

Université de Montréal

Mobilité scolaire au secondaire et décrochage scolaire : rôle du cycle scolaire et de la période
annuelle

Par
Catherine Frigon

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en psychoéducation, option mémoire et stage

Juillet 2021

© Catherine Frigon, 2021

Université de Montréal
École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Mobilité scolaire au secondaire et décrochage scolaire : rôle du cycle scolaire et de la
période annuelle**

Présenté par
Catherine Frigon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Archambault
Président-rapporteur

Véronique Dupéré
Directrice de recherche

Alexa Martin-Storey
Membre du jury

Résumé

Des considérations théoriques suggèrent que la mobilité scolaire au secondaire peut perturber l'adaptation des adolescents et mener au décrochage scolaire, en particulier lorsqu'elle survient à certains moments inopportuns sur le plan scolaire ou développemental. Notamment, les perturbations pourraient être amplifiées lorsque la mobilité survient en cours d'année scolaire, alors que les routines pédagogiques sont campées, et lorsqu'elle survient vers la fin des parcours au secondaire, alors que les cercles sociaux sont bien établis. Ce mémoire visait à vérifier, auprès d'un échantillon d'adolescents ($N = 545$) âgés entre 14 et 18 ans ($M = 16,5$), si un éventuel lien entre la mobilité et le décrochage varierait en fonction de la temporalité de celle-ci, en considérant: (1) le moment de l'année, c'est-à-dire si la mobilité scolaire survient pendant une année scolaire ou pendant la période estivale, et (2) le cycle scolaire, c'est-à-dire si elle survient au début ou à la fin du parcours de l'élève au secondaire (1^{er} ou 2^e cycle). Au-delà de facteurs potentiellement confondants, les résultats montrent que le nombre de changements d'écoles secondaires est associé à un plus grand risque de décrocher, avec des liens particulièrement forts pour la mobilité scolaire survenant pendant une année scolaire comparativement à celle survenant pendant l'été, et celle survenant lors du deuxième cycle du secondaire, comparativement à celle survenant au premier cycle. L'importance de la temporalité pour comprendre les impacts de la mobilité scolaire est discutée. Les retombées des résultats pour la pratique et la recherche sont également abordées.

Mots clés : *Mobilité scolaire au secondaire, décrochage scolaire, élèves à risque, adolescence, temporalité, timing*

Abstract

Theoretical considerations suggest that school mobility in high school can disrupt adolescent adjustment and lead to dropping out of school, especially when it occurs at particularly challenging times academically or developmentally. Namely, disruptions could be amplified when mobility occurs during the school year, while teaching routines are set, and when it occurs towards the end of the secondary school years, when social circles are well established. The goal of this thesis was to verify, based on a sample of adolescents ($N = 545$) aged between 14 and 18 years old ($M = 16.5$), whether a possible link between mobility and dropout would indeed be moderated by its timing, by considering: (1) the time of the year, i.e., whether school mobility occurs during a school year or the summer break, and (2) the school level, i.e., whether it occurs at the beginning or at the end secondary school (1st or 2nd cycle). Beyond potentially confounding factors, the results show that high school changes are associated with a greater risk of dropping out, with particularly strong links for school mobility occurring during a school year compared to mobility occurring during the summer months, and for school mobility occurring during the second cycle of secondary school, compared to that occurring in the first cycle. The discussion underscores the importance of temporality for understanding the impacts of school mobility, both in practical and research terms.

Keywords: *School mobility in high school, high school dropout, at-risk students, teenagers, temporality, timing*

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	iv
Liste des abréviations.....	v
Remerciements.....	vi
1. Énoncé de la problématique.....	1
2. Contexte théorique.....	4
2.1 Décrochage scolaire : état général des écrits théoriques et empiriques.....	4
2.1.2 Études empiriques soutenant les théories générales du décrochage.....	6
2.2 Mobilité scolaire au secondaire.....	7
2.2.1 Fréquence.....	7
2.2.2 Mobilité scolaire au secondaire : écrits théoriques.....	8
2.2.3 Mobilité scolaire au secondaire : résultats empiriques.....	10
2.2.4 Temporalité, ou « timing » de la mobilité scolaire.....	13
3. Questions et hypothèses de recherche.....	16
4. Méthode.....	17
4.1 Participants.....	17
4.2 Procédure de collecte de données.....	17
4.3 Mesures.....	19
5. Stratégie analytique.....	24
6. Résultats.....	26
6.2 Analyses principales : régressions logistiques prédisant le décrochage scolaire.....	27
6.3 Analyses complémentaires.....	28
7. Discussion.....	31
7.1 Résumé et interprétation des résultats.....	31
7.2 Forces et limites de l'étude.....	35
7.3 Implications pratiques.....	36
7.4 Conclusion et pistes de recherches futures.....	38
Références.....	40

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques et individuelles des participants (variables de contrôle) en fonction du statut de l'élève (décrocheur, apparié, ou normatif)	22
Tableau 2 : Variables indépendantes d'intérêts: mobilité scolaire au secondaire (nombre de changements d'école) et dimensions de temporalité de la mobilité scolaire (changement pendant l'année, changement entre les années et cycle du changement)	23
Tableau 3 : Statistiques descriptives et corrélations entre les variables	29
Tableau 4 : Analyses de régression logistique prédisant le décrochage scolaire au secondaire – présence ou absence de mobilité scolaire, moment de l'année du changement et période développementale du changement	30

Liste des abréviations

CCMM : Chambre du commerce du Montréal métropolitain

DES : Diplôme d'études secondaires

FGA : Formation générale aux adultes

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

PRÉCA : Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches

Remerciements

La finalisation de ce mémoire marque la fin d'un long cheminement scolaire parsemé de remises en question, d'apprentissages, de rires et de pleurs. Je ressors grandissante de cette expérience qui m'a permis, d'un côté, de développer un intérêt pour la recherche, mais aussi de me donner davantage confiance en moi et en ce que je peux accomplir. Heureusement, je n'ai pas vécu ce cheminement seule. J'aimerais remercier plusieurs personnes qui m'ont soutenue et accompagnée tout au long de mon parcours.

Je souhaite d'abord remercier ma Directrice de recherche, Véronique Dupéré, qui m'a donné l'opportunité de rédiger ce mémoire dans son laboratoire de recherche. C'est une opportunité en or qu'elle m'a offerte, puisque grâce à cela, j'obtiendrai bientôt le titre de psychoéducatrice. Ton écoute, ta disponibilité et ton soutien constant ont été une grande source de motivation pour moi. Merci pour tes corrections super claires, et pour tes trucs pour me simplifier la vie avec SPSS. Merci pour tout!

Je souhaite aussi remercier ma famille, particulièrement mes parents Line et Robin qui m'ont soutenu, encouragé, et surtout enduré tout au long de mes études, et dans la rédaction de ce mémoire. Merci de vous être intéressés à ce que je faisais et d'avoir continuellement encouragé mes efforts. Aussi, un merci spécial à mon amoureux Maxime, qui m'a continuellement encouragé et supporté pendant ces années d'études. Une chance que tu étais là pour me pousser à persévérer (et aussi pour m'aider à finaliser ma rédaction avec la partie plus « plate », la merveilleuse mise en page)!

J'aimerais aussi souligner les efforts de mes amies et collègues de la propédeutique en psychoéducation qui ont fait le volet mémoire et stage avec moi. On n'a pas eu l'option la plus facile, mais on y est arrivés! Merci de m'avoir laissé la place pour ventiler quand c'était plus difficile. Nos petits *Zoom* pour jaser du mémoire avec un verre de vin étaient toujours très divertissants.

Je suis fière du résultat de ce mémoire, et de tout ce que j'ai accompli dans le cadre de ces études en psychoéducation. Après toutes ces années, vous pourrez finalement m'appeler Catherine, la psychoéducatrice!

1. Énoncé de la problématique

Le décrochage scolaire réfère au fait de quitter le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (DES). Au Québec, il est possible de quantifier le décrochage scolaire à partir du taux de sorties sans diplôme ni qualification au cours d'une année donnée. Pour l'année scolaire 2017-2018, le taux global de décrochage scolaire s'élevait à 13,6%, un taux relativement élevé par rapport aux autres provinces canadiennes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020; Statistique Canada, 2019a). Ce taux global varie en fonction d'un ensemble de caractéristiques contextuelles, comme la région ou le réseau d'enseignement. À titre illustratif, il s'élève à 19,1% pour la commission scolaire de Montréal contre 7,7% pour la commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Il est aussi plus élevé dans le réseau d'enseignement public (15,4%) qu'au privé (6,4%). Il varie aussi en fonction de caractéristiques sociodémographiques individuelles comme le sexe, étant plus élevé pour les garçons (16,7%) que pour les filles (10,6%; MEES,2020). Dans cette dernière catégorie de facteurs, l'âge est moins souvent considéré dans les études et mentionné dans les débats publics, même si ce facteur est apparemment également pertinent. En effet, on observe une augmentation progressive du taux de décrochage avec l'âge de l'élève. Par exemple, une étude québécoise montre qu'entre le moment où le décrochage devient légalement possible à 16 ans et l'année suivante à 17 ans, ce taux double, passant de 10,4% à 22,3% (Lecocq et al., 2014). Reflétant cette tendance, le taux de décrochage augmente aussi à mesure que les élèves progressent dans les cycles du secondaire. En effet, plus des trois quarts (77,3%) des élèves qui mettent fin à leurs études avant l'obtention d'un diplôme le font alors qu'ils sont inscrits au 2^e cycle du secondaire, une proportion qui se décompose suivant une augmentation graduelle au fil des niveaux, passant de 18,5% en 3^e secondaire à 19,4% en 4^e secondaire puis à 22,3% en 5^e secondaire (MEES, 2015).

Le décrochage scolaire entraîne des répercussions individuelles et sociales à court et à long terme. Au niveau individuel, plusieurs problèmes d'adaptation y sont associés, notamment des difficultés à intégrer le marché du travail (Rumberger, 2011). Ainsi, le taux d'emploi chez les jeunes sans DES âgés entre 15 et 29 ans se situe à 46,7%, un taux nettement inférieur à celui des jeunes de la même tranche d'âge qui détiennent un DES (68,9%) ou ayant fait des études postsecondaires (75%) ou universitaires (84,4%). Inversement, le taux de chômage dans cette tranche d'âge est plus élevé chez ceux sans DES (14,3%), que chez ceux titulaires d'un DES

(9,6%) ou d'un diplôme universitaire (3,7%; Institut de la statistique du Québec, 2019). Outre les difficultés économiques et la précarité associée au chômage, ces jeunes sont plus à risque d'être impliqués dans des activités criminelles et de vivre des problèmes de santé physique et mentale (Chambre de commerce du Montréal métropolitain [CCMM] et al., 2019; Rumberger, 2011).

Au niveau sociétal, le décrochage scolaire et la perte de capital humain associée engendrent des pertes fiscales de 72 millions de dollars aux différents paliers de gouvernement; sur l'économie de Montréal, les pertes sont estimées à près de 600 millions de dollars (CCMM et al., 2019). Les emplois disponibles sur le marché du travail requièrent de plus en plus de compétences de la part des travailleurs puisque l'économie dans laquelle nous vivons est de plus en plus axée sur le savoir. De ce fait, le décrochage scolaire contribue à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée notée au Québec dans les dernières années (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches [PRÉCA], 2016). Les postes hautement qualifiés nécessitant un diplôme d'études collégiales ou universitaires sont en hausse selon Emploi-Québec (2019), alors que plusieurs emplois peu qualifiés occupés par des travailleurs sans diplômes disparaissent dû à l'automatisation (CCMM et al., 2019; Manyika et al., 2017). Potentiellement, en raison de ces tendances et d'un taux de décrochage relativement élevé, le Québec était la province canadienne où, entre 2015 et 2017, la croissance du nombre de postes vacants était la plus marquée (123%; Statistique Canada, 2019b).

Ces enjeux soulignent l'importance d'accompagner les jeunes afin qu'ils persévèrent à l'école et puissent s'intégrer au marché du travail. Les écrits suggèrent qu'il est préférable d'intervenir pour maintenir les élèves à l'école plutôt que pour les inciter à y retourner, autrement dit, d'agir en amont afin de prévenir l'abandon (Freeman et Simonsen, 2015; Lessard et al., 2020; Potvin et al., 2007). Pour ce faire, il est essentiel de comprendre les différents facteurs en jeu pendant que les élèves sont encore à l'école, pour pouvoir reconnaître les élèves à risque et leur offrir le soutien nécessaire.

La mobilité scolaire, définie dans le présent mémoire comme l'action de changer d'école hors des transitions faisant partie du parcours régulièrement attendu (p. ex., transition primaire-secondaire), est un de ces facteurs, auquel peu d'attention a été accordée au Québec. Pourtant, des études menées hors Québec (recensées plus loin) suggèrent que les élèves qui changent d'école et qui doivent ainsi s'intégrer comme un « nouveau » ou une « nouvelle » sont un groupe à risque

d'abandon précoce. Elles suggèrent aussi que les impacts potentiels de la mobilité scolaire peuvent dépendre du contexte dans lequel elle s'inscrit. Afin d'utiliser les ressources de soutien judicieusement, il apparaît donc utile de déterminer quels élèves en situation de mobilité ont vraiment besoin de soutien. De rares études suggèrent que des éléments liés à la temporalité ou au « *timing* » de la mobilité sont cruciaux, notamment le cycle scolaire et le moment de l'année (pendant l'année scolaire ou pendant le congé estival) où la mobilité survient. Toutefois, les études existantes, en plus d'avoir été menées ailleurs, n'ont pas considéré ces deux paramètres de façon simultanée. L'objectif de ce mémoire est de contribuer à combler ces lacunes, en liant la mobilité et l'abandon scolaire tout en tenant compte de ces deux paramètres de temporalité. Pour contextualiser cet objectif, les prochaines sections résument d'abord les écrits théoriques et les résultats empiriques généraux sur les facteurs de risque du décrochage scolaire. Ensuite sont résumés les écrits sur la mobilité scolaire et ses impacts sur l'adaptation en général, puis sur la persévérance scolaire spécifiquement, en fonction du contexte de mobilité.

2. Contexte théorique

2.1 Décrochage scolaire : état général des écrits théoriques et empiriques

2.1.1 Écrits théoriques

Plusieurs modèles théoriques généraux ont été proposés afin d'expliquer les processus sous-jacents au décrochage scolaire. Tel que décrit dans les prochains paragraphes, ces modèles sont dans l'ensemble compatibles avec l'idée que la mobilité scolaire au secondaire puisse peser dans la balance et contribuer au risque de décrocher avant la fin des études secondaires, même s'ils n'accordent pas une attention particulière à cet élément spécifique.

Décrochage scolaire comme un processus développemental de désengagement graduel de l'école. D'abord, de nombreux auteurs décrivent le décrochage scolaire comme le point culminant d'un processus de désengagement de l'école qui se déroulerait à long terme et qui commencerait très tôt dans le parcours scolaire (Alexander et al., 2001; Ensminger et Slusarcick, 1992; Finn, 1989; Rumberger, 1987). De ce fait, l'expérience d'un cheminement scolaire jalonné d'échecs et de difficultés, notamment aux plans personnel, interpersonnel et scolaire, engendrerait une baisse de motivation ainsi qu'une perte du sens de l'effort. Le décrochage scolaire serait dans ce contexte envisagé comme une solution pour mettre un terme au sentiment d'incompétence et aux affects négatifs causés par ces situations répétées d'échec (Christenson et al., 2012; Finn, 1989). Notamment, des auteurs ont démontré que les jeunes ayant un faible engagement comportemental et émotionnel, de même que des problèmes de comportement à l'école, avaient davantage de chance de décrocher (Wang et Fredricks, 2014). En lien avec ce type de théorie explicative du décrochage scolaire, le fait de changer d'école secondaire pourrait, compte tenu des défis associés (p. ex., changement de groupe social, d'enseignants), constituer un jalon dans ce processus qui pousse un jeune à se désengager graduellement de l'école, et ce, jusqu'à mettre un terme à ces études.

Modèle de Tinto. Le modèle de Tinto (1975, 1988, 1993), conçu afin de décrire le décrochage scolaire au collège, peut aussi s'appliquer au secondaire. Selon ce modèle, les facteurs principaux engendrant ultimement le décrochage scolaire seraient un manque d'intégration sociale et les difficultés académiques à l'école secondaire. Le modèle propose qu'en amont, certains

facteurs ou évènements puissent éroder cette intégration sociale et la progression académique des élèves. Certains de ces facteurs seraient plutôt stables et apparaîtraient avant même l'entrée au secondaire, comme les faibles habiletés cognitives et les ressources familiales. D'autres facteurs prendraient plutôt la forme de situations perturbatrices survenant tardivement dans le cheminement, pendant les années du secondaire. La mobilité scolaire compterait parmi ces facteurs, puisque cette dernière est associée à une rupture des réseaux sociaux et des apprentissages des jeunes, dans un contexte où ils côtoient de nouveaux pairs et enseignants.

Théorie de Wehlage. À partir d'observations sur le terrain et en s'inspirant d'autres modèles comme celui de Tinto, Wehlage et al. (1989) offrent une perspective ancrée dans une visée de prévention. Précisément, le modèle de Wehlage cherche à cerner les facteurs institutionnels associés au décrochage scolaire (ou à ses principaux facteurs de risque, comme les difficultés académiques) pouvant être modifiés par le personnel scolaire, comme le climat scolaire ou les stratégies d'enseignement. Aussi, cette théorie met l'accent sur le fait que la population de décrocheurs est hétérogène. Il existerait ainsi plusieurs profils de jeunes, dont certains qui décrochent de l'école secondaire sans présenter de difficultés apparentes en ce qui a trait aux apprentissages, comportements ou engagement (voir aussi Bowers et Sprott, 2012; Janosz et al., 2000). Ainsi, ce modèle fait état de cas qui ne cadrent pas dans le stéréotype du décrocheur typique. Parmi ceux-ci, Wehlage décrit certains cas de décrochage survenus dans la foulée d'expériences perturbatrices vécues en fin de parcours scolaire, comme celui d'un élève réussissant plutôt bien académiquement, mais qui après avoir vécu un déménagement devient isolé socialement puis cesse de se présenter à l'école.

Modèle intégrateur du décrochage scolaire. Plus récemment, une intégration de ces différents modèles du décrochage a été proposée, selon un cadre inspiré du paradigme des parcours de vie et du cadre des processus de stress (Dupéré, Leventhal et al., 2015). Cette intégration visait à articuler plus explicitement les synergies entre les facteurs opérants au long cours, et dont les effets se déploient graduellement, et qui exercent une pression continue et régulière, comme le faible statut socio-économique ou les difficultés d'apprentissage, et ceux émergeant plus tard et pouvant déclencher des perturbations plus aiguës susceptibles d'entraîner une chute marquée de l'engagement puis de précipiter le décrochage. Selon ce modèle, les stressseurs émergeant dans les dernières années du secondaire, au moment où le décrochage est possible légalement, seraient les

plus susceptibles de précipiter l'abandon scolaire précoce (Dupéré et al., 2018). Parmi ces facteurs déclencheurs pouvant représenter des points d'inflexion se trouve la mobilité scolaire au secondaire.

2.1.2 Études empiriques soutenant les théories générales du décrochage

Tel que vu ci-haut, plusieurs théories mettent de l'avant un ensemble de facteurs de risque du décrochage se rattachant aux sphères individuelles, familiales et scolaires. Ces théories proposent, plus ou moins explicitement, que certains de ces facteurs émergent tôt dans les parcours, alors que d'autres représentent des éléments déclencheurs pouvant survenir plus tard. Des études empiriques ont permis de confirmer la présence de liens, dans les faits, entre le décrochage scolaire et ces nombreux facteurs, en particulier pour les facteurs stables émergeant tôt dans les parcours de vie (pour des recensions récentes et exhaustives des écrits, voir Archambault et al., 2019; De Witte et al., 2013; Lessard et al., 2020; Rumberger, 2011). En effet, parmi les facteurs les plus souvent liés empiriquement au décrochage, on compte notamment, dans la sphère individuelle, le fait d'être un garçon, d'éprouver des difficultés d'apprentissage, ou de présenter un faible rendement scolaire ou un manque de motivation et d'engagement à l'école; dans la sphère familiale, le fait de vivre au sein d'une famille défavorisée socio-économiquement ou de provenir d'une famille monoparentale; dans la sphère scolaire et communautaire, le climat scolaire négatif ou le fait d'habiter dans un quartier défavorisé.

Bien que plusieurs de ces facteurs liés au décrochage tendent à apparaître tôt dans les parcours scolaires (p. ex., difficultés de comportement, d'apprentissage), d'autres, comme la mobilité scolaire au secondaire, peuvent entrer en jeu plus tard et s'ajouter à des difficultés déjà présentes ou perturber des parcours, jusque-là, peu problématiques. Toutefois, les notions de temporalité développementale, comme le moment d'apparition des facteurs de risque, sont relativement rarement examinées explicitement dans les études empiriques sur le décrochage, même si les théories y font référence telles que vues ci-haut (voir Dupéré, Leventhal et al., 2015). Certains indices suggèrent pourtant que la temporalité, telle que captée par des facteurs comme l'âge ou le cycle scolaire, est associée au risque de décrochage directement ou indirectement, en tant que modérateur d'autres facteurs de risque. À titre illustratif, une étude québécoise de Lecocq et al. (2014) a observé que chez les élèves plus jeunes, les risques comportementaux étaient

davantage associés à la probabilité de décrocher, notamment la délinquance, la difficulté à résoudre des problèmes avec les parents, les suspensions scolaires et l'insatisfaction face à l'école. En contrepartie, pour les élèves plus âgés, les principaux facteurs associés à la probabilité de décrocher étaient les symptômes de dépression ainsi que les facteurs d'ordre scolaire tels que le rendement, les absences injustifiées, l'environnement de classe et les attentes envers l'école. Pour leur part, Dupéré et al. (2019) ont observé, à partir d'un échantillon québécois représentatif, que certains facteurs étaient indépendamment associés au décrochage dès le début du primaire (p. ex., le rendement scolaire), alors que d'autres y devenaient lié seulement lorsque mesurés plus tard, lors de la transition primaire-secondaire ou après (p. ex., engagement scolaire).

De la même manière, il se pourrait que le rôle de la mobilité scolaire dépende d'éléments de temporalité comme l'âge ou le cycle scolaire. Toutefois, pour comprendre le rôle de la mobilité et les effets temporels potentiels, il apparaît nécessaire d'aller au-delà des travaux généraux sur le décrochage qui, même s'ils sont généralement compatibles avec l'idée que la mobilité scolaire puisse jouer un rôle, accordent peu d'attention à la mobilité, aux types de mobilité qui seraient plus ou moins problématiques, ou à la nature du lien entre mobilité et décrochage, causal ou plutôt symptomatique ou corolaire d'un processus de désengagement plus large (Gasper et al., 2012). Les prochaines sections feront donc un état des lieux en se centrant sur les écrits portant plus spécifiquement sur ces questions directement liées à la mobilité.

2.2 Mobilité scolaire au secondaire

2.2.1 Fréquence

La mobilité résidentielle (déménagement d'une résidence à une autre) n'est pas un phénomène rare : sur une période de cinq ans, plus du tiers des ménages canadiens déménagent (Statistique Canada, 2019c). Ces statistiques suggèrent que la mobilité scolaire (changement d'école non structurel, c.-à-d. non lié à une transition normale du primaire au secondaire par exemple) est également fréquente, puisqu'elle est étroitement liée à la mobilité résidentielle. À cet effet, des données américaines indiquent que les élèves qui déménagent ont cinq fois plus de chance de changer d'école que ceux n'ayant pas changé d'adresse (Rumberger et Larson, 1998). Toutefois, les deux types de mobilité ne sont pas équivalents et les statistiques ne peuvent pas être

transposées directement. Par exemple, dans la même étude américaine, un tiers des changements d'écoles secondaires n'étaient pas associés à un changement résidentiel (Rumberger et Larson, 1998). Peu de données portant spécifiquement sur la mobilité scolaire sont disponibles au Canada et au Québec, mais certains indices montrent que comme aux États-Unis, elle touche une proportion non négligeable d'enfants et d'adolescents. Une étude a calculé, à partir d'un échantillon représentatif de jeunes Québécois, un taux de mobilité en cours d'année scolaire de 8% sur deux ans, de la 3^e à la 4^e année du primaire (Dupéré, Archambault, et al., 2015). Ce chiffre représente seulement une fraction des élèves qui changent d'école, puisqu'il n'englobe pas les changements survenant pendant l'été entre les années scolaires, une période de l'année où les déménagements se concentrent dans la province (entre 10% et 12% de tous les déménagements annuels ont lieu au 1^{er} juillet seulement; Cormier et Lemieux, 2017).

Des écrits théoriques et empiriques principalement en provenance des États-Unis suggèrent que la mobilité scolaire peut représenter un événement significatif et influencer le développement et les parcours des enfants et des adolescents concernés. Ces écrits, résumés dans les prochains paragraphes, doivent cependant être considérés avec prudence, puisque les résultats américains ne se généralisent pas nécessairement au contexte québécois, considérant que la mobilité tend à être moins courante dans les autres pays industrialisés comparativement aux États-Unis (Long, 1992), rendant ce phénomène plus ou moins normatif (pour une discussion plus détaillée de ces différences, voir Dupéré, Archambault, et al., 2015).

2.2.2 Mobilité scolaire au secondaire : écrits théoriques

Deux types de mobilité scolaire sont distingués dans les écrits. D'abord, la mobilité structurelle, souvent désignée sous le nom de transition scolaire, réfère aux changements d'école attendus pour tous et « normaux » dans le cursus scolaire, comme le passage du primaire au secondaire (Jindal-Snape et al., 2021). Ensuite, il est aussi question de mobilité scolaire non structurelle, qui correspond à un changement entre deux écoles de même niveau pour de multiples raisons, comme un déménagement (Welsh, 2017). La recension qui suit se centre sur ce dernier type de mobilité scolaire non structurelle.

La mobilité scolaire non structurelle peut survenir dans différents contextes plus ou moins favorables (Rumberger, 2015). Elle peut être initiée par l'élève, sa famille ou son école. Elle peut être volontaire (p. ex., suite à un changement d'emploi ou un déménagement souhaité), ou involontaire (p. ex., suite à une expulsion de l'école, un problème familial, un divorce). Elle peut aussi survenir pendant l'année ou entre deux années scolaires. Les changements d'école volontaires sont souvent stratégiques, c'est-à-dire planifiés d'avance afin d'améliorer l'environnement de l'élève et de sa famille (p. ex., transition vers un logement ou une école de meilleure qualité; Ream, 2005a; Rumberger et al., 1999). Ce type de changement est comparativement plus fréquent parmi les familles caucasiennes ou celles généralement avantagées au niveau socio-économique. Les changements volontaires ont aussi plus de chance de survenir entre deux années scolaires. À l'inverse, les changements involontaires sont quant à eux souvent réactifs, et surviennent typiquement dans la foulée d'événements négatifs imprévus, tels qu'un changement de la structure familiale (p. ex., séparation, divorce) ou une perte d'emploi (Rumberger et al., 1999; Rumberger, 2015). En raison de leur caractère imprévu, ces changements ont tendance à se produire pendant l'année scolaire plutôt que pendant la période de congé estival. De plus, ils se concentrent parmi les familles défavorisées socio-économiquement ou appartenant à un groupe socioculturel minoritaire (Fantuzzo et al., 2012; Hanushek et al., 2004; Warren-Sohlberg et Jason, 1992). Les changements d'école réactifs seraient plus fréquents que ceux stratégiques (Rumberger, 2015).

Des auteurs ont proposé des théories afin d'expliquer en quoi la mobilité non structurelle pourrait perturber le cheminement scolaire des adolescents (voir Anderson et al., 2014; Dupéré, Archambault et al., 2015). Ils notent que les adolescents qui changent d'école, surtout en cours d'année scolaire, font face à plusieurs défis sociaux, scolaires et familiaux. Sur le plan social, ils doivent s'intégrer à un nouveau groupe de pair. Sur le plan scolaire, ils doivent composer avec des décalages entre les cursus scolaires de leur école d'origine et de destination. Ils doivent en outre s'adapter à plusieurs nouveaux enseignants dispensant les différentes matières. Sur le plan familial, ils doivent dans bien des cas s'adapter à des réorganisations familiales (séparation parentale, nouvelles unions, arrivée de nouveaux membres par alliance dans la fratrie). Une hypothèse envisagée est que l'accumulation de stressseurs dans des milieux de vie et sphères multiples pourrait déclencher un processus de détresse et de retrait (Agnew, 1992; Pearlin et al., 1981; Raviv et al.,

1990; Simons et Blyth, 1987). Même si les adolescents arrivent normalement à s'adapter de façon positive suite à l'exposition à une quantité raisonnable de stressseurs, ils éprouvent davantage de difficultés d'adaptation lorsque de nombreux stressseurs importants surviennent simultanément. Cette situation est encore plus problématique lorsque le soutien des figures adultes est affaibli, car elles sont elles-mêmes sous pression, comme c'est souvent le cas lors de séparations, de déménagements ou de perte d'emploi et de revenus (Conger et al., 2010; Pearlin et Bierman, 2013).

Pour ces raisons, la mobilité scolaire pourrait mener à une baisse du rendement scolaire et même au décrochage scolaire, dans les cas les plus sévères (Bachman et al., 2012; Fantuzzo et al., 2012; Hanushek et al., 2004). Pour que la mobilité au secondaire mène au décrochage, il est possible que celle survenant tard dans les parcours au secondaire soit particulièrement problématique, comparativement à celle survenant dans les premières années au secondaire. En effet, même si la mobilité survenant dans les premières années du secondaire peut représenter un stress important (voir p. ex. Anderson, et al., 2014), les élèves sont peu susceptibles d'y réagir dans l'immédiat en cessant de fréquenter l'école, puisque la fréquentation scolaire est obligatoire au moins jusqu'au milieu du secondaire (voir Dupéré, Leventhal et al., 2015). Au Québec notamment, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans (Gouvernement du Québec, 2021), bien qu'une proportion non négligeable parmi les élèves décrocheurs quitte l'école dès 15 ans (Lecoq et al., 2014).

2.2.3 Mobilité scolaire au secondaire : résultats empiriques

Antécédents de la mobilité scolaire. La mobilité n'est pas distribuée au hasard dans la population. Certains groupes sont particulièrement susceptibles de changer d'école, notamment ceux ayant un faible statut socio-économique, appartenant à un groupe minoritaire ou issu de familles monoparentales ou recomposées (Alexander et al., 1996; Burkam et al., 2009; Hanushek et al., 2004; Welsh, 2017). En plus de ces facteurs sociodémographiques, on compte parmi les prédicteurs de la mobilité le désengagement et l'absentéisme scolaires, les piètres performances académiques et les comportements délinquants (Lee et Burkam, 1992; Rumberger et Larson, 1998). Ainsi, les facteurs associés à la mobilité scolaire au secondaire, en particulier à la mobilité réactive, recourent en grande partie les facteurs de risque du décrochage scolaire identifiés plus haut. De même, pour certains élèves, la mobilité scolaire réactive peut être un symptôme de

difficultés d'adaptation à l'école (par exemple, une expulsion ou un transfert d'école). Ces antécédents communs doivent être pris en compte dans les études cherchant à établir un lien entre la mobilité scolaire et le décrochage (Gasper et al., 2012). À cet effet, certains résultats suggèrent que des différences préexistantes pourraient expliquer jusqu'à 90% de la différence observée entre les résultats scolaires des jeunes mobiles de ceux des jeunes non mobiles (Pribesh et Downey, 1999).

Conséquences de la mobilité scolaire. Un certain nombre d'études ont examiné les conséquences de la mobilité scolaire, en tenant compte, à l'aide de contrôles statistiques, des antécédents de la mobilité qui sont aussi des facteurs de risque pour d'autres problématiques. Les études sur les conséquences de la mobilité sont présentées en s'attardant d'abord aux études sur les conséquences non scolaires, puis sur les conséquences scolaires autres que le décrochage, pour finalement passer aux études liant spécifiquement mobilité et décrochage scolaire.

D'abord, les études qui s'intéressent aux conséquences générales non scolaires associées à la mobilité non structurelle indiquent que ce phénomène est associé à un ensemble de marqueurs d'inadaptation à l'adolescence. Ceux-ci incluent, dans la sphère sociale, des perturbations des relations avec les pairs (p. ex., isolement, réseau de petite taille et composé d'amis moins engagés à l'école, baisse de la participation à des activités parascolaires) de même qu'avec les enseignants (Gruman et al., 2008; Hanushek et al., 2004; Haynie et al., 2006; Pribesh et Downey, 1999; Ream, 2005b; Rumberger et al., 1999; South et al., 2007). La mobilité scolaire est aussi associée à des difficultés émotionnelles et comportementales, comme les problèmes extériorisés et intériorisés (Gruman et al., 2008; National Research Council and Institute of Medicine, 2010). Les répercussions d'un changement d'école au cours du parcours scolaire (de la prématernelle à la fin du secondaire) perdureraient aussi à long terme, puisque les étudiants concernés seraient plus susceptibles à l'âge adulte d'obtenir un emploi peu prestigieux, d'expérimenter des symptômes de dépression ou d'être arrêtés (Herbers et al., 2013). Une étude de Dupéré, Archambault et al. (2015) a, par ailleurs, démontré que certains effets de la mobilité scolaire pouvaient dépendre du contexte dans lequel elle se produit. Notamment, les élèves ayant vécu deux formes d'instabilité, soit la mobilité scolaire ainsi qu'une quelconque transition familiale, auraient davantage de chance de vivre des difficultés d'adaptation sociale que leurs pairs ayant vécu une seule ou aucune de ces formes d'instabilité.

Ensuite, les études s'intéressant aux conséquences scolaires de la mobilité autres que le décrochage ont observé plusieurs associations avec les résultats au bulletin ainsi qu'avec les attitudes et la progression scolaire. Des liens ont été observés entre la mobilité au primaire ou au secondaire et des scores plus faibles en lecture et en mathématique ainsi que des aspirations et un engagement scolaire diminués (Burkam et al., 2009; Grigg, 2012; Pribesh et Downey, 1999; Reynolds et al., 2009; Schwartz et al., 2009; Temple et Reynolds, 1999; Xu et al., 2009). Plusieurs études dégagent également un lien entre la mobilité au primaire ou au secondaire et le redoublement et les retards scolaires (Burkam et al., 2009; Herbers et al., 2013; Mehana et Reynolds, 2004; Reynolds et al., 2009). Des études ont identifié certains effets conditionnels de la mobilité scolaire sur les résultats scolaires, en fonction du nombre de changements d'école vécus (Engec, 2006; Reynolds et al., 2009; Simpson et Fowler, 1994; Wood et al., 1993; Xu et al., 2009) et de la présence de difficultés conjointes à la mobilité scolaire, notamment les perturbations familiales, de manière analogue à l'étude de Dupéré, Archambault, et al. (2015) présentée plus haut (Bachman et al., 2012; Burkam et al., 2009; Fantuzzo et al., 2012; Hanushek et al., 2004; Tucker et al., 1998). Ces résultats sont conformes aux prédictions théoriques proposant que la mobilité réactive soit particulièrement problématique. En contrepartie, selon une étude de Swanson et Schneider (1999), la mobilité scolaire pourrait également avoir un impact positif pour certains élèves, surtout lorsqu'elle est volontaire et stratégique.

Finalement, plusieurs études se sont penchées sur les liens entre la mobilité scolaire et le décrochage lui-même. Une méta-analyse de Reynolds et al. (2009) combinant plusieurs études menées auprès d'élèves âgés entre 5 et 18 ans (de la maternelle à la fin du secondaire) a permis de démontrer que la mobilité scolaire était associée à un plus haut taux de décrochage scolaire, de même qu'à une diminution de la réussite scolaire, et ce, au-delà d'autres facteurs de risque potentiellement confondants. Depuis la publication de cette méta-analyse, d'autres résultats convergents ont été publiés, notamment, dans une étude souvent citée menée par Gasper et al. (2012). À partir d'un échantillon représentatif d'adolescents américains âgés entre 12 et 16 ans, ces auteurs ont observé un taux de décrochage scolaire plus élevé de 14,6 points de pourcentage chez les élèves mobiles que chez leurs pairs non mobiles. Cette étude a aussi démontré que même si une portion importante de cette différence était attribuable aux caractéristiques préexistantes, la probabilité de décrocher demeurait de 6% à 9% plus élevée chez les élèves mobiles que non

mobiles après considération de ces dernières. Ces auteurs ont également observé que la mobilité semblait particulièrement influente chez un sous-groupe d'adolescents présentant initialement un risque modéré de décrocher. Ainsi, la mobilité n'augmenterait pas davantage les chances de décrocher chez ceux cumulant déjà de nombreux facteurs de risque, ni chez ceux les moins à risque. Ce serait plutôt lorsqu'elle survient dans un contexte relativement inattendu, auprès d'élèves présentant une certaine fragilisation, qu'elle serait susceptible d'infléchir les trajectoires.

Ces derniers résultats, à l'instar d'autres évoqués précédemment, indiquent que les impacts apparents de la mobilité peuvent varier en fonction du contexte. Un autre élément contextuel important, soit la temporalité de la mobilité, a été très peu exploré dans les études liant mobilité scolaire et décrochage. La pertinence de cet aspect est discutée dans la prochaine section.

2.2.4 Temporalité, ou « timing » de la mobilité scolaire

Tel que mentionné plus haut, la temporalité pourrait conditionner les impacts de la mobilité scolaire, en fonction du cycle scolaire et du moment de l'année où celle-ci survient. Certains indices portent en effet à croire que les conséquences scolaires associées à la mobilité, notamment le décrochage, dépendent du moment où cette mobilité survient. Des résultats américains montrent que les changements d'écoles secondaires sont davantage associés à des finalités négatives, incluant le décrochage scolaire, lorsqu'ils surviennent dans les dernières années du secondaire plutôt que dans les premières années (Herbers et al., 2013; Swanson et Schneider, 1999; mais voir Burkam et al., 2009). Ces résultats concordent avec la théorie du décrochage suggérant que les situations de vie stressantes survenant en fin de parcours au secondaire, moment où l'arrêt de fréquentation devient légalement possible, pourraient être particulièrement susceptibles de perturber l'adaptation scolaire de manière à précipiter le décrochage (Dupéré, Leventhal et al., 2015). Malgré les dynamiques importantes apparemment en jeu liées à la mobilité scolaire pendant l'école secondaire, les études sur la mobilité scolaire se centrent surtout sur le primaire, et celles examinant la mobilité au secondaire comparent rarement l'impact en début et fin de parcours (Fiel et al., 2013).

De plus, les études se centrant sur la mobilité au secondaire examinent rarement un autre aspect crucial de la temporalité, soit les différences entre la mobilité en cours d'année ou entre les

années scolaires. Pourtant, le moment de l'année où la mobilité scolaire survient pourrait en teinter les répercussions. Les changements d'école surviennent plus souvent entre deux années scolaires, soit pendant l'été, que pendant l'année scolaire (Burkam et al., 2009). Les changements qui surviennent entre les années s'inscrivent plus souvent dans une démarche planifiée et souhaitée, alors que les changements en cours d'année ont tendance à se produire dans un contexte de crise plus défavorable, notamment car les changements d'école précipités se produisant dans l'urgence résultent souvent en un choix d'école basé sur la disponibilité au détriment des préférences ou de la qualité (Welsh, 2017). Pour ces raisons, les changements d'écoles réactifs et non planifiés seraient particulièrement susceptibles de perturber le fonctionnement académique et social (Hanushek et al., 2004; Wright, 1999). Les quelques études ayant cherché à distinguer les impacts de la mobilité sur la réussite scolaire en fonction du moment de l'année se sont surtout penchées sur les enfants du primaire. Alexander et al. (1996) ainsi que Schwartz et al. (2009) se sont intéressés aux élèves mobiles du primaire au sein des systèmes scolaires publics de Baltimore et de New York, respectivement, alors que Burkam et al. (2009) se sont de leur côté aussi intéressés aux élèves du préscolaire et du primaire, mais à partir d'un ensemble de données représentatif à l'échelle nationale américaine. Engec (2006) s'est quant à lui intéressé aux élèves du primaire et du secondaire. Ces auteurs tendent à conclure qu'un changement d'école pendant l'année scolaire serait plus dommageable qu'un changement se produisant entre deux années (Alexander et al., 1996; Burkam et al., 2009; Engec, 2006; Schwartz et al., 2009). Cependant, certaines études, aussi centrées sur les élèves du primaire et du début du secondaire (*middle school*) ne trouvent pas qu'un tel changement serait associé à des effets plus néfastes comparativement à un changement entre deux années (Grigg, 2012; Hanushek et al., 2004).

En somme, parmi les quelques études recensées, peu d'entre elles se sont penchées sur le sujet de la mobilité scolaire au secondaire, la majorité se centrant sur la mobilité au primaire. De plus, ces études proviennent en très grande partie des États-Unis, un pays où la mobilité est particulièrement fréquente, ce qui rend hasardeuse la généralisation des résultats à d'autres pays occidentaux où la mobilité est plus rare et donc moins normative (Bell et Muhidin, 2011; Long, 1992; voir aussi Dupéré, Archambault et al., 2015). Même si les études existantes sur la mobilité au secondaire accordent une certaine attention à la temporalité de la mobilité telle que captée par le cycle scolaire ou le moment de l'année, à notre connaissance, aucune d'entre elles

n'a considéré ces deux aspects de façon simultanée à partir des mêmes données. Le présent mémoire vise ainsi à combler ces lacunes, en considérant ces deux dimensions de temporalité lors de l'examen du lien entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage, et ce, dans un échantillon d'adolescents québécois.

3. Questions et hypothèses de recherche

Afin de combler les lacunes relevées, deux objectifs seront mis de l'avant dans ce mémoire. Le premier sera de clarifier la relation existante entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage scolaire, tout en contrôlant pour plusieurs facteurs de risques potentiellement confondants associés au décrochage et à la mobilité scolaires. Le second objectif sera de vérifier si le lien entre la mobilité scolaire et le décrochage scolaire dépend de la temporalité de celle-ci.

En concordance avec la littérature, deux hypothèses seront vérifiées. D'abord, il est attendu que le fait de fréquenter plusieurs écoles secondaires différentes soit associé à une probabilité plus forte de décrocher. Ensuite, il est attendu que certains types de mobilité définis à partir de facteurs temporels soient associés particulièrement fortement au décrochage scolaire, notamment celle se produisant pendant une année scolaire comparativement à celle se produisant pendant l'été, et celle survenant pendant le deuxième cycle du secondaire (secondaire 3,4 ou 5) comparativement à celle survenant au premier cycle (secondaire 1 ou 2).

4. Méthode

4.1 Participants

Les données proviennent du projet Parcours dirigé par la chercheuse Véronique Dupéré, dont le but initial était de circonscrire les facteurs qui précipitent le décrochage scolaire chez les jeunes à risque en fin de parcours au secondaire (Dupéré, Leventhal et al., 2015; Dupéré et al., 2018). Dans le cadre de ce projet, des données détaillées ont été récoltées auprès de 545 adolescents provenant de 12 écoles différentes, soit six issues de milieux urbains à Montréal, et six issues de régions rurales ou semi-rurales avoisinantes. La plupart de ces écoles présentaient, au moment de la collecte de données, un niveau de défavorisation socio-économique élevé, selon l'indice de milieu socio-économique du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS; 2014). L'échantillon final est composé de 285 garçons et 260 filles, lesquels sont âgés entre 14 et 18 ans ($M = 16,5$ ans). Environ le tiers de l'échantillon ($n=171$) avait un parent né à l'extérieur du Canada. Davantage de détails sur le profil sociodémographique des participants sont disponibles au Tableau 1.

4.2 Procédure de collecte de données

La collecte de données s'est étendue sur trois ans auprès de trois cohortes distinctes qui correspondent aux années scolaires 2012-2013 (trois écoles participantes), 2013-2014 (quatre écoles participantes) et 2014-2015 (cinq écoles participantes). Le premier temps de mesure (T1) correspondait à une phase de dépistage, lors de laquelle un taux de participation supérieur à 95% a été obtenu. Lors de cette étape de dépistage, 6 749 élèves ont participé. Leur participation consistait à répondre à un questionnaire autorévéle de type papier-crayon, lequel recueillait des informations sociodémographiques de base et permettait de calculer, pour chacun, un indice de prédiction du décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009; Gagnon et al., 2015). Cet indice est décrit en détail plus loin, dans la section sur les mesures.

Le second temps de mesure (T2) s'est déroulé en moyenne six mois plus tard, en cours d'année scolaire. Lors de cette étape, un sous-groupe de 545 élèves sélectionné parmi ceux ayant participé au dépistage au T1 a participé à une entrevue individuelle approfondie. Ces entrevues étaient de type semi-structuré, et d'une durée moyenne d'environ 90 minutes. Elles étaient menées

par des assistants de recherche formés, principalement étudiants à la maîtrise en psychoéducation. Ces entrevues permettaient d'obtenir de nombreuses informations, notamment sur les écoles que les participants avaient fréquentées au secondaire, et, le cas échéant, les moments où ils avaient changé d'école en cours de route.

Les élèves ayant participé aux entrevues ont été sélectionnés suivant un devis à cas témoins appariés. Plus précisément, l'objectif était de recruter trois groupes, soit un tiers de décrocheurs, un tiers de jeunes appariés présentant un profil sociodémographique et de risque de décrochage similaire à celui des décrocheurs, mais ayant persévéré, ainsi qu'un tiers de jeunes ayant un risque moyen de décrocher. Pour être en mesure de recruter les élèves décrocheurs, un processus était mis en place avec le concours des écoles participantes. D'abord, lorsqu'un élève décrochait selon une définition préétablie (voir la section sur les mesures pour les détails), un membre désigné du personnel de l'école en informait l'équipe de recherche. Ensuite, un assistant de recherche entrait en contact avec cet élève, afin de planifier une entrevue avec lui ou elle. Suite à cette entrevue, un élève apparié présentant un profil similaire était sélectionné parmi les élèves dépistés à la même école, et celui-ci était également invité en entrevue. Cette sélection était réalisée en fonction de l'école fréquentée, du secteur scolaire (régulier ou adaptation scolaire), de l'indice de prédiction du décrochage scolaire (voir la section sur les mesures) et du sexe. Lorsque possible, l'appariement tenait aussi compte du statut socio-économique et de l'origine ethnoculturelle. Autrement dit, un élève apparié à un élève décrocheur devait être du même sexe, de la même école, du même secteur scolaire et présenter un indice de risque de décrochage similaire; idéalement, il devait aussi provenir d'une famille similaire sur le plan sociodémographique. Finalement, des élèves considérés comme étant normatifs étaient également invités en entrevue. Ceux-ci devaient présenter un score à l'indice de prédiction du décrochage scolaire se rapprochant au score moyen observé dans leur école. À cette phase de collecte, un taux de participation global de 70% a été obtenu. L'échantillon final inclut 545 adolescents, soit 183 décrocheurs, 183 élèves appariés et 179 élèves normatifs. Ces adolescents étaient répartis sur trois cohortes : 2012-2013 (146 élèves), 2013-2014 (177 élèves) et 2014-2015 (222 élèves).

4.3 Mesures

Pour chacune des mesures utilisées dans ce projet, les statistiques descriptives sont fournies dans les Tableaux 1 et 2. Celles-ci sont ventilées en fonction du statut des participants à l'étude (décrocheurs, élèves appariés à risque de décrochage ayant persévéré et élèves normatifs).

Décrochage scolaire. Un critère parmi les suivants devait être rempli pour qu'un participant soit considéré comme étant décrocheur : (1) la signature d'un document officiel de fin d'études (c.-à-d., avis de départ), (2) l'absence scolaire non justifiée pendant au moins un mois ou (3) le transfert au secteur de formation générale aux adultes (FGA). Le fait de considérer les élèves demandant un transfert vers la FGA comme décrocheurs est une pratique courante, qui se justifie par le fait qu'une grande proportion d'entre eux dans les faits ne se présente jamais aux cours en FGA, et que même parmi ceux qui le font, moins du tiers obtiennent leur diplôme (voir Gagnon et al., 2015). De plus, le parcours des diplômés de tels programmes, en comparaison avec celui de jeunes ayant obtenus un DES au secteur jeune, s'apparente davantage à celui des jeunes qui n'obtiennent pas de diplôme, particulièrement sur le plan de l'accès à l'emploi (Heckman et al., 2014).

Mobilité scolaire au secondaire. Les assistants de recherche ont évalué la mobilité scolaire lors des entrevues, en questionnant les participants sur les différentes écoles secondaires qu'ils avaient fréquentées. Ceux-ci étaient amenés à préciser le nom de ces écoles, et, le cas échéant, la date des changements d'école. Diverses variables ont été tirées des réponses à ces questions afin d'indexer la mobilité scolaire et sa temporalité ou « *timing* ». D'abord, le nombre de changements d'école a été mesuré de façon continue. L'étendue de la variable représentant le nombre de changements d'école allait de 0 à 5, mais celle-ci a été tronquée à partir de « trois changements et plus », car le nombre d'élèves ayant changé quatre ou cinq fois d'écoles était très faible. Au total, parmi l'échantillon, 208 participants (38,2%) rapportent avoir changé d'école au moins une fois au cours de leur parcours scolaire au secondaire (pour plus de détails, voir le Tableau 2). Aux fins d'analyses, la variable du nombre de changements d'école a été recodée afin de créer une variable dichotomique distinguant les participants ayant changé au moins une fois d'école de ceux n'ayant jamais changé (0 = « aucun changement d'école » et 1 = « au moins un changement d'école »). Cette dernière forme dichotomique de la variable est celle qui a été utilisée

dans les modèles finaux de régressions logistiques, les autres variables étant rapportées seulement à des fins descriptives.

Ensuite, à partir des dates, deux dimensions de temporalité de la mobilité scolaire au secondaire ont été dérivées. D'abord, une première dimension réfère au moment de l'année scolaire où le changement d'école est survenu. Cette dimension est mesurée à l'aide d'une variable factice ou « *dummy* » à trois niveaux, distinguant ceux n'ayant pas vécu de mobilité au secondaire de ceux ayant vécu au moins un changement d'école en cours d'année scolaire (0 = « aucun changement ou changement pendant l'année » et 1 = « au moins un changement pendant l'année scolaire ») et de ceux ayant changé d'école seulement entre les années scolaires (0 = « aucun changement ou changement pendant l'année » et 1 = changement seulement entre deux années »). Dans l'échantillon, 52 participants (9,5%) rapportent avoir changé au moins une fois d'école pendant l'année, alors que 156 participants (28,6%) rapportent avoir changé d'école seulement en période estivale, soit entre les années scolaires.

Finalement, une seconde dimension permet de mesurer le « timing » développemental du changement d'école le plus récent vécu par les participants, tel qu'indexé par le cycle scolaire auquel il est survenu. Une autre variable factice ou « *dummy* » à trois niveaux a ainsi été créée, cette fois afin de distinguer ceux n'ayant pas vécu de mobilité au secondaire de ceux ayant vécu leurs changements d'école les plus récents au 1^{er} cycle du secondaire (0 = « aucun changement ou changement au 2^e cycle », 1 = « changement le plus récent au 1^{er} cycle ») ou au 2^e cycle du secondaire (0 = « aucun changement ou changement au 1^{er} cycle seulement », 1 = « changement au 2^e cycle »). Ainsi, le dernier changement vécu par les participants était considéré au 1^{er} cycle lorsqu'il s'était déroulé au cours des deux premières années du secondaire (secondaire 1 ou 2), alors que ce changement était considéré au 2^e cycle s'il s'était produit au cours des trois dernières années du secondaire (secondaire 3, 4 ou 5). Parmi l'échantillon, 146 participants (26,8%) rapportent que leur dernier changement d'école s'est produit lors du 1^{er} cycle du secondaire, alors que pour 62 participants (11,4%) ce dernier changement s'est produit au 2^e cycle.

Variables de contrôle. Comme dans les études recensées dans le contexte théorique, et pour les mêmes raisons, il est nécessaire de contrôler statistiquement pour certaines variables potentiellement confondantes clé, afin de réduire les probabilités que les liens éventuellement

observés entre la mobilité et le décrochage scolaire ne soient pas explicables par d'autres facteurs de risques du décrochage scolaire et de la mobilité scolaire (Archambault et al., 2019; De Witte et al., 2013; Lessard et al., 2020; Rumberger, 2011). Ainsi, plusieurs variables de contrôles sociodémographiques et individuelles seront prises en compte lors des analyses.

Les informations sociodémographiques ont été mesurées au premier temps de mesure lors de la phase de dépistage, via des questionnaires auto-rapportés. Celles-ci incluent le sexe (0 = garçon; 1 = fille), l'âge (en années), la structure familiale (0 = famille intacte; 1 = parents divorcés ou séparés), le statut d'immigration (0 = parents nés ici; 1 = au moins un parent né à l'étranger), l'appartenance à une minorité ethnique visible (0 = non; 1 = oui), le niveau d'éducation le plus élevé atteint par un parent (0 = primaire à 3 = universitaire) ainsi que le statut d'emploi des deux parents (0 = sans emploi; 1 = emploi à temps plein ou partiel).

Certains facteurs de risques individuels ont aussi été mesurés lors de la phase de dépistage, incluant le secteur d'étude des élèves (0 = secteur régulier; 1 = adaptation scolaire) et un indice de prédiction du décrochage scolaire. Cet indice de risque est basé sur les réponses auto révélées à sept questions portant sur des prédicteurs fortement associés au décrochage scolaire, soit le rendement, le retard scolaire et l'engagement scolaire (Archambault et Janosz, 2009). Plus précisément, les sept variables utilisées sont 1) la moyenne des notes en français, 2) la moyenne des notes en mathématiques, 3) le nombre d'années scolaires doublées, 4) l'appréciation de l'école, 5) l'importance accordée aux résultats académiques, 6) la perception des résultats par rapport aux autres, et 7) l'ambition académique. Les réponses à ces items sont combinées afin d'obtenir un score de risque global centré à 0, avec un écart-type de 1 dans la population générale des élèves du secondaire québécois.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques et individuelles des participants (variables de contrôle) en fonction du statut de l'élève (décrocheur, apparié, ou normatif).

Variables	Décrocheurs (n = 183)		Élèves appariés (n = 183)		Élèves normatifs (n = 179)	
	M/%	ÉT	M/%	ÉT	M/%	ÉT
Sociodémographiques						
Sexe (masculin) ¹	54,10		54,10		48,60	
Âge	16,52 _a	0,89	16,39 _b	0,98	16,04 _{a,b}	0,82
Statut immigrant	32,79		34,97		36,31	
Minorité visible	19,13		24,04		26,82	
Éducation des parents ²	2,52 _a	0,99	2,57	0,91	2,74 _a	0,95
Emploi de la mère	69,40		70,49		69,83	
Emploi du père	69,40 _a		80,33 _a		78,21	
Parents divorcés/séparés	69,95 _{a,b}		53,55 _a		50,84 _b	
Risques individuels						
Scolaires						
Adaptation scolaire	42,62 _a		45,90 _b		4,47 _{a,b}	
Indice de risque du décrochage	1,15 _a	2,14	1,26 _b	1,86	-0,62 _{a,b}	0,45

Note. ¹ Sexe; 0 = Fille, 1 = Garçon. ² Plus haut niveau d'éducation atteint par un parent; 1 = Primaire à 4 =

Universitaire. Les moyennes et les pourcentages qui partagent la même lettre en indice à l'intérieur d'une même ligne présentent des différences significatives ($p < 0,05$), selon des analyses d'ANOVAs (moyennes) ou de chi-2 (pourcentages).

Tableau 2

Variables indépendantes d'intérêts: mobilité scolaire au secondaire (nombre de changements d'école) et dimensions de temporalité de la mobilité scolaire (changement pendant l'année, changement entre les années et cycle du changement).

Changements d'écoles	Décrocheurs		Élèves appariés		Élèves normatifs	
	M (ÉT)	%	M (ÉT)	%	M (ÉT)	%
<i>Auprès de l'ensemble des participants (N = 545)</i>						
	n = 183		n = 183		n = 179	
Nombre moyen	0,78 (1,03) _{a,b}		0,50 (0,80) _a		0,40(0,71) _b	
Fréquences						
Aucun		51,37 _{a,b}		63,93 _a		70,39 _b
1 changement		31,15		25,14		21,23
2 changements		8,74		8,74		6,15
3+ changements		8,74		2,19		2,23
<i>Auprès des participants ayant changé d'école au moins une fois (temporalité, n = 265)</i>						
	n = 89		n = 66		n = 53	
Changement pendant l'année scolaire						
Au moins un pendant l'année scolaire		37,08 _a		21,21 _b		9,43 _{a,b}
Entre les années scolaires seulement		62,92 _a		78,79 _b		90,57 _{a,b}
Cycle d'étude du changement le plus récent						
1 ^{er} cycle		62,92		80,30		69,81
2 ^e cycle		37,08		19,70		30,19

Note. Les moyennes et les pourcentages qui partagent la même lettre en indice à l'intérieur d'une même ligne présentent

des différences significatives ($p < 0,05$), selon des analyses d'ANOVAs (moyennes) ou de chi-2 (pourcentages)

5. Stratégie analytique

Avant de débiter les analyses, une vérification de la distribution des variables à l'étude sera effectuée à l'aide de statistiques descriptives telles que les tableaux de fréquence, les pourcentages, les moyennes et écarts-types. Ce type d'analyse permettra d'identifier de potentielles valeurs extrêmes. Les associations bivariées entre les différentes variables étudiées seront quant à elle examinées à l'aide d'une matrice de corrélations. Certaines indications sont déjà fournies au Tableau 1 pour les variables de contrôles choisies, et au Tableau 2 pour les variables d'intérêt principal (variable indépendante et variables de temporalité).

Ensuite, compte tenu de la nature dichotomique du phénomène à l'étude (décrochage scolaire), la régression logistique multiple sera utilisée afin d'examiner les liens entre différents types de mobilité scolaire et le décrochage, au-delà des variables de contrôle. Cette technique permettra de prédire la probabilité de se trouver dans un groupe plutôt que dans un autre groupe, soit la probabilité d'être un décrocheur plutôt qu'un non-décrocheur. Dans le présent cas, les analyses viseront à déterminer dans quelle mesure les prédicteurs choisis (mobilité scolaire au secondaire, temporalité de la mobilité scolaire) permettent de prédire le décrochage scolaire, de même que l'importance relative de chacun de ces prédicteurs. Les analyses seront menées avec le logiciel SPSS version 25 (2017). Au préalable, il sera nécessaire de vérifier les différents postulats associés à la méthode de régression logistique, selon différents critères établis par Tabachnick et Fidell (2012). Cela permettra notamment de s'assurer que les conditions sont optimales pour procéder aux analyses.

Plus précisément, trois régressions logistiques seront effectuées. Une première régression logistique examinera le lien direct entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage scolaire, afin de confirmer ou d'infirmer s'il existe un lien entre ces deux phénomènes. Par la suite, deux autres régressions logistiques seront effectuées afin de jauger l'importance de chacune des deux dimensions de temporalité sous examen, soit le moment de l'année (changement d'école pendant l'année ou entre les années scolaires) et la période développementale (cycle du changement d'école le plus récent). Cela permettra d'examiner si le lien entre la mobilité et le décrochage dépend de ces deux aspects de temporalité.

Afin d'estimer la force du lien entre les variables étudiées après prise en compte des facteurs confondants potentiels, quatre modèles successifs de régressions logistiques seront menés. Le premier contiendra les variables de contrôles seules, alors que le second incorporera la variable de mobilité scolaire dichotomique indiquant la présence d'au moins un changement d'école secondaire, sans égard à la temporalité. Les deux derniers modèles visent à examiner, respectivement, les deux dimensions de temporalité retenues, soit le moment de l'année où la mobilité est survenue (seulement entre les années scolaires ou au moins une fois en cours d'année scolaire), et le cycle scolaire où est survenu le changement d'école le plus récent (1^{er} ou 2^e cycle du secondaire).

6. Résultats

6.1 Statistiques descriptives et corrélations

Une série d'analyses descriptives a été effectuée en considérant l'ensemble des variables étudiées, de contrôle, indépendantes et dépendantes. Il est d'abord possible d'observer, au Tableau 1, les caractéristiques sociodémographiques et individuelles des participants de l'étude en fonction de leur statut respectif (décrocheur, apparié ou normatif). Des tests de différences de moyenne (ANOVAs) pour les variables continues et de chi-2 pour les variables catégorielles montrent, tel qu'attendu, peu de différences sur le plan sociodémographique au Tableau 1 entre les élèves décrocheurs et appariés (bien que les élèves ayant décroché étaient moins susceptibles d'avoir un père à l'emploi et de vivre au sein d'une famille intacte avec leurs deux parents), alors que ces deux groupes présentent des niveaux généralement plus élevés quant aux variables représentant des facteurs de risque du décrochage comparativement aux élèves normatifs, notamment en ce qui a trait à l'indice de risque du décrochage. La proportion de ceux ayant changé ou non d'école en fonction du statut de chaque participant pour l'échantillon complet est rapportée dans la partie supérieure du Tableau 2. Ensuite, les statistiques descriptives décrivant les caractéristiques de temporalité des changements d'école parmi ceux ayant changé d'école au moins une fois sont rapportées dans la partie inférieure du même tableau, en considérant les dimensions de temporalité en lien avec la période annuelle (entre ou pendant l'année) et celle du cycle scolaire (1^{er} ou 2^e cycle). Au Tableau 2, les résultats des tests de différences de moyennes et de chi-2 sont également congruents avec les hypothèses de départ, au sens où comparativement aux deux autres groupes, les élèves décrocheurs vivent davantage de changements d'écoles, avec des différences particulièrement marquées pour les changements survenant pendant l'année scolaire.

Le Tableau 3 présente les corrélations entre les variables dépendantes, de contrôle, et indépendantes. Les mêmes tendances que celles décrites plus haut émergent en ce qui a trait aux liens entre la mobilité et le décrochage scolaires, puisque des corrélations significatives dans le sens attendu émergent seulement pour les variables factices de mobilité représentant les changements d'école en cours d'année scolaire et au 2^e cycle du secondaire, et non pour celles représentant la mobilité estivale et la mobilité au 1^{er} cycle. En ce qui a trait aux variables de contrôle, il est possible de constater que la majorité des corrélations qui les concernent sont faibles

à moyennes, et que quelques-unes d'entre elles sont fortes (Cohen, 1988). En particulier, les participants faisant partie d'une minorité visible sont nombreux à être issus de l'immigration.

6.2 Analyses principales : régressions logistiques prédisant le décrochage scolaire

Modèle 1 : Variables de contrôle et décrochage scolaire

Le premier modèle inclut uniquement les variables de contrôle, soit le sexe, l'âge, la structure familiale, le statut d'immigration, l'appartenance à une minorité ethnique visible, le niveau d'éducation le plus élevé atteint par un parent, le statut d'emploi de la mère et du père, la fréquentation d'un programme scolaire adapté, et l'indice de risque de décrochage scolaire. Ce modèle contribue significativement à l'explication du phénomène du décrochage scolaire. Tel qu'illustré au Tableau 4, l'âge, l'indice de risque de décrochage, le fait d'avoir des parents séparés, et le fait de fréquenter un programme scolaire adapté sont tous significativement associés au décrochage scolaire. Ce résultat signifie que les jeunes présentant ces facteurs de risques ont plus de chance de décrocher. Le présent modèle permet d'expliquer 13,9% de la variance de la probabilité d'avoir un statut de décrocheur, selon le R^2 de Nagelkerke.

Modèle 2 : Mobilité scolaire au secondaire et décrochage scolaire

Au second modèle, l'ajout de la variable dichotomique de mobilité scolaire aux variables de contrôle contribue significativement à l'explication du décrochage scolaire. Selon ce modèle, les jeunes ayant changés d'école au moins une fois dans le cadre de leur parcours scolaire au secondaire sont modérément plus à risque de décrocher que leurs pairs n'ayant pas changé d'école secondaire (rapport de cote = 1,59). Ce modèle permet d'expliquer 15,1% de la variance totale du décrochage scolaire.

Modèle 3 : Cycle scolaire du dernier changement d'école et décrochage scolaire

Le troisième modèle permet de départager le rôle du « *timing* » du dernier changement scolaire, en fonction de s'il est survenu au 1^{er} cycle ou au 2^e cycle comparativement aux participants n'ayant pas eu de changement scolaire. Tel qu'illustré au Tableau 4, au-delà de la contribution des variables de contrôle, le fait d'avoir changé d'école au 2^e cycle du secondaire est

associé significativement au décrochage scolaire, avec un rapport de cote associée de 2,42 représentant une taille d'effet non négligeable. Néanmoins, les résultats démontrent que le fait d'avoir changé d'école au 1^{er} cycle n'est pas associé significativement au décrochage. Ce modèle permet d'expliquer 15,9% de la variance du décrochage scolaire.

Modèle 4 : Période annuelle du changement d'école et décrochage scolaire

Ce dernier modèle vise à départager le rôle des changements scolaires survenu pendant l'année de ceux survenus entre les années comparativement aux participants n'ayant pas eu de changements scolaires. Tel qu'illustré au Tableau 4, au-delà de la contribution des variables de contrôle, le fait d'avoir changé d'école pendant l'année scolaire est associé significativement au décrochage scolaire avec un rapport de cote particulièrement élevé de 3,56, suggérant encore une fois une taille d'effet non négligeable. En contrepartie, ceux ayant changé d'école entre les années ne sont pas plus nombreux à décrocher de l'école que ceux n'ayant jamais changé d'école. Au final, ce modèle permet d'expliquer 17,4% de la variance totale du décrochage scolaire.

6.3 Analyses complémentaires

Dans d'autres publications présentant des résultats à partir du même échantillon, les analyses de régression se centrent principalement sur les élèves décrocheurs et appariés (p. ex., Dupéré et al., 2018, Dupéré et al., 2021). Dans le présent mémoire, compte tenu de la relative rareté de certains types de mobilité scolaire au secondaire au sein de certains sous-groupes, notamment la mobilité au 2^e cycle du secondaire chez les élèves appariés ($n = 11$), l'ensemble de l'échantillon a été inclus dans les analyses de régression logistique, c'est-à-dire non seulement les élèves décrocheurs et appariés, mais également les élèves normatifs. Toutefois, des analyses complémentaires ont été menées en incluant seulement les élèves décrocheurs et appariés. Les résultats et conclusions étaient très similaires (résultats disponibles sur demande).

Tableau 3

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
Dépendante																
1. Décrochage																
De contrôle																
2. Sexe (masculin)	,03															
3. Âge	,16**	,06														
4. Statut immigrant	-,03	,03	,03													
5. Minorité visible	-,07	,05	,07	,71**												
6. Éducation parents	-,07	,07	-,05	,20**	,15**											
7. Emploi mère	-,01	-,00	,05	-,08	-,06	,22**										
8. Emploi père	-,11*	,04	-,02	-,06	-,04	,21**	,16**									
9. Parents séparés	,17**	-,06	-,03	-,06	-,11**	-,03	,02	-,14**								
10. Adaptation scolaire	,18**	,11**	,02	-,11*	-,09*	-,19**	-,05	-,06	,09*							
11. Indice de risque	,21**	,16**	,07	-,19**	-,22**	-,22**	-,07	-,09*	,11*	,49**						
Mobilité scolaire au secondaire																
Présence vs absence de mobilité																
12. ≥ 1 chgt d'école	,15**	-,01	,10*	-,03	-,09*	,06	,04	-,05	,15**	,12**	,03					
<i>Timing</i> de la mobilité																
Cycle du chgt le plus récent																
13. 1 ^{er} cycle	,06	,04	,04	,00	-,04	,02	,03	-,04	,08	,12**	,04	,77**				
14. 2 ^e cycle	,15**	-,06	,10*	-,06	-,09*	,07	,021	-,03	,13**	,01	-,01	,46**	-,22**			
Moment du chgt p/r à l'année scolaire																
15. Chgt entre les années seulement	,03	-,01	,10*	,01	-,08	,06	,03	,01	,08*	,05	-,02	,81**	,68**	,29**		
16. ≥ 1 chgt en cours d'année	,21**	-,00	,01	-,07	-,03	,01	,02	-,10*	,12**	,12**	,08	,41**	,23	,32**	-,21**	
Moyenne	,34	,52	16,30	,35	,23	2,61	,70	,76	,58	,31	,60	,38	,27	,11	,29	,10
Écart-type	,47	,50	,92	,48	,42	0,95	,46	,43	,49	,46	1,87	,49	,44	,32	,45	,29

Note. *p<0,05, **p<0,01 Chgt = changement.

Tableau 4

Analyses de régression logistique prédisant le décrochage scolaire au secondaire – présence ou absence de mobilité scolaire, moment de l'année du changement et période développementale du changement.

	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3				Modèle 4			
	<i>b</i>	E.S.	<i>p</i>	Exp(B)	<i>b</i>	E.S.	<i>p</i>	Exp(B)	<i>b</i>	E.S.	<i>p</i>	Exp(B)	<i>b</i>	E.S.	<i>p</i>	Exp(B)
Variabiles de contrôle																
Sexe (masculin)	0,01	0,20	0,97	1,01	0,00	0,20	0,99	1,00	-0,02	0,20	0,92	0,98	0,00	0,20	1,00	1,00
Âge	0,39	0,11	0,00	1,48	0,37	0,11	0,00	1,45	0,36	0,11	0,00	1,43	0,39	0,11	0,00	1,48
Statut immigrant	-0,27	0,29	0,35	0,77	-0,25	0,29	0,39	0,78	-0,27	0,29	0,36	0,77	-0,34	0,29	0,24	0,71
Minorité visible	0,40	0,33	0,22	1,50	0,33	0,33	0,32	1,39	0,32	0,33	0,34	1,37	0,43	0,34	0,21	1,54
Éducation parent	0,01	0,11	0,93	1,01	-0,02	0,11	0,88	0,98	-0,03	0,11	0,78	0,97	-0,03	0,11	0,83	0,98
Emploi mère	-0,01	0,22	0,95	0,99	-0,01	0,22	0,98	0,99	-0,01	0,22	0,96	0,99	0,00	0,22	1,00	1,00
Emploi père	0,37	0,23	0,11	1,45	0,34	0,23	0,14	1,41	0,34	0,23	0,14	1,41	0,29	0,23	0,21	1,34
Parents séparés	0,67	0,20	0,00	1,96	-0,61	0,21	0,00	0,54	-0,59	0,21	0,01	0,56	-0,59	0,21	0,01	0,56
Adaptation scolaire	0,45	0,23	0,05	1,56	-0,39	0,23	0,10	0,68	-0,41	0,23	0,08	0,67	-0,35	0,23	0,13	0,70
Indice de risque	0,15	0,06	0,01	1,17	0,16	0,06	0,01	1,18	0,16	0,06	0,01	1,18	0,16	0,06	0,01	1,17
Mobilité scolaire au secondaire																
Présence vs absence de mobilité																
≥ 1 chgt d'école					0,47	0,20	0,02	1,59								
<i>Timing</i> de la mobilité																
Cycle du chgt le plus récent																
1 ^{er} cycle									0,29	0,22	0,19	1,34				
2 ^e cycle									0,88	0,30	0,00	2,42				
Moment du chgt p/r à l'année scolaire																
Chgt entre les années seulement																
≥ 1 chgt en cours d'année													0,18	0,22	0,41	1,20
													1,27	0,33	0,00	3,56
Coefficient R2																
R ² _{Nagelkerke}	0,139				0,151				0,159				0,174			

Note. Chgt = changement.

7. Discussion

Un ensemble de modèles théoriques suggèrent que la mobilité scolaire au secondaire peut perturber les parcours scolaires et entraîner le décrochage. Toutefois, ces modèles indiquent que la mobilité n'est pas intrinsèquement négative, et qu'elle est susceptible d'entraîner des conséquences néfastes seulement lorsqu'elle se déroule dans des contextes défavorables. Si tel est le cas —et selon les résultats d'études empiriques menées principalement aux États-Unis ça l'est—, il est important de dégager des indicateurs de ces contextes facilement repérables pour le personnel scolaire. De tels indicateurs permettraient en effet d'identifier, parmi les élèves mobiles, ceux devant en priorité faire l'objet de soutien. La temporalité de la mobilité, une information immédiatement accessible au personnel scolaire, pourrait représenter un tel indicateur. En effet, la mobilité scolaire pourrait être particulièrement susceptible de mener au décrochage scolaire lorsqu'elle survient en cours d'année scolaire plutôt que pendant la période estivale, et lorsqu'elle survient chez des élèves plus avancés dans leur parcours au secondaire plutôt que chez des élèves en début de parcours au secondaire.

Ainsi, l'objectif de ce mémoire était d'examiner, au-delà d'un éventail de facteurs de risques associés à ce phénomène, la relation entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage scolaire, et ce en tenant compte de la temporalité, c'est-à-dire en vérifiant si le rôle de la mobilité variait selon qu'elle survient pendant ou entre les années scolaires, et, au 1^{er} ou au 2^e cycle du secondaire. Ces questions ont été examinées auprès d'un échantillon d'élèves québécois. Ce dernier point représente une contribution de l'étude, puisque la mobilité scolaire a été très peu étudiée en contexte canadien et québécois, un problème important considérant que les résultats américains, obtenus dans un pays où la mobilité est particulièrement fréquente (voir Anderson et al., 2014), sont difficilement généralisables plus largement.

7.1 Résumé et interprétation des résultats

Les principaux résultats de cette étude étaient largement compatibles avec les hypothèses émises au départ, à partir des modèles théoriques pertinents et des résultats des études précédentes, américaines surtout. D'abord, un lien général a émergé entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage scolaire, et ce au-delà d'un ensemble de facteurs confondants potentiels. Toutefois,

ce lien général cachait une hétérogénéité importante, puisque seulement certains types de mobilité, définis selon les critères de temporalité retenus, étaient associés au décrochage. Spécifiquement, seulement la mobilité survenant au 2^e cycle, et celle survenant pendant les années scolaires étaient associées au décrochage, et non la mobilité survenant plus tôt ou pendant la période estivale. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont discutées dans les prochains paragraphes, de même que les forces et limites de l'étude.

Lien entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage scolaire. La première question de recherche visait à voir s'il existait bel et bien un lien entre la mobilité scolaire, soit le fait de changer d'école hors du parcours normal au secondaire, et le fait de décrocher plus tard de l'école secondaire. Tel qu'attendu, les élèves ayant changé au moins une fois d'école présentaient une probabilité plus forte de décrocher que ceux n'ayant pas changé d'école, et ce même en considérant d'autres caractéristiques de ces élèves pouvant augmenter à la fois les probabilités qu'ils changent d'école et qu'ils abandonnent leurs études de manière précoce, avant l'obtention d'un premier diplôme qualifiant. Ce résultat concorde avec ceux d'autres études sur le sujet. Notamment, une méta-analyse de Reynolds et al. (2009) a conclu que la mobilité scolaire était indépendamment associée à une diminution de la réussite scolaire, ainsi qu'à un plus haut taux de décrochage scolaire. Depuis la parution de cette méta-analyse, d'autres études sont arrivées à des conclusions similaires, dont une maintes fois citée de Gasper et al. (2012) ayant observé un taux de décrochage scolaire plus élevé chez les élèves mobiles comparativement aux élèves non mobiles, même après application de techniques permettant de mieux contrôler les biais de sélection potentiels.

Généralement, les liens entre la mobilité scolaire et des indicateurs d'inadaptation sont expliqués en référant à l'impact de la mobilité sur plusieurs aspects de la vie des adolescents concernés. La mobilité scolaire aurait des impacts sur les relations que ces jeunes entretiennent avec leurs pairs, ceux-ci étant forcés à délaisser leurs relations amicales et à créer de nouveaux liens ailleurs. De même, l'intégration à une nouvelle école implique que ces jeunes s'ajustent aux décalages potentiels entre leur ancienne école et la nouvelle, ce qui peut, pour plusieurs élèves, perturber leurs apprentissages et engendrer des difficultés. En raison des nombreux changements qu'elle engendre, la mobilité scolaire en soi constitue un événement stressant aux plans sociaux,

scolaires et familiaux. Ces mécanismes, et leur rôle relatif mériteraient d'être examinés dans des études futures.

Lien entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage en fonction de deux dimensions de temporalité. La seconde question de recherche visait, quant à elle, à vérifier si le lien entre la mobilité au secondaire et le décrochage scolaire variait en fonction de deux dimensions de temporalité. La première dimension choisie était la période annuelle où les changements d'école surviennent, soit pendant l'année scolaire ou entre deux années scolaires. La seconde dimension était celle de la période développementale, à savoir si le dernier changement vécu était survenu au 1^{er} cycle ou au 2^e cycle du secondaire. Conformément aux hypothèses, certains types de mobilités étaient associés particulièrement fortement au décrochage scolaire, soit la mobilité se produisant pendant une année scolaire, comparativement à celle se produisant entre deux années, de même que la mobilité survenant au 2^e cycle du secondaire (secondaire 3, 4, ou 5), par rapport à celle se produisant au 1^{er} cycle du secondaire (secondaire 1 ou 2). Les résultats ont aussi mis en relief l'importance particulière de la période annuelle du changement d'école, puisque la considération de cette dimension permettait d'expliquer davantage de variance d'appartenir au groupe de décrocheurs que la dimension du cycle scolaire. Au-delà des mécanismes généraux déjà évoqués plus haut, comment expliquer ces patrons temporels?

Rôle de la mobilité en fonction du cycle d'études. D'autres études ont également souligné l'importance des changements d'école survenant plus tard que plus tôt dans les parcours au secondaire, en montrant que les changements d'école dans les dernières années du secondaire, comparativement aux premières années, étaient davantage associés à des conséquences négatives telles que le décrochage scolaire (Herbers et al., 2013; Swanson et Schneider, 1999; mais voir Burkam et al., 2009). Plusieurs auteurs expliquent ces différences en référant à la théorie du capital social de Coleman (1988). Selon ce cadre, le décrochage scolaire fragiliserait davantage les liens sociaux vers la fin du secondaire, puisque les réseaux sociaux tendent à se cristalliser de plus en plus au fur et à mesure que les années de fréquentation de la même école secondaire s'accumulent, ce qui rendrait l'intégration sociale dans une nouvelle école de plus en plus difficile au fil des cycles d'études au secondaire. Il est aussi possible que l'intégration académique devienne plus difficile, puisque le curriculum tend à davantage varier entre les écoles pour les niveaux scolaires plus avancés comparativement aux niveaux moins avancés (Herbers et al., 2013). Ces résultats

peuvent aussi s'expliquer par le modèle intégrateur du décrochage scolaire inspiré du paradigme des parcours de vie et du modèle du processus de stress présenté en introduction, proposant que les événements stressants qui se produisent en fin de parcours, soit à un moment où il est légal d'arrêter sa fréquentation scolaire, sont particulièrement susceptibles de précipiter le décrochage scolaire (Dupéré, Leventhal et al., 2015). En effet, dans ce contexte, les élèves peuvent gérer le stress aigu associé aux changements d'école en cessant leur fréquentation scolaire. Pour ceux qui vivent ce changement plus tôt dans leur parcours, ce stress aigu doit être géré autrement, puisque cette option n'est pas réellement envisageable, en raison des contraintes légales.

Rôle de la mobilité en fonction du moment de l'année scolaire. Sur un autre plan, à l'instar de la présente étude, d'autres auteurs rapportent également que les changements d'école qui s'actualisent pendant l'année scolaire sont plus dommageables que ceux survenant entre deux années (Alexander et al., 1996; Burkam et al., 2009; Engec, 2006; Schwartz et al., 2009). Ceux-ci expliquent cette tendance notamment par le fait que les changements d'école qui surviennent entre deux années scolaires, pendant l'été, ont davantage de chance d'être planifiés, souhaités et encadrés, comparativement à ceux survenant au cours d'une année scolaire déjà amorcée. Ce dernier type de changement d'école est en effet plus souvent précipité, et propice à survenir dans un contexte de crise familiale (p. ex., séparation des parents) ou scolaire (p. ex., expulsion) où l'urgence d'agir nécessite de choisir une école rapidement (Welsh, 2017).

Peu importe le contexte dans lequel ils se produisent et les raisons sous-jacentes, les changements en cours d'année scolaire exigent une grande adaptation sur le plan de l'apprentissage des contenus académiques, compte tenu des écarts de cursus entre les écoles et de méthodes pédagogiques entre les enseignants. De plus, ces apprentissages doivent se faire auprès de nouveaux professeurs avec lesquels les élèves n'ont pas d'historique relationnel. Ces difficultés peuvent entraîner des échecs scolaires, un sentiment de découragement et de désengagement pouvant se manifester sous forme d'absentéisme voire même d'abandon scolaire (Bachman et al., 2012; Fantuzzo et al., 2012; Hanushek et al., 2004; Wright, 1999). Ces défis académiques peuvent être particulièrement difficiles à gérer et à surmonter dans un contexte où les élèves qui arrivent en cours d'années ne peuvent pas compter sur le soutien d'amis de longue date parmi les autres élèves ni, dans bien des cas, sur le soutien de leurs parents. En effet, les changements d'écoles qui surviennent en cours d'année concordent souvent avec l'émergence de difficultés familiales, par

exemple, la séparation des parents, la perte d'emploi, et la perte de revenus familiaux. Lorsque les figures parentales sont elles-mêmes sous de telles pressions, elles ont moins de ressources et de disponibilités pour soutenir leur adolescent qui doit s'adapter à un changement d'école (Conger et al., 2010; Pearlin et Bierman, 2013).

Plusieurs auteurs ont souligné les nombreux défis adaptatifs auxquels sont confrontés bien des adolescents qui vivent des changements d'école en cours d'année scolaire, touchant les plans sociaux, scolaires et familiaux, lesquels s'accumuleraient et pourraient déclencher un processus de détresse et de retrait (Agnew, 1992; Pearlin et al., 1981; Raviv et al., 1990; Simons et Blyth, 1987). Cette accumulation de défis à relever pourrait contribuer à expliquer pourquoi la mobilité scolaire en cours d'année est plus problématique que tous les autres types de mobilité considérés. Il est également possible que la mobilité en cours d'année soit associée à des situations particulièrement aversives sur le plan scolaire. En effet, la mobilité scolaire en cours d'année peut aussi découler de suspensions et d'expulsions. Les élèves qui sont ainsi forcés de changer d'école pourraient porter un grand ressentiment envers les milieux scolaires et être très peu motivés à déployer des efforts d'adaptation à leur arrivée dans leur nouveau milieu scolaire. Les études futures gagneraient à recueillir des informations détaillées sur les raisons sous-jacentes à la mobilité scolaire, afin de comprendre les mécanismes en cause.

7.2 Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte plusieurs forces qui la distinguent des autres études sur le même sujet. D'abord, elle utilise un échantillon d'élèves québécois, alors que la majorité des études sur le sujet reposent sur des données provenant des États-Unis, où la mobilité résidentielle est plus courante. L'expérience de mobilité scolaire des élèves du Québec doit faire l'objet d'études spécifiques, car ceux-ci se distinguent des élèves des autres provinces du Canada et des États-Unis sur le plan de leur expérience de mobilité scolaire, puisque le système éducatif du Québec n'exige typiquement aux mineurs qu'un seul changement d'école, du primaire au secondaire, comparativement aux autres régions où plus d'un changement d'école se produisent dans le parcours régulier, en raison de la présence de « *middle schools* ». La présente étude ajoute donc une perspective unique aux quelques études existantes examinant l'impact de la mobilité au secondaire sur le décrochage scolaire, en incorporant des distinctions en fonction d'éléments de

temporalité importants. Quelques atouts sur le plan de la méthode ont permis cet examen, tel que l'échantillon rassemblant un nombre non négligeable de décrocheurs, un sous-groupe d'adolescents assez difficiles à recruter et souvent mal représentés dans les études (Dupéré, Leventhal et al., 2015). De plus, ceux-ci ont été interrogés en détail, afin de dresser une liste complète des écoles secondaires fréquentées, et des moments de chaque instance de mobilité scolaire. Aussi, la collecte de données détaillée a permis d'insérer, dans les analyses statistiques, plusieurs prédicteurs clés du décrochage scolaire pour réduire l'influence de facteurs confondants potentiels lors de l'étude de la relation entre la mobilité scolaire et le décrochage scolaire.

En contrepartie, la présente étude présente plusieurs limites à la lumière desquelles doivent être interprétés les résultats. D'abord, l'échantillon utilisé n'est pas représentatif de l'ensemble de la population. Notamment, il ne comprend pas d'élèves fréquentant des écoles privées ou socio-économiquement favorisées, chez qui la mobilité scolaire pourrait différemment affecter les parcours scolaires. De même, le devis de recherche utilisé est de type corrélationnel, et permet uniquement de démontrer des associations entre des phénomènes, et non des liens causaux. Toutefois, en matière de mobilité scolaire, des devis expérimentaux permettant d'établir des liens de cause à effet sont difficilement envisageables. Aussi, la présente étude n'a pas permis de mettre en relief les motifs ou les contextes dans lesquels les participants ont changé d'école. De même, en raison du nombre restreint de participants, il n'a pas été possible de croiser différentes variables et d'inclure des interactions triples, par exemple de vérifier si l'effet des différents indicateurs de temporalité variait en fonction du nombre de changements d'école vécus. Finalement, malgré l'insertion de contrôle statistique pour un ensemble de facteurs de risque sociodémographiques, individuels et scolaires, d'autres facteurs confondants potentiels sous-jacents n'ayant pas été pris en considération pourraient expliquer les résultats.

7.3 Implications pratiques

Tel que mentionné, le décrochage scolaire est un phénomène qui apporte son lot de répercussions au plan personnel et sociétal, et ce à court et long terme (CCMM et al., 2019; Rumberger, 2011). Il s'avère ainsi important d'identifier les divers facteurs de risque de ce phénomène, afin de mieux cibler et soutenir les élèves qui en ont le plus besoin, et de développer des outils pour soutenir leur persévérance scolaire. Les résultats obtenus soulignent l'importance,

pour les psychoéducateurs et psychoéducatrices et autres intervenants présents dans les milieux scolaires, de porter attention aux adolescents qui changent d'école secondaire pour une quelconque raison, et ce en particulier lorsque ces changements se produisent pendant l'année scolaire, et vers la fin des cursus au secondaire. Suivant certaines recommandations proposées dans les écrits scientifiques sur le sujet, il pourrait s'avérer judicieux d'offrir aux élèves mobiles des mesures de soutien et accommodements pour favoriser la transition, à mettre en place dès leur arrivée dans leur nouvelle école, voire même avant.

Ces mesures de soutien peuvent notamment être implantées par les enseignants, en collaboration avec les intervenants psychosociaux. Ces derniers pourraient d'abord sensibiliser les enseignants au défi que représente la mobilité scolaire, qui peut s'avérer difficile pour les élèves impliqués, et même, selon certains auteurs, pour les autres étudiants de la classe, voir même, de l'école (Rumberger et al., 1999; Hanushek et al., 2004). En étant sensibilisés aux impacts possibles, les enseignants pourraient identifier en amont les élèves à risque, monitorer de près leur progrès académique et social, et intervenir de façon efficace auprès d'eux avant que des conséquences néfastes ne se produisent, soit directement, soit en dirigeant l'élève vers les ressources psychosociales pertinentes. Pour faciliter les besoins au fur et à mesure qu'ils émergent chez les élèves mobiles, un élément important semble être le développement de relations solides entre l'élève, ses pairs et ses enseignants (Gruman et al., 2008). L'établissement de telles relations peut être soutenu par la mise en place d'activités positives. Par exemple, un enseignant qui accueille un nouvel élève ou une nouvelle élève dans sa classe peut le ou la jumeler un pair qui lui fera découvrir l'école, le présentera au reste du groupe, et lui expliquera les règles de classe, entre autres. Aussi, les enseignants peuvent accompagner les élèves qui se préparent à quitter l'école, par exemple, en soulignant le départ de l'élève, en communiquant avec le nouveau professeur de l'élève, ou encore en l'aidant à obtenir de l'information sur sa nouvelle école pour réduire l'anxiété. Au-delà de l'intégration sociale, des stratégies sont également recommandées pour soutenir l'intégration académique, qui concernent également à la fois les enseignants qui accueillent des nouveaux élèves et ceux qui accompagnent des élèves au seuil d'une transition imminente. Il s'agit notamment d'apprendre à connaître les intérêts des nouveaux élèves afin de les rejoindre dans les apprentissages, de s'informer du dossier de l'élève entrant afin de voir s'il est à risque de décrocher, de mettre en place des occasions de travaux en petits groupes, et même

de créer un portfolio pour l'élève qui quitte recensant ses connaissances et habiletés pour informer le nouvel enseignant du niveau de l'élève (Popp et al., 2008;2011).

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude peuvent aussi contribuer à mieux informer et sensibiliser les familles aux impacts potentiels des changements d'écoles parfois soudains et non planifiés. Ainsi, il serait intéressant de sensibiliser les parents d'adolescents aux types de mobilités et à leurs impacts respectifs sur les plans sociaux, scolaires, personnels et familiaux. De même, il serait pertinent d'informer les familles sur les avantages potentiels des changements d'école qui se produisent pendant l'été plutôt que pendant l'année scolaire. Ce travail serait potentiellement particulièrement nécessaire au Québec, puisque le rôle de la mobilité dans les parcours scolaires a été moins discuté qu'ailleurs, à tout le moins, dans les études scientifiques. Toutefois, les familles ne sont pas les seules sources de mobilité scolaire, entre ou pendant les années scolaires. Celle-ci peut en effet aussi découler de pratiques disciplinaires menant au renvoi d'élèves (Hanushek et al., 2004; Welsh et Little, 2018). Compte tenu des impacts négatifs de ces pratiques, différentes interventions peu coûteuses ont été développées pour contribuer à les réduire, ainsi que, par extension, la mobilité scolaire qui en découle (voir Okonofua et al., 2016). Il serait donc potentiellement pertinent aussi de sensibiliser davantage le personnel aux impacts négatifs de la mobilité, en particulier celle associée aux renvois, et de favoriser la mise en place d'approches disciplinaires remplaçant avantageusement ce type de mesures disciplinaires souvent néfastes.

7.4 Conclusion et pistes de recherches futures

Les principaux objectifs de la présente étude étaient (1) de vérifier le lien entre la mobilité scolaire au secondaire et le décrochage dans un contexte québécois, de même que (2) de vérifier ce lien variait en fonction de deux indicateurs de temporalité de la mobilité scolaire, soit le cycle du changement et la période de l'année du changement. Les résultats obtenus concordaient généralement avec la littérature sur le sujet. Notamment, les résultats ont indiqué que seuls certains types de mobilité sont liés au décrochage scolaire, soit la mobilité scolaire survenant pendant l'année (comparativement à celle se produisant entre les années), ainsi que la mobilité scolaire survenant au 2^e cycle (comparativement à celle se produisant au 1^{er} cycle). Particulièrement, l'indicateur du moment de l'année semblerait être plus fortement lié au décrochage scolaire que l'indicateur du cycle scolaire du dernier changement.

Ces résultats pourraient trouver une certaine résonance dans les milieux de pratique. Effectivement, ils permettent de souligner quand la mobilité scolaire est particulièrement susceptible de précéder le désengagement et le décrochage scolaires. Afin de préciser davantage les circonstances distinguant la mobilité problématique et non problématique, il serait pertinent, dans les études futures sur le sujet, de prendre en compte les raisons pour lesquelles les élèves ont changé d'école. En effet, il est possible que pour certains, le changement ait été positif, par exemple, un changement vers une meilleure école ou dans un contexte de mobilité familiale ascendante, ou pour s'inscrire dans un nouveau programme d'étude offert dans un autre établissement. De même, il serait intéressant de vérifier si certaines caractéristiques individuelles pourraient amplifier ou réduire l'impact potentiel de la mobilité, en comparant par exemple si les effets sont similaires pour les jeunes déjà à haut risque de décrocher, comparativement aux élèves non à risque de décrocher. En effet, certains résultats américains soulignent l'importance de cet aspect (Gasper et al., 2012). De tels travaux permettraient d'enrichir les connaissances sur le sujet, en vue d'orienter plus efficacement le soutien offert aux adolescents concernés.

Références

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47–87. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., et Dauber, S. L. (1996). Children in motion: School transfers and elementary school performance. *Journal of Educational Research*, 90(1), 3–12. doi:10.1080/00220671.1996.9944438
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. doi: 10.1111/0161-4681.00134
- Anderson, S., Leventhal, T., Newman, S., et Dupéré, V. (2014). Residential mobility among children: A framework for child and family policy. *Cityscape*, 16(1), 5-36.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 187-191. doi : 10.1037/a0015261
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., et Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly, et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (p. 13-29). Elsevier.
- Bachman, H. J., Coley, R. L., et Carrano, J. (2012). Low-income mothers' patterns of partnership instability and adolescents' socioemotional wellbeing. *Journal of Family Psychology*, 26, 263–273. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027427>
- Bell, M., et Muhidin, S. (2011). Comparing internal migration between countries using Courgeau'sk. Dans J. Stillwell et M. Clarke (dir.), *Population dynamics and projection methods* (vol. 4, p. 141–164). Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8930-4_7
- Bowers, A. J., et Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17, 129-148. doi:10.1080/10824669.2012.692071
- Burkam, D., Lee, V., et Dwyer, J. (2009). School mobility in the early elementary grades: Frequency and impact from nationally-representative data. <https://www.researchgate.net/publication/237451981>

- Chambre de commerce du Montréal métropolitain [CCMM] et Réseau réussite Montréal, en partenariat avec le Regroupement des cégeps de Montréal. (2019, 26 août). *Persévérance scolaire et conciliation études-travail : une piste de solution à la pénurie de main-d'œuvre*. <https://www.cmm.ca/fr/publications/etude/perseverance-scolaire-et-conciliation-etudes-travail---une-piste-de-solution-a-la-penurie-de-main-d-oeuvre/>
- Christenson, S. L., Reschly A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl), S95–S120.
- Conger, R. D., Conger, K. J., et Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Cormier, F. et Lemieux, N. (2017, 20 juin). *La Vérif : 10 % à 12 % des déménagements ont lieu le 1^{er} juillet au Québec*. Radio-Canada, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1040705/verif-demenagements-premier-1er-juillet-quebec-hydro-fete-canada-couche-tard-st-hubert-pizza>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., et van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dupéré, V., Archambault, I., Desrosiers, H. et Nanhou, V. (2019). Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – De la naissance à l'âge adulte*, Institut de la statistique du Québec, 9(1), 28 p.
- Dupéré, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., et Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 51(2), 197-210. doi:10.1037/a0038480
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S., Archambault, I., et Lacourse, E. (2021). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners, and siblings. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 572-584. <https://doi.org/10.1037/edu0000484>
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89(2), e107-e122. doi: 10.1111/cdev.12792

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout a stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Emploi-Québec. (2019). *Bulletin sur le marché du travail au Québec*. https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_imt-bmt-2019.pdf
- Engec, N. (2006). Relationship between mobility and student performance and behavior. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 167-178. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.3.167-178>
- Ensminger, M. E., et Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113. doi : <https://doi.org/10.2307/2112677>
- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C.-C., Rouse, H. L., et Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41, 393–402. doi:10.3102/0013189X12468210
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., et Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50, 1188–1218. doi:10.3102/0002831213499962
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Freeman, J., et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. doi:10.3102/0034654314554431
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Screening of secondary school dropouts using administrative or self-reported information. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 47, 225-241. doi: 10.1037/cbs0000014
- Gasper, J., DeLuca, S., et Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519. doi:10.3102/0002831211415250
- Gouvernement du Québec (2021, 29 mars). *Obligation de fréquentation scolaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire>

- Grigg, J. (2012). School enrollment changes and student achievement growth: A case study in educational disruption and continuity. *Sociology of Education*, 85(4), 388–404. doi:10.1177/0038040712441374
- Gruman, D.H., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Catalano, R.F., et Fleming, C.B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833–1852. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., et Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1721–1746. doi:10.1016/S0047-2727(03)00063-X
- Haynie, D. L., South, S. J., et Bose, S. (2006). The company you keep: Adolescent mobility and peer behavior. *Sociological Inquiry*, 76(3), 397–426. doi:10.1111/j.1475-682X.2006.00161.x
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., et Kautz, T. (dir.). (2014). The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1002/pam.21966>
- Herbers, J.E., Reynolds, A.J., et Chen, C.C. (2013). School mobility and developmental outcomes in young adulthood. *Development and Psychopathology*, 25(2), 501-515. doi : 10.1017/S0954579412001204
- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Regard statistique sur la jeunesse. État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans, 1996 à 2018*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/regard-jeunesse-2019.pdf>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190. doi:10.1037//0022-0663.92.1.171
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F., et Barlow, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6 (540027). doi: 10.3389/feduc.2021.540027
- Lecocq, A., Fortin, L., et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage: analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. doi:10.7202/1027621ar
- Lee, V. E., et Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100(4), 420–453. doi: 10.3102/0002831211415250

- Lessard, A., Archambault, I., et Dupéré, V. (2020). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p.169-188). Gaëtan Morin Éditeur - Chenelière éducation.
- Long, L. H. (1992). International perspectives on the residential mobility of America's children. *Journal of Marriage and Family*, 54(4), 861–869. doi: 10.2307/353167
- Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P. et Dewhurst, M. (2017). *A future that works: Automation, employment, and productivity*. McKinsey Global Institute. www.mckinsey.com/global-themes/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works
- Mehana, M., et Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119. doi:10.1016/j.chilyouth.2003.11.004
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Indices de défavorisation*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015). *Bulletin statistique de l'éducation #43 : Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2020). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeune*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie.pdf
- National Research Council and Institute of Medicine. (2010). *Student mobility: Exploring the impact of frequent moves on achievement. Summary of a workshop*. National Academic Press. <https://doi.org/10.17226/12853>
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., et Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches [PRÉCA] (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisationWEB.pdf>

- Pearlin, L. I., et Bierman, A. (2013). Current issues and future directions in research into the stress process. Dans C. S. Aneshenzel, J. C. Phelan, et A. Bierman (dir.), *Handbook of the sociology of mental health* (2^e éd., p. 325–340). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_16
- Pearlin, L. I., Meneghan, E. G., Lieberman, M. A., et Mullen, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337–356. <http://dx.doi.org/10.2307/2136676>
- Popp, P. A., Grant, L. W., et Stronge, J. H. (2008). Classrooms with revolving doors: Recommended practices for elementary teachers of at-risk and highly mobile students. *National Center for Homeless Education*. https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2018/11/eff_teach_mh.pdf
- Popp, P. A., Grant, L. W., et Stronge, J. H. (2011). Effective teachers for at-risk or highly mobile students: What are the dispositions and behaviors of award-winning teachers? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 275–291. doi: 10.1080/10824669.2011.610236
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes R. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi! (2^e éd.). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>
- Pribesh, S., et Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–534. doi:10.2307/2648088
- Raviv, A., Keinan, G., Abazon, Y., et Raviv, A. (1990). Moving as a stressful life event for adolescents. *Journal of Community Psychology*, 18(2), 130–140. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199004\)18:2<130::AID-JCOP2290180205>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199004)18:2<130::AID-JCOP2290180205>3.0.CO;2-V)
- Ream, R. K. (2005a). Uprooting children: Mobility, social capital and mexican American underachievement. New York : LFB Scholarly Publishing, LLC.
- Ream, R. K. (2005b). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84, 201–224. doi:10.1353/sof.2005.0121
- Reynolds, A. J., Chen, C., et Herbers, J. (2009). *School mobility and educational success: A research synthesis and evidence on prevention*. Paper presented at the National Academies Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, Washington, DC.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674063167
- Rumberger, R. W. (2015). *Student mobility: Causes, consequences, and solutions*. National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>
- Rumberger, R. W., et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., et Palardy, G. J. (1999). The educational consequences of mobility for California students and schools: Social policy analysis for California education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441040.pdf>
- Schwartz, A., Stiefel, L., et Chalico, L. (2009). The multiple dimensions of student mobility and implications for academic performance: Evidence from New York City elementary and middle school students. *Social Science Research Network*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1508603>
- Simons, R. G., et Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Aldine de Gruyter.
- Simpson, G.A. et Fowler, M.G. (1994). Geographic mobility and children's emotional/behavioral adjustment and school functioning. *Pediatrics*, 93(2), 303-309.
- South, S. J., Haynie, D., et Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68–94. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.001>
- Statistique Canada. (2019a, 10 décembre). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale* (publication n° 81-604-X). Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-604-x/81-604-x2019001-fra.pdf?st=2Jju37jC>
- Statistique Canada. (2019b). *Postes vacants, employés salariés, taux de postes vacants et moyenne du salaire offert selon les provinces et territoires, données trimestrielles non désaisonnalisées* (tableau n° 14-10-0325-01). <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410032501>
- Statistique Canada (2019c, 22 novembre). *Premiers résultats de l'Enquête canadienne sur le logement, 2018* (publication n° 11-001-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191122/dq191122c-fra.pdf>
- Swanson, C. B., et Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 72, 54–67. doi:10.2307/2673186
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Person Education.

- Temple, J. A., et Reynolds, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of Social Psychology, 37*(4), 355–377. doi:10.1016/S0022-4405(99)00026-6
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education, 438*-455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). University of Chicago Press.
- Tucker, C. J., Marx, J. et Long, L. (1998). “Moving On”: Residential mobility and children’s school lives. *Sociology of Education, 71*(2), 111–129. <https://doi.org/10.2307/2673244>
- Wang, M. et Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2): 722–737. doi:10.1111/cdev.12138.
- Warren-Sohlberg, L., et Jason, L. A. (1992). How the reason for a school move relates to school adjustment. *Psychology in the Schools, 29*(1), 78–84. doi:10.1002/1520-6807(199201)29:1<78::AID-PITS2310290113.3.0.CO;2-7
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. et Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer Press.
- Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K–12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research, 87*(3), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654316672068>
- Welsh, R. O., et Little, S. (2018). The School Discipline Dilemma: A Comprehensive Review of Disparities and Alternative Approaches. *Review of Educational Research, 88*(5), 752-794. <https://doi.org/10.3102/0034654318791582>
- Wood, D., Halfon, N., Scarlata, D., Newacheck, P., et Nessim, S. (1993). Impact of family relocation on children’s growth, development, school function, and behavior. *Journal of the American Medical Association, 270*(11), 1334–1338. doi:10.1001/jama.1993.035101100740
- Wright, D. (1999). Student mobility: A negligible and confounded influence on student achievement. *The Journal of Educational Research, 92*(6), 347-53. <https://doi.org/10.1080/00220679909597618>

Xu, Z., Hannaway, J., et D'Souza, S. (2009). Student transience in North Carolina: The effect of mobility on student outcomes using longitudinal data (Working Paper No.22). National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
http://www.caldercenter.org/sites/default/files/1001256_student_transience.pdf