, p. 105-123.
- Kaufmann, J.-C. *L'entretien compréhensif*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2004.
- Kergoat, D. *Les rapports sociaux de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion*, dans A. Bidet-Mordrel (dir.), *Les rapports sociaux de sexe*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 60-75.
- Kherroubi, M., Chanteau, J.-P., et B. Larguèze. *Exclusion sociale, exclusion scolaire*, Paris, Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES), 2004.
- Kronick, R.F., et C.H. Hargis. *Dropouts : Who drops out and why - and the recommended action*, Springfield, Charles C. Thomas, 1998.
- Lahire, B. *Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances*, dans T. Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 9-25.
- Lemire, L. *Des élèves, des écoles et des communautés plus vulnérables au décrochage scolaire : un portrait de la diplomation au secondaire dans les MRC Lanaudoises*, Saint-Charles-Borromée, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière, Direction de santé publique et d'évaluation, 2003.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., et P. Potvin. *Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 647-662.
- Lynch, K. *Reproduction in education : An elaboration of current neo-marxist models of analysis*, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n° 2, 1988, p. 151-168.
- Marcotte, D. *Les jeunes dépressifs – Un groupe à haut risque d'abandon scolaire*, *Bulletin du CRIRES*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 2003.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., et D. Leclerc (2001). *L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 687-712.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et D. Turcotte. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 2000.
- Ministère de l'Éducation. *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire - Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 1997, [http://www.mels.gouv.qc.ca/drech/situat97.pdf], consulté le 24 octobre 2011.
- Ministère de l'Éducation. *Le décrochage scolaire*, *Bulletin statistique de l'éducation*, édition mars 2000, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2000, [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_14.pdf], consulté le 16 septembre 2011.
- Ministère de l'Éducation. *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*, *Bulletin statistique de l'éducation*, édition mars 2003, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2003, [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_25.pdf], consulté le 16 septembre 2011.
- Ministère de l'Éducation. *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective*, *Rapport de synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2004, [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/reussite_garcon.pdf], consulté le 17 août 2011.
- Ministère de l'Éducation. *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*, Document d'accompagnement à la publication « La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective », Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2004, [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/ReussiteGarconsPortrait.pdf], consulté le 24 octobre 2011.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *La formation professionnelle et technique au Québec - Un aperçu*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2010, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/LaFPTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf], consulté le 24 octobre 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2011, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation_Edition2011.pdf], consulté le 22 décembre 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *La relance au secondaire en formation professionnelle. La situation d'emplois de personnes diplômées. Enquête de 2008, de 2009 et de 2010*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2011a, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Relance_SsecondaireFP2010_f.pdf], consulté le 24 octobre 2011.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. *L'analyse différenciée selon les sexes dans les pratiques gouvernementales et dans celles des instances locales et régionales*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2007, [http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/ADS/ads_depliant2007-10.pdf], consulté le 2 décembre 2011.
- Mucchielli, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- Nash, R. *Bourdieu on education and social and cultural reproduction*, British journal of sociology, vol. 11, n° 4, 1990, p. 431-447.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*, Politique d'éducation et de formation, [En ligne], 2007, [http://www.oecd.org/dataoecd/51/49/45179203.pdf], consulté le 16 septembre 2011.
- Poiret, C. *Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques : quelques enseignements du débat nord-américain*, Revue Européenne des Migrations Internationales, vol. 21, 2005, p. 195-226.
- Quiroga, C., Janosz, M., et D. Marcotte. *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, vol. 35, n° 2, 2006, p. 277-300.
- Raymond, M. *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation Ottawa, Gouvernement du Canada, [En ligne], 2008, [http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf], consulté le 21 octobre 2011.
- Rheault, S. *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.
- Richardson, S. A., Koller, H., et M. Katz. *Factors leading to differences in the school performance of boys and girls*, Developmental and Behavioral Pediatrics, vol. 7, n° 1, 1986, p. 49-55.
- Rousseau, N., Tétreault, K., et C. Vézina. *Analyse rétrospective (1991-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 35, n° 1, 2009, p. 15-40.
- Royer, E., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P., et D. Marcotte. *Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire*, Revue Canadienne de Psychoéducation, vol. 29, n° 2, 2000, p. 193-206.
- Rumberger, R.W. *High school dropouts : A review of issues and evidence*, Review of Educational Research, n° 57, 1987, p. 101-121.
- Savoie-Zajc, L. *L'entrevue semi-dirigée*, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003.
- Sayset, V., Giroux, L., et M-È. Castonguay. *Décrochage et retard scolaire : caractéristique des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*, Rapport d'étude, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], (2007), [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/DecroRetardScolRapport.pdf], consulté le 20 octobre 2011.
- Secrétariat à la Condition féminine. *L'égalité entre les femmes et les hommes au Québec. Faits saillants*, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Québec, Gouvernement du Québec, 2010, disponible en ligne sous la rubrique « Publications » au www.scf.gouv.qc.ca.
- Statistique Canada. *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*, Ottawa, Gouvernement du Canada, [En ligne], 2010, [http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm#f], consulté le 21 octobre 2011.
- Statistique Canada. *Indicateurs de mieux-être au Canada*, Ottawa, Gouvernement du Canada, [En ligne], 2011, [http://www4.hrsdc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32], consulté le 9 octobre 2011.
- Teachman, J. D., et K. Paasch. *The family and educational aspirations*, Journal of Marriage and Family, n° 60, 1998, p. 704-714.
- Théorêt, M., et M. Hrimech. *Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoire de filles et de garçons du secondaire*, Revue canadienne de l'éducation, vol. 24, n° 3, 1999, p. 251-264.
- Tinto, V. *Dropout from higher Education : A theoretical synthesis of recent research*, Review of Educational Research, n° 45, 1975, p. 89-125.
- Tinto, V. *Leaving college : Rethinking the causes and cure of student attrition*, 2^e édition, Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- Tremblay, D.G. *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*, Québec, Télé-Université, 2004.
- Wehlage, G. G., et R. A. Rutter. *Dropping out : How much do schools contribute to the problem?*, Teachers College Record, vol. 87, n° 3, 1986, p. 374-392.

ANNEXE : GRILLE D'ENTREVUE

Les conséquences du décrochage scolaire des filles

1. INTRODUCTION :

- Présentation de l'intervieweuse et des objectifs de la recherche
- Rappel du caractère confidentiel des entrevues et des règles éthiques

2. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DE LA RÉPONDANTE

Nom de la répondante : _____ Âge de la répondante : _____

Statut social : Mariée Célibataire Divorcée Veuve Conjointe de fait Séparée

Nombre d'enfant (le cas échéant) : _____

Si séparée, quel type de garde? partagée monoparentale F/H

Ville de résidence : _____ Ville de résidence lors du secondaire : _____

Le dernier niveau de scolarité complété par la répondante : _____

L'occupation de la répondante : _____

La répondante travaille-t-elle à : Temps complet Temps partiel : Surnuméraire :

Est-ce un poste syndiqué? Oui Non

Votre salaire horaire se situe entre : 9, 50 \$ et 12 \$: entre 13 \$ et 15 \$ entre 15 \$ et 18 \$:
19 \$ et plus :

2.1 INFORMATIONS SUR LE MILIEU SCOLAIRE ET LA SCOLARITÉ DES PARENTS DE LA RÉPONDANTE

Type de classe fréquentée au secondaire :

Régulière Spéciale (précisez) Autre (précisez) : _____

Type de services de soutien offerts à l'école auxquels la répondante a fait appel (le cas échéant) :

Services sociaux Services pédagogiques : Autre (précisez) : _____

Type de programme : Régulier (DES) : Diplôme d'études professionnelles (DEP) : Semi-spécialisé :

Occupation de la mère : _____

Sa scolarité (dernier niveau complété) : _____

Occupation du père : _____

Sa scolarité (dernier niveau complété) : _____

QUESTIONNAIRE

1) LES CAUSES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE :

- Selon vous, et à partir de vos expériences vécues au secondaire, qu'est-ce qui vous amené à arrêter l'école?
 - Quels liens faites-vous entre votre décrochage et votre milieu de vie (école, amis, famille) quand vous étiez adolescente?
 - Pensez-vous que les relations amoureuses vécues à l'adolescence peuvent avoir une influence sur le fait de décrocher?
 - Et de vivre une grossesse?
 - Aviez-vous un emploi à ce moment? Si oui, pensez-vous que cela a eu une influence sur votre décision?
 - Si vous aviez à identifier trois éléments ou facteurs responsables de votre décrochage, quels seraient-ils?
 - Est-ce qu'il y a d'autres facteurs qui vous viennent en tête?

2) LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE SUR LEURS TRAJECTOIRES

- Pouvez-vous me faire un résumé de votre cheminement sur le marché du travail depuis la fin de vos études secondaires?
- Est-ce que le fait de ne pas avoir eu votre 5^e secondaire a eu des conséquences sur votre vie d'adulte? Quels types de conséquences, pouvez-vous m'en parler davantage?
 - Sur le plan de l'emploi?
 - Sur votre qualité et niveau de vie (sécurité financière)?
 - Dans vos relations amoureuses et vie privée (de famille, de couple, etc.)?
 - Quels liens faites-vous entre votre vie quotidienne et le fait de ne pas avoir terminé votre secondaire V?
- Quels sont les plus gros obstacles selon vous à faire un retour aux études après avoir décroché?

3) FACTEURS FAVORISANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

- Si vous aviez l'occasion de revenir à cette période-là de votre vie, quels seraient les facteurs qui auraient pu vous **empêcher** de décrocher?
 - Votre entourage? Vos parents? Le milieu scolaire?
 - Est-ce que le soutien des personnes de l'entourage, la famille, les amis, etc. vous apparaît aidant pour « raccrocher »?
- Quels conseils donneriez-vous aujourd'hui à votre fille, votre nièce ou à une proche qui veut arrêter l'école?
- En terminant, comment voyez-vous les cinq prochaines années?
 - Où vous voyez-vous dans un avenir proche?

EN CONCLUSION

Nous avons fait le tour de mes questions, souhaitez-vous ajouter autre chose avant de terminer l'entrevue?

REMERCIEMENT À LA PARTICIPANTE



• 213 •



• 214 •

