

Université de Montréal

Les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant vécu une situation de décrochage
scolaire : une étude exploratoire

Par

Julie Charbonneau

Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A)
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Octobre 2022

© Julie Charbonneau, 2022

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant vécu une situation de décrochage scolaire
: une étude exploratoire

Présenté par

Julie Charbonneau

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Élodie Marion

Présidente-rapporteuse

Josianne Robert

Directrice de recherche

Nadia Desbiens

Membre du jury

Résumé

Le décrochage scolaire est un enjeu social important au Québec. En 2017, le taux de diplomation au secondaire était de 75 %. Même si ce rapport peut paraître élevé, il n'en demeure pas moins que près de 20 % des jeunes ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires (DES) et que la cible de diplomation de 80 % du ministère de l'Éducation du Québec n'est toujours pas atteinte. Depuis 1994, 64 % des nouveaux emplois créés au Canada exigent un minimum de douze années de scolarité et plus de la moitié de ceux-ci en demande dix-sept. Afin de soutenir la réussite jusqu'à l'obtention d'un DES, il importe de prendre en compte le caractère complexe et multifactoriel du décrochage scolaire. À ce sujet, certains facteurs semblent jouer un rôle plus déterminant, notamment pour les jeunes présentant un TDA/H. En effet, certaines études ont rapporté des associations possibles entre le TDA/H et des trajectoires difficiles, pouvant aller jusqu'à l'incarcération. La présente recherche a pour objectif d'explorer le rôle des particularités de jeunes ayant un TDA/H dans le processus ayant mené au décrochage scolaire. Cette recherche exploratoire est basée sur des entretiens semi-dirigés effectués auprès de six adultes âgés de 18 à 30 ans qui ont un TDA/H et qui ont vécu une situation de décrochage scolaire. Les résultats indiquent qu'aucune particularité ne peut être ciblée comme l'unique cause du décrochage scolaire. Il s'agit plutôt d'une interaction entre : l'inattention, les difficultés scolaires, l'anxiété, la consommation, les pairs, les comportements violents, l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement. Néanmoins, la manifestation de l'inattention semble être la pierre angulaire du parcours menant au décrochage scolaire ainsi que celle à cibler chez ces élèves ayant un TDA/H. Bien qu'insuffisante pour répertorier toutes les particularités de cette population et leur rôle dans ce processus, cette recherche offre des propos intéressants quant à la compréhension du rôle de ces dernières ainsi que des recommandations pour les élèves à risque de décrochage scolaire.

Mots-clés : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, TDA/H, décrochage scolaire, inattention, difficultés scolaires, exploratoire

Abstract

School dropout is considered an important social issue in Quebec. In 2017, the high school graduation rate was 75 %. Although this ratio may seem high, the Quebec Ministry of Education's graduation target of 80 % is still not reached while nearly 20 % of adolescents do not have a high school diploma. Since 1994, 64 % of new jobs created in Canada require a minimum of twelve years of schooling and more than half of them require seventeen. In order to support the academic achievement up to the obtention of a high school diploma, it is important to consider the multifactorial and complex nature of school dropout. Therefore, some factors seem to play a substantial role, especially for adolescents with ADHD. Indeed, some studies have reported possible associations between ADHD and difficult trajectories, which can go as far as incarceration. Thus, this research aims to better understand the role of particularities of adolescents with ADHD in the school dropout process. This exploratory research is based on semi-structured interviews of six adults aged 18 to 30 years who have ADHD and have experienced a school dropout situation. The results show that no single particularity can explain this phenomenon on its own. It is rather an interaction between inattention, school difficulties, anxiety, drug use, peers, violent behaviour, absenteeism, self-perception, motivation, and isolation. However, inattention in ADHD seems to play a key role as well as being the one to be targeted for preventing school dropout. Although the scope of this research is insufficient to list all particularities of this population and their role in this process, it nevertheless offers interesting insights into the understanding of the role of these as well as recommendations for students at risk of school dropout.

Key words: attention deficit disorder with or without hyperactivity, ADHD, school dropout, inattention, academic difficulties, exploratory

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	8
Liste des figures	9
Liste des abréviations	10
Remerciements	12
Introduction	13
Chapitre 1 : Problématique	15
1.1 Problématique sociale	15
1.1.1 Décrochage scolaire au Québec.....	15
<i>Causes du décrochage scolaire</i>	16
1.1.2 Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.....	18
<i>Défis personnels et scolaires</i>	20
1.2 Problématique scientifique.....	23
1.2.1 Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.....	23
<i>Trajectoires difficiles</i>	26
1.3 Synthèse et question de recherche.....	32
Chapitre 2 : Cadre de référence	34
2.1 Décrochage scolaire	34
2.1.1 Typologie de Fortin et al., (2006).....	35
2.1.2 Typologie de Janosz et al., (2000).....	38
2.1.3 Facteurs de risque du décrochage scolaire	42

<i>Difficultés scolaires</i>	42
<i>Absentéisme scolaire</i>	45
<i>Consommation de drogue à l'école</i>	46
<i>Comportements agressifs et violents en milieu scolaire</i>	48
2.2 Synthèse et objectifs spécifiques de recherche	52
Chapitre 3 : Méthodologie	53
3.1 Type de recherche : une approche qualitative exploratoire.....	53
3.2 Participants	54
3.2.1 Population, échantillon et critères de sélection	55
3.2.2 Recrutement des participants.....	56
3.2.3 Participants de l'étude	56
3.3 Collecte de données par entretien individuel	57
3.4 Déroulement de la collecte de données	60
3.5 Stratégie d'analyse	62
3.5.1 Application de la stratégie d'analyse.....	65
3.6 Considérations éthiques.....	66
3.7 Synthèse de la méthodologie.....	67
Chapitre 4 : Résultats	68
4.1 Exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage	68
4.2 Description des particularités des élèves ayant un TDA/H ayant abandonné l'école	80
4.3 Synthèse des résultats.....	92
Chapitre 5 : Discussion	95
5.1 Lien avec les typologies de Fortin et al., (2006) et Janosz et al., (2000)	95

5.1.1 Lien avec la typologie de Fortin et al., (2006).....	96
5.1.2 Lien avec la typologie de Janosz et al., (2000).....	98
<i>Synthèse du lien avec les typologies</i>	100
5.2 Réflexion sur l'interaction entre les manifestations, les facteurs de risque et les caractéristiques	101
5.3 Recommandations	106
5.4 Apports et limites de l'étude	110
Conclusion	115
Références	117
Annexe I : Critères diagnostiques du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)	122
Annexe II : Formulaire d'informations et de consentement	124
Annexe III : Canevas pour les entretiens individuels	129
Annexe IV : Grille d'analyse	132

Liste des tableaux

Tableau I : Typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006).....	36
Tableau II : Typologie des décrocheurs de Janosz et al., (2000)	39
Tableau III : Fréquence de la consommation de drogue des élèves de secondaire (Delaquis et de Moissac, 2007, p.186).....	48
Tableau IV : Prévalence (%) des comportements d'agression des élèves envers autrui à l'école secondaire et fréquence moyenne de 2013-2015 (Beaumont et al., 2016)	51
Tableau V : Descriptif des participantes et des participants de l'étude	57
Tableau VI : Répartition des participantes et des participants selon les typologies de Fortin et al., (2006) et Janosz et al., (2000).....	95

Liste des figures

Figure 1: Précisions sur les formes de violence selon le modèle testé de Beaumont et al., (2016) (INSPQ, 2018)	49
Figure 2: Déroulement de la collecte de données	60
Figure 3 : Grille d'analyse.....	66

Liste des abréviations

CEP : Centre d'études professionnelles

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

FE : Fonctions exécutives

SCC : Service correctionnel du Canada

SGT : Syndrome Gilles de la Tourette

TC : Trouble des conduites

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

TDA : Trouble déficitaire de l'attention

TDA/H : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TOC : Trouble obsessionnel-compulsif

TOP : Trouble oppositionnel avec provocation

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

*À toutes les « Julie d'il y a deux ans » qui vacillent entre le doute et la confiance : puisse
l'aboutissement de ce mémoire vous inspirer.*

Remerciements

Cette belle aventure n'aurait pas pu être entamée sans la prise sous son aile de ma directrice de recherche, Madame Josianne Robert, professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal : merci Josianne, de m'avoir rencontrée ; accueillie ; écoutée, puis guidée ; supportée ; encouragée et d'avoir été une directrice aussi ouverte. Nos échanges ont toujours été riches et constructifs. Cela a été un réel plaisir de travailler sous ta direction.

Merci également aux membres du jury, les professeures Élodie Marion et Nadia Desbiens, pour leur implication et partage de connaissances qui m'ont fait progresser dès le dépôt de mon devis.

Merci à mes professeures de maîtrise qui ont marqué mon cheminement par leurs enseignements, mais surtout par leurs parcours inspirants et leur passion incontestable pour la recherche et l'encadrement. Un remerciement particulier à madame Annie Malo, professeure du séminaire de recherche, qui a su me *challenge* et m'inciter à me questionner ainsi qu'à pousser mes réflexions jusqu'à rendre l'abstrait, concret.

Merci à mes collègues de classe, particulièrement au constable Maxim Houle et Maude Lacoste ma *short deadline team* : mes précieux amis du premier cycle : nos fous rires dérangeants, vos siestes indiscretes, nos *insides* incohérents et nos soupers avec beaucoup trop de *carbs* ont fait de mes études de premier cycle des plus mémorables !

Merci à ma mère, Suzanne Paquette qui a toujours été un modèle de persévérance et de combativité : la pomme ne tombe jamais bien loin de l'arbre ! Merci de m'avoir toujours permis de croire que tout est possible. Je t'aime maman.

Merci à mon point de repère, mon alliée et mon épaule, Laurence Laviolette : ma supportrice incontestable qui a été au front durant tout ce parcours. Merci à Lyne, Nancy, Steph, Mallette, Cam, le petit blond et le plus gros roux de même qu'à tout mon réseau de soutien.

Introduction

Le parcours scolaire n'est pas un passage sans obstacle pour les élèves. Le support, l'implication et l'intervention de divers acteurs gravitant autour est nécessaire afin de leur permettre de surmonter les défis notamment au plan de l'apprentissage et de la réussite. N'ayant pas tous les mêmes chances de réussite au regard de l'environnement familial et social, des habiletés et des capacités scolaires ainsi que de l'environnement socioéconomique, les élèves peuvent faire face à divers obstacles durant leur parcours. Certains peuvent également être aux prises avec des troubles qui, si l'environnement n'est pas adapté, agissent directement sur leurs capacités d'apprentissage et de concentration. Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est l'un de ces troubles susceptibles de se manifester par différents symptômes pouvant perturber le parcours scolaire d'une personne. Ces manifestations sont de différents ordres : difficultés de concentration, de mémoire, de planification et d'organisation. Ces dernières semblent répercuter dans leur parcours scolaire. La prétention de la présente recherche n'est pas d'associer le TDA/H au décrochage scolaire, mais plutôt d'identifier et mieux cerner les particularités de ces élèves afin de prévenir cette situation. Plus spécifiquement, il paraissait pertinent, voire essentiel, de connaître les différentes particularités des personnes vivant avec un TDA/H et ayant déjà décroché de l'école afin d'explorer leurs implications dans le processus.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la problématique sociale soit le décrochage scolaire au Québec, puis au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ensuite, la problématique scientifique est présentée et permet de distinguer certains éléments pouvant être associées au TDA/H. Ce chapitre se conclut par la question de recherche : *Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDA/H dans le processus de décrochage scolaire ?*

Le deuxième chapitre prend compte le concept central du mémoire soit : le décrochage scolaire. Cette partie s'intéresse d'abord à la typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006), puis la typologie des décrocheurs Janosz et al., (2000). Par la suite, les principaux facteurs de risque rapportés par la littérature sont rapportés. Ces éléments servent d'assises théoriques et scientifiques à la compréhension des particularités de jeunes ayant un TDA/H et ayant décroché de l'école. Au terme de ce chapitre, deux objectifs spécifiques sont soulevés : 1) exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les

caractéristiques dans le processus de décrochage, et 2) description des particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de cette étude soutenue par une approche qualitative de type exploratoire. Ce chapitre est composé des critères de sélection, du recrutement et du descriptif des participantes et des participants de l'étude, de l'instrument de collecte de données, du déroulement ainsi que de la stratégie d'analyse. Une dernière partie est consacrée aux considérations éthiques.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats de l'analyse thématique à la suite des entretiens. Ce chapitre est divisé en deux parties afin de présenter chacun des deux objectifs de la recherche. En dernier lieu, une synthèse des résultats est proposée.

Le cinquième chapitre propose une discussion sur les liens pouvant être faits entre les résultats de l'étude et les deux typologies du cadre de référence, des recommandations de la part des participantes et des participants puis les apports et les limites de la présente recherche.

En dernier lieu, la conclusion synthétise les grandes lignes de ce mémoire.

Chapitre 1 : Problématique

Le premier chapitre a pour but de cerner la problématique de la présente étude et est composé de trois parties. La première partie se penche sur la problématique sociale du décrochage scolaire au Québec et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). La deuxième partie s'intéresse à la problématique scientifique incluant le TDA/H et les trajectoires difficiles pouvant être associées. La dernière partie présente une synthèse du chapitre. Cette dernière se conclut par la question générale de recherche.

1.1 Problématique sociale

Cette première partie permet de brosser le portrait global du contexte de la recherche soit le décrochage scolaire et met en lumière les principaux fondements de la pertinence sociale : le TDA/H notamment les défis personnels et scolaires.

1.1.1 Décrochage scolaire au Québec

Le décrochage scolaire est un enjeu personnel, social et économique important. Selon le site de Statistique Canada, le taux de diplomation au secondaire en 2017 au Québec était de 75 %. Même si le taux de diplomation peut paraître élevé, il n'en demeure pas moins que près de 20 % des jeunes ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires (DES) ou d'équivalence (Lessard et al., 2013). De surcroît, la cible de diplomation de 80 % du ministère de l'Éducation du Québec n'est toujours pas atteinte (Lessard et al., 2013). Au cours des dernières décennies, la représentation sociale de la réussite scolaire a évolué au sein de la société québécoise et accorde maintenant une plus grande importance à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. En effet, dans les années 80-90, il n'était pas rare de voir un adolescent abandonner ses études secondaires pour se rendre sur le marché du travail. Selon Janosz et al., (2000), cette problématique a été négligée pendant longtemps. Robertson et Collerette (2005), expliquent qu'à l'époque, le marché du travail parvenait encore à intégrer des employés qui, bien qu'ils ne détenaient pas les qualifications nécessaires, parvenaient toutefois à fonctionner convenablement. Ces derniers ajoutent que cette absence de qualification n'entravait pas la capacité des individus à s'intégrer au marché du travail sans diplôme ou formation spécifiques. Aujourd'hui, la situation a changé. L'idée d'abandonner ses études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires peut susciter à la fois un certain

malaise social, des visions conflictuelles, en plus d'impliquer plusieurs soucis à trouver un travail qui ne nécessite pas de diplôme ou de formation spécifiques. En effet, le Conseil consultatif national des sciences et de la technologie rapporte que, depuis 1994, 64 % des nouveaux emplois créés au Canada exigent un minimum de douze années de scolarité et plus de la moitié de ceux-ci en demande dix-sept. Ainsi, en abandonnant l'école avant l'obtention d'un diplôme, les jeunes sont à risque d'être aux prises avec des limitations dans la recherche d'un emploi (Brossard et al., 2014). Il est donc nécessaire d'acquérir la formation adéquate afin de répondre aux exigences de scolarités et de formations des employeurs. De la sorte, des taux de décrochage scolaire élevé peuvent être inquiétants pour le développement personnel, social et économique.

Causes du décrochage scolaire

À l'instar de plusieurs auteurs, un consensus se dégage au fait que le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multidimensionnel, puisqu'il n'est pas le résultat d'une seule cause, mais plutôt perçu comme multifactoriel (Barthélémy, 2020; Fortin et al., 2012; Gendron et al., 2012; Janosz et al., 2000; Leclerc et al., 2016). Il est avant tout la conséquence d'événements personnels, scolaires, familiaux et socioculturels (Barthélémy, 2020; Fortin et al., 2012) et ses répercussions sont importantes (Gendron et al., 2012; Robertson et Collettere, 2005). De plus, la décision d'abandonner l'école est souvent le résultat d'un long processus de désengagement (Brossard et al., 2014; Leclerc et al., 2016). Malgré son caractère complexe, il existe des facteurs de risque plus déterminants pouvant contribuer à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme.

D'après Vultur (2005), ces jeunes qui ont décroché de l'école présenteraient des caractéristiques communes à différents plans. Sur le plan scolaire, Vultur (2005), conçoit que ces jeunes valoriseraient peu ou pas l'obtention du diplôme d'études secondaires. En effet, ces derniers sembleraient préférer acquérir de l'expérience pratique sur le terrain, plutôt que d'apprendre en classe, dans un contexte de présentation magistrale et ensuite recevoir « un papier » attestant de leurs apprentissages. Ces jeunes présenteraient peu d'attachement envers l'école, un faible rendement scolaire et de l'absentéisme scolaire. Ces particularités exerceraient une influence importante sur le processus et agiraient comme prédicteur à l'abandon (Leclerc et al., 2016). En étant venu à démontrer peu d'attachement et peu de valorisation envers le système scolaire, ces

élèves accorderaient également peu de temps à leurs études. Cela étant, Lafond (2016) soutient que le taux d'absentéisme élevé chez ces élèves, le manque de motivation, la rébellion contre l'autorité scolaire et le changement fréquent d'écoles seraient également impliqués dans le processus menant au décrochage, dont la plus puissante cause serait la faible performance scolaire. Qui plus est, un élève rencontrant des difficultés à l'école serait plus à risque de connaître des difficultés relationnelles et de s'engager dans des comportements à risque, ce qui le rendrait plus vulnérable au processus menant au décrochage (Doren et al., 2014).

Sur le plan de personnel, ces jeunes qui ont décroché de l'école présenteraient des difficultés au points de vue de l'engagement. Environ 25 % des jeunes décrocheurs qui ont participé à des programmes d'aide à l'insertion sur le marché du travail n'arrivaient pas à réaliser un projet professionnel ni à s'y insérer de manière stable. Ces jeunes rencontreraient également des difficultés psychologiques, comportementales et d'adaptation sociale (Leclerc et al., 2016; Vultur, 2005). Certains comportements à risque comme la consommation de drogue, des activités délinquantes et des formes de violences seraient également observés. Ces élèves qui ont décroché de l'école exprimeraient des divergences d'opinions et des conflits avec les autorités de l'établissement scolaire, des conduites agressives, des suspensions et des expulsions répétées à cause de comportements violents (Vultur, 2005). Lafond (2016) a notamment mentionné que le taux de décrochage scolaire serait plus élevé pour les élèves ayant des problèmes de comportement, des comportements antisociaux, vivant du rejet par les pairs et consommant de la drogue que dans la population générale (Lafond, 2016). À ce propos, l'auteure soutient que le genre masculin, les troubles affectifs, la présence de symptômes dépressifs, le rejet par les pairs, des conflits à la maison et la consommation seraient des prédicteurs du décrochage. À la suite de leur décrochage, Vultur (2005) a remarqué que la plupart des décrocheurs auraient vécu des trajectoires professionnelles instables dues à leurs difficultés. Certains auraient entrepris des activités illégales telles que la vente de stupéfiants. Ces activités semblent courantes chez les décrocheurs, car il s'agit d'un comportement de sauvetage qui leur permet d'obtenir une certaine dignité, un pouvoir et un revenu rapide (Vultur, 2005). Ce type d'activité illégal à l'adolescence est un enjeu social important à considérer puisque dans de nombreux cas, il s'agit d'une association à des pairs déviants ainsi qu'une entrée précoce et graduelle dans le désengagement scolaire et une trajectoire délinquante. Ainsi, la fréquentation de pairs ayant des valeurs déviantes et des comportements délinquants contribuerait également au désengagement et à l'abandon scolaire des élèves (Brossard

et al., 2014). Enfin, Vitaro et al., (2005) ont rapporté que l'hyperactivité, le déficit de l'attention, l'anxiété, l'agressivité et le trouble d'opposition avec provocation (TOP) observés dès la maternelle seraient de bons prédicteurs du parcours menant au décrochage (Vitaro et al., 2005). À l'instar de Vitaro et al., (2005), Pingault et al., (2011) rapportent que l'inattention en vigueur dès le jeune âge prédirait davantage la non-diplomation des élèves seize ans plus tard. Ces auteurs concluent que le symptôme de l'hyperactivité serait moins perçu comme une manifestation associée au décrochage scolaire que celui de l'inattention (Pingault et al., 2011).

Par conséquent, malgré la complexité du phénomène du décrochage scolaire, les jeunes ayant décroché de l'école présenteraient des particularités qui affecteraient leur parcours scolaire. Qui plus est, certains élèves pourraient également être aux prises avec un ou des troubles qui entraîneraient des difficultés agissant directement sur la capacité d'apprentissage et de concentration. Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est l'un de ces troubles susceptibles de se manifester par différents symptômes pouvant perturber le parcours scolaire d'un élève.

1.1.2 Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Au Québec, 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire, 5 à 8 % des adolescents et 4 % des adultes ont un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (Audy-Dubé, 2018). Dans la province québécoise, ce sont les enfants avec ce diagnostic qui reçoivent le plus de services en milieu scolaire. En effet, 75 % des services éducatifs pour des difficultés scolaires et comportementales sont reçus par des élèves ayant un TDA/H (Nadeau et al., 2015).

De manière générale, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité s'avère un dysfonctionnement des fonctions exécutives (FE).

Le TDA/H comporte des composantes/dimensions (inattention, hyperactivité, impulsivité) qui varient en présence et en intensité. Comme indiqué par l'American Psychiatric Association (2013), le TDA/H présente trois composantes possibles qui varient selon chaque personne : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. De la sorte, il existe trois types diagnostics : le type mixte (inattention/hyperactivité), le type inattention prédominante et le type hyperactivité/impulsivité prédominante (voir l'annexe I pour tous les détails) (American Psychiatric Association, 2013). Ces

composantes peuvent se manifester par des lacunes des fonctions exécutives qui interfèrent dans les sphères personnelles et scolaires de l'individu. Généralement, ces derniers se voient offrir une médication ainsi que des suivis médicaux et/ou psychosociaux. Ces suivis devraient soutenir le développement des fonctions exécutives afin de diminuer l'impact du TDA/H sur les différentes sphères. Selon Chevalier (2010), les fonctions exécutives fonctionnent comme un ensemble de processus cognitifs. Ainsi, elles permettent à un individu de réguler ses pensées et ses comportements intentionnellement, dans l'idée d'atteindre des objectifs. Les FE permettent également de réguler ses émotions, de bien fonctionner socialement, de résoudre des problèmes, de planifier/organiser et de raisonner (Bernier et al., 2012). Ce processus est alors appelé « contrôle cognitif » (Chevalier, 2010). Duval (2015) rapporte la conception de Luria (1996) étant que les fonctions exécutives constituent « des habiletés permettant de résoudre des situations problèmes en vue d'atteindre des objectifs précis (p.23) ». Conséquemment, les fonctions exécutives représentent un ensemble d'habiletés cognitives qui permet à un individu d'adapter ses comportements à l'environnement et au contexte dans lequel il évolue (Duval, 2015). Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité résulte principalement d'un dysfonctionnement de certaines fonctions exécutives. D'ailleurs, d'autres déficits des FE sont régulièrement rapportés chez les individus atteints de schizophrénie, du trouble du spectre de l'autisme (TSA), du trouble obsessionnel compulsif (TOC), du syndrome Gilles de la Tourette (SGT), du trouble des conduites (TC) et du trouble oppositionnel avec provocation (TOP) (Monette, 2012).

Cela étant dit, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité est l'un des troubles les plus diagnostiqués chez les enfants d'âge scolaire et le plus commun chez les enfants dans la population mondiale (Hansen et al., 2013; Johnson et Reid, 2011; Schneider et al., 2013; Shalev et al., 2016; Wright et al., 2015). Le TDA/H est un trouble neurodéveloppemental pouvant être diagnostiqué dès l'enfance. De plus, il présente une transmissibilité génétique de 75 % (Audy-Dubé, 2018). Ce trouble est connu comme étant un trouble dit « persistant » puisque dans 50 % des cas, il se poursuit à l'âge adulte (American Psychiatric Association, 2013). Les symptômes des adultes ayant un TDA/H sont comparables à ceux des enfants au regard de l'agitation, la distraction et l'impulsivité. Néanmoins, Adler (2004) indique que l'expression des différents symptômes peut changer à mesure que l'individu vieillit. Ainsi, il est fréquent que l'adulte non diagnostiqué s'aperçoive qu'il est atteint d'un TDA/H lorsque son enfant prend part à une évaluation par un

professionnel. Cela lui permet de comprendre et d'identifier les raisons de ses difficultés personnelles et scolaires dans son parcours antérieur et sa vie actuelle (Adler, 2004).

Le TDA/H peut se manifester de différentes façons. Les personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité peuvent présenter des faiblesses ou des déficits sur le plan de l'état d'éveil, d'alerte ou d'activation, de l'inhibition comportementale (difficultés à réguler des comportements comme retenir ou arrêter une réponse), de la flexibilité cognitive (se corriger en cours d'action) et de la mémoire de travail (accomplir une tâche qui sollicite la manipulation d'informations emmagasinées dans la mémoire à court terme et l'organiser) (Monette, 2012; Nadeau et al., 2015). D'autres peuvent présenter certaines difficultés à suivre le rythme d'apprentissage (Barry et al., 2002). Sur le plan comportemental, Usher et al. (2010) rapportent que le TDA/H chez certains aurait tendance à générer des défis sur le plan de la gestion des comportements impulsifs et agressifs. En effet, les auteurs associent le TDA/H à certains comportements négatifs, dont la délinquance, la toxicomanie et également, un faible niveau d'instruction (Usher et al., 2010). Enfin, selon Johnson et Reid (2011), les personnes ayant un TDA/H peuvent manifester des difficultés dans des tâches qui requièrent de la planification et de l'organisation, également à maintenir un effort continu et à utiliser des stratégies de gestion.

Ainsi, les fonctions exécutives (FE) qui soutiennent la planification, la pensée abstraite et le contrôle cognitif jouent un rôle essentiel au bon fonctionnement de l'individu. Ces fonctions s'avèrent souvent lacunaires chez les personnes présentant un TDA/H, ce qui peut engendrer divers défis, notamment personnels et scolaires. En raison de ces difficultés variées, il semble y avoir un risque de décrochage scolaire plus élevé chez cette population compte tenu des manifestations possibles de leur trouble.

Défis personnels et scolaires

Les fonctions exécutives sont centrales dans le développement d'un individu alors qu'elles mettent plusieurs années à atteindre tout leur potentiel. Selon Duval (2015), les jeunes qui ont de bonnes fonctions exécutives ont davantage de facilité à apprendre, lire, écrire et compter que les jeunes qui ont un niveau plus faible de FE. Certains auteurs rapportent que les élèves ayant de faibles fonctions exécutives sont plus susceptibles 1) d'interrompre leurs études, d'abandonner un ou des cours, 2) d'avoir de la difficulté à être diplômés ou 3) d'obtenir des résultats inférieurs aux

exigences (Advokat et al., 2010). Ils sont notamment plus à risque de présenter de faibles performances au regard des capacités d'inhibition, de vigilance, de mémoire de travail et de planification (Monette, 2012; Willcutt et al., 2005). Ils peuvent affronter de sérieuses difficultés scolaires en lecture, en mathématique ainsi qu'en communication orale (Johnson et Reid, 2011). Ces derniers rapportent qu'environ 50 % des élèves ayant un TDA/H auraient besoin de services à l'école, en particulier dans ces matières. Ces élèves reçoivent notamment des services en soutien à leurs apprentissages. Ainsi, les élèves ayant un TDA/H semblent être plus prédisposés à vivre certains défis personnels et scolaire.

Le développement de ces fonctions exécutives commence tôt chez l'enfant et se poursuit jusqu'à l'adolescence, voire au début de l'âge adulte. Plus spécialement, elles se développent promptement au cours de deux périodes de la vie soit pendant les années préscolaires et au début de l'adolescence (Zelazo et Frye, 1998). Ainsi, il est primordial de concéder un regard particulier à ces périodes de développement afin d'optimiser l'évolution des fonctions exécutives. Comme précisé plus tôt, les personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité peuvent présenter trois composantes ou dimensions : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Ces composantes/dimensions du trouble sont les conséquences complexes d'un dysfonctionnement des fonctions exécutives. Ainsi, pour chaque individu, les manifestations du TDA/H sont différentes. Chez les individus ayant essentiellement des manifestations de la composante de l'inattention, une lenteur dans l'exécution des tâches peut être éprouvée. Ils peuvent avoir de la difficulté à terminer une tâche et à se concentrer ou avoir tendance à perdre souvent des objets. En classe, ils peuvent perdre le fil de ce qui est enseigné, prendre davantage de temps lors des examens ou des lectures de même qu'ils peuvent oublier de répondre à certaines questions d'examen. D'un autre côté, si les composantes d'hyperactivité ou d'impulsivité priment, ces personnes peuvent avoir de la difficulté à attendre leur tour, avoir tendance à répondre trop rapidement à une question d'examen, à manifester des gestes impulsifs, à éprouver de la difficulté à réfléchir aux conséquences, à respecter les consignes, à tolérer leur frustration ou à demander la permission. De plus, ils peuvent parler abondamment, s'irriter facilement et vivre leurs émotions intensément. Ces défis plutôt personnels ont tendance à entraîner également des conséquences dans la sphère scolaire (Audy-Dubé, 2018; Nadeau et al., 2015).

Ces difficultés sur le plan scolaire peuvent être dues, non seulement à des symptômes d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité, mais aussi à un manque de préparation au regard de l'organisation et de la gestion du temps ou des études (Advokat et al., 2010; Weyandt et al., 2013). Audy-Dubé (2018) conçoit que les impacts les plus souvent constatés en milieu scolaire sont le faible rendement scolaire de l'élève, des difficultés aux plans des relations sociales et familiales et une faible estime de soi. Les échecs scolaires ainsi que les interventions répétées peuvent contribuer au manque de confiance ou à la diminution de l'estime de soi de l'élève. Ces élèves rencontrant des difficultés scolaires à divers plans peuvent voir leur rendement scolaire affecté et cela peut contribuer à la diminution de la confiance en soi. Certaines recherches portant sur le parcours scolaire des élèves au secondaire ont rapporté que le rendement scolaire comme point central serait un bon prédicteur du décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). Selon Nadeau et al., (2015), les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ont trois fois plus de risque d'obtenir une retenue qu'un élève qui ne présente pas ce trouble. Ces élèves sont également plus susceptibles de présenter un taux élevé d'absentéisme, de décrocher de l'école avant la fin du secondaire et d'emprunter une trajectoire déviante (Advokat et al., 2010; Barbaresi et al., 2007; Nadeau et al., 2015). Nadeau et al., (2015) rapportent que les exigences académiques et ceux du niveau d'attention et de concentration qui sont demandés font que l'élève ayant un TDA/H est plus à risque de subir des échecs et d'autres conséquences négatives en milieu scolaire (Nadeau et al., 2015).

Compte tenu de la hausse des exigences de scolarités des employeurs et des obstacles possibles dans la quête d'un emploi sans diplôme d'études secondaires, le décrochage scolaire reste un enjeu de société important. Bien que ce phénomène soit complexe et multifactoriel, les décrocheurs manifestent néanmoins certaines particularités communes : le faible rendement scolaire, l'absentéisme, les problèmes comportementaux et psychologiques, les difficultés scolaires, la consommation, les activités délinquantes, l'agressivité, les symptômes dépressifs, l'anxiété et l'inattention. Pour leur part, les jeunes ayant un TDA/H semblent rencontrer des difficultés personnelles et scolaires semblables aux particularités des décrocheurs. En raison de ces difficultés variées, il paraît pertinent d'accorder un intérêt distinct envers les élèves ayant un TDA/H, dans la mesure où il semble y avoir un risque de décrochage plus élevé chez cette population.

1.2 Problématique scientifique

Cette deuxième partie permet de présenter la pertinence scientifique pour l'étude des particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant décroché de l'école.

1.2.1 Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) tel que présenté par l'ouvrage de référence des troubles mentaux, le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) de même que ses composantes/dimensions (inattention, hyperactivité et impulsivité) se trouve à l'annexe I. Cette dernière dresse les différents critères diagnostiques du TDA/H selon l'American Psychiatric Association (2013).

Avant tout, il importe de signaler que ce n'est pas parce qu'un individu a de la difficulté à se concentrer ou qui présente une surdose d'énergie qu'il possède forcément un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Il existe bien d'autres pathologies médicales et psychiatriques ainsi que des situations psychosociales qui peuvent causer des difficultés ou des manifestations semblables aux symptômes du TDA/H. Afin d'obtenir le diagnostic, il faut obligatoirement se soumettre à une évaluation clinique par un professionnel détenant ce droit (médecin, psychiatre, psychologue). Il n'existe pas d'examen, à proprement dit, il s'agit plutôt d'une cueillette d'informations et d'observations perçues par des spécialistes. Ces professionnels prennent en compte les antécédents de l'individu à l'aide des informations transmises par les parents ou par la personne elle-même, les enseignants, la famille ou tout professionnel qui la connaît bien.

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité est répertorié dans l'ouvrage de référence des troubles mentaux soit le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) dont sa fonction est la classification des maladies psychiatriques. Cet ouvrage brosse le portrait clinique du trouble et contient les critères qui permettent à un professionnel de poser le diagnostic de TDA/H. Cela étant, le DSM-V définit le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité comme étant :

Un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité/impulsivité, plus fréquent et plus sévère que ce qu'on observe habituellement chez des sujets d'un niveau de développement similaire (American Psychiatric Association, 2013, p. 99).

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité est un trouble de nature neurologique constitué de trois composantes/dimensions possibles : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Chacune de ces composantes/dimensions a des symptômes et des manifestations associés. La présence et l'intensité de ces trois varient d'une personne à une autre et elles surviennent dans différents contextes ou situations.

Pour la composante/dimension de l'inattention, l'individu doit présenter au moins six symptômes de difficulté d'attention et de concentration sur huit, pendant au moins six mois à un degré qui ne correspond pas au niveau de développement de la personne et qui entraîne une répercussion négative directe sur les activités sociales, scolaires et/ou professionnelles de celle-ci. Le site de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas¹ présente quelques exemples de manifestation de la composante/dimension de l'inattention :

L'enfant a la plupart du temps du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ; il a du mal à organiser ses travaux ou ses activités ; il ne se conforme pas aux consignes ; il ne parvient pas à compléter ses devoirs ; il perd souvent des objets ; il se laisse facilement distraire ; il semble régulièrement ne pas écouter quand on lui parle et il a des oublis fréquents.

Pour les composantes/dimensions de l'hyperactivité et de l'impulsivité, l'individu doit présenter au moins six symptômes d'hyperactivité et de problème de gestion de l'impulsivité sur dix à un degré qui ne correspond pas au niveau de développement de la personne et qui entraîne une répercussion négative directe sur les activités sociales, scolaires et/ou professionnelles de celle-ci. Bien que les composantes/dimensions de l'hyperactivité et de l'impulsivité semblent semblables, il convient de les différencier explicitement. Selon le site de l'Institut universitaire en santé mentale de Douglas, la composante/dimension de l'hyperactivité se manifeste par :

L'enfant se lève régulièrement en classe ou dans des situations où il doit rester assis ; il remue fréquemment les mains et les pieds ; il court et grimpe partout dans des situations inadéquates ; il a de la difficulté à demeurer tranquille dans les jeux et parle souvent trop.

¹ www.douglas.qc.ca/info/trouble-deficit-attention

Pour sa part, la composante/dimension impulsivité se manifeste par une incapacité à attendre son tour ou à répondre à la question avant que cette dernière soit terminée d'être posée. Il peut aussi interrompre fréquemment la conversation dû à la difficulté à attendre qu'elle soit terminée ou à attendre son tour de parole.

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité est un trouble commun, répandu chez les jeunes (Hansen et al., 2013; Johnson et Reid, 2011; Schneider et al., 2013) et persistant (Audy-Dubé, 2018) dont le dysfonctionnement des fonctions exécutives gêne le quotidien de l'individu, particulièrement à l'enfant et à l'adolescence (Johnson et Reid, 2011). En effet, les insuffisances de certaines habiletés engendrent des défis sur les plans personnel, social et scolaire, nécessitant une intervention précoce dans le parcours de l'élève (Nadeau et al., 2015). Bien que les causes exactes des difficultés scolaires associées au TDA/H peuvent être multiples, des chercheurs conçoivent que les fonctions exécutives sont un facteur contributoire important. Ce trouble semble certainement engendrer plusieurs défis pour l'individu et ces difficultés seraient directement causées par un dysfonctionnement de certaines fonctions exécutives (Johnson et Reid, 2011). Comme le signale Monette (2012), les individus ayant un TDA/H ont généralement des fonctions exécutives plus faibles que ceux n'ayant pas de TDA/H. Ces fonctions exécutives sont impliquées dans plusieurs activités complexes telles que dans la résolution de problèmes et la régulation des émotions. De plus, les individus ayant un TDA/H dont la composante dominante est l'impulsivité sont confrontés à divers obstacles impliquant la régulation des émotions. Selon Luria (1966 cité dans Duval, 2015), les individus ayant un TDA/H montreraient également un écart quant à l'habileté cognitive qui permet à un individu d'adapter ses actions à l'environnement dans lequel il évolue. Ainsi, ces derniers peuvent rencontrer des difficultés à s'adapter à un nouvel environnement et à s'organiser. Malheureusement, les fonctions exécutives ne s'enseignent pas, il s'agit plutôt de la qualité des contextes dans lesquels l'individu évolue qui contribuerait au développement et à la croissance de ces habiletés, qui sont à la base des fonctions exécutives (Duval, 2015). Duval (2015) réitère donc l'importance liée au fonctionnement exécutif dans le développement social et cognitif des individus. Ainsi, la qualité des contextes de développement des fonctions exécutives seraient une avenue de prévention primordiale pour les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Les écrits scientifiques au sujet des jeunes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité sont nombreux. Tous sont d'accord pour avancer que les manifestations du trouble peuvent engendrer des défis personnels et scolaires pour ces jeunes. Nonobstant, peu de recherche a ciblé le processus de décrochage scolaire de ces élèves. Sachant que le TDA/H comporte des composantes qui s'observent au travers de plusieurs manifestations, il est nécessaire d'apporter une attention particulière au rôle de ces dernières dans le parcours scolaire de l'élève.

Les jeunes ayant un TDA/H présenteraient également des particularités relevées dans les typologies d'élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2012) et des décrocheurs scolaires (Janosz et al., 2000). Certains types sont notamment associées à des trajectoires négatives. À ce sujet, certaines études antérieures (Ginsberg et al., 2010; Lessard et al., 2007; Usher et al., 2010; Wright et al., 2015) se sont intéressées spécialement aux manifestations du TDA/H, aux caractéristiques et aux comportements à risques d'individus ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Plus particulièrement, ces études entendent un lien entre le TDA/H et certaines trajectoires difficiles.

Trajectoires difficiles

Malgré les limites d'études sur les particularités des élèves ayant un TDA/H et le rôle de ces dernières dans le processus menant au décrochage scolaire, certains auteurs se sont intéressés aux facteurs de risque du décrochage des élèves n'ayant pas nécessairement de TDA/H. Selon ce que rapportent certains, il y aurait des facteurs de risque plus déterminants pouvant contribuer à augmenter l'éventualité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme. Dans une étude longitudinale (1996-2006), Lessard et al., (2007) ont identifié des facteurs de risque d'abandon scolaire auprès de 32 décrocheurs scolaires. Sur le plan social, l'isolement et l'affiliation à des pairs déviants favoriseraient le processus de décrochage scolaire. Sur le plan personnel et scolaire, le genre masculin, la présence de difficultés d'apprentissage, la répétition d'échecs scolaires, un faible taux de réussite académique, la présence de troubles du comportement ou d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, la faible motivation, les problèmes d'agressivité et d'indiscipline, les conduites antisociales, un haut taux d'absentéisme, l'usage de psychotropes, les conduites délinquantes, une faible estime de soi ainsi que la dépression seraient également des facteurs de risque du décrochage. Ces facteurs peuvent être

présents et être constatés dès l'enfance (Lessard et al., 2007). Les auteurs rapportent également que l'âge, l'estime de soi et les comportements agressifs et déviants seraient considérés comme des facteurs prédictifs importants de ce phénomène. Enfin, ils indiquent que le genre féminin aurait tendance à démontrer une plus faible estime de soi que le genre masculin, toutefois, ce dernier présenterait plus de comportements agressifs, impulsifs et déviants (Audy-Dubé, 2018; Lessard et al., 2007). Ces différents facteurs dirigent à présenter les travaux de Fortin et al., (2006). Ces derniers proposent une typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire. Les auteurs présentent quatre types d'élèves à risque, soit celui : 1) peu intéressé 2) qui présente des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage 3) manifeste des conduites antisociales cachées et 4) est dépressif. Selon ces auteurs, les facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire seraient le faible rendement en mathématique, le haut niveau de dépression, le peu de soutien affectif des parents, le manque de cohésion familiale, le manque d'ordre et d'organisation dans la classe et finalement les perceptions négatives des enseignants (Fortin et al., 2006). Un peu comme Fortin et al., (2006), Janosz et al., (2000), proposent une typologie des décrocheurs basée sur les caractéristiques individuelles associées à l'expérience scolaire d'élèves ayant décroché de l'école. Celle-ci inclut également quatre types : 1) les discrets 2) les désengagés 3) les sous-performants et 4) les inadaptés. Ces typologies seront notamment le propos du prochain chapitre.

Des chercheurs se sont également intéressés aux manifestations, aux caractéristiques et aux comportements à risques d'individus ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au regard de divers types de trajectoires difficiles. Wright et al., (2015), Ginsberg et al., (2010) ainsi que Usher et al., (2010) se sont tous trois penchés sur l'étude de certaines problématiques chez les personnes ayant un TDA/H.

Wright et al., (2015) se sont concentrés sur la population carcérale, particulièrement ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. En effet, en raison de sa forte comorbidité avec d'autres troubles (troubles antisociaux, troubles liés à l'abus de substance, troubles de l'humeur, troubles anxieux, troubles psychotiques, troubles de la personnalité), le TDA/H était une avenue populationnelle intéressante. Selon ces chercheurs, la prévalence québécoise en milieu carcéral d'individus ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité serait de 10 à 20 %. L'étude révèle que le TDA/H serait associé à une trajectoire de comportements agressifs qui persisterait de l'enfance à l'âge adulte. De plus, le TDA/H en

comorbidité avec un autre trouble mentionné plus haut serait également associé à des inconduites en établissement de détention et des réactions agressives (Usher et al., 2010; Wright et al., 2015). Les résultats rapportent que 91 des 565 détenus (16 %) présentaient un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité diagnostiqué. Certaines caractéristiques et manifestations telles que l'anxiété, le stress, l'inattention, les capacités mnésiques limitées, l'agitation, l'impulsivité, la labilité émotionnelle et les problèmes avec le concept de soi ont été répertoriées par les chercheurs. Selon eux, la combinaison du TDA/H et de certaines caractéristiques pourrait augmenter la présence de comportements à risque en collectivité.

L'étude dirigée en Suède par Ginsberg et al., (2010), qui visait notamment à estimer la prévalence du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité chez les détenus de longue durée d'une prison à haute sécurité, rapporte que 40 % de cette population carcérale auraient le diagnostic. Seulement deux détenus sur trente (7 %) auraient reçu un diagnostic de TDA/H durant l'enfance, bien que 80 % d'eux ont reçu des services éducatifs à l'école. Certaines caractéristiques et manifestations telles que l'inattention, les difficultés de mémorisation, l'impulsivité et des problèmes avec le concept de soi ont été rapportées. De plus, l'anxiété (50 %) et le faible niveau de scolarité (83 %), c'est-à-dire moins de neuf années de scolarité, ont été relevés par les chercheurs. Ces derniers soulignent que la comorbidité du TDA/H, des difficultés d'apprentissage et des manifestations externalisées pourraient contribuer à un faible niveau de scolarité et au décrochage scolaire. Comme Wright (2015), Ginsberg et al., (2010), avaient relevé le TDA/H comme un trouble possédant un risque accru de comorbidité avec un autre trouble, particulièrement avec un trouble lié à l'abus de substance (drogue, alcool), un trouble de la personnalité (antisocial 96 %, borderline 74 %, narcissique 65 %, un trouble d'anxiété 73 % ou un trouble du spectre de l'autisme 23 %). Tous les participants (TDA/H) de l'étude ont indiqué avoir déjà eu des problèmes avec la consommation de substance (100 %), particulièrement l'amphétamine (63 %) (Ginsberg et al., 2010). Qui plus est, 93 % de ces participants étaient diagnostiqués avec le type mixte (inattention/hyperactivité). De ce fait, uniquement 7 % affichaient le type de l'inattention prédominante. D'ailleurs, les chercheurs ont analysé les fonctions exécutives des détenus ayant un TDA/H et les ont comparés avec d'autres individus ayant un TDA/H mais n'étant pas incarcérés. Certaines fonctions ont été rapportées comme plus faibles pour la population carcérale ayant un TDA/H : les facultés motrices, la perception, la mémoire, le langage, l'apprentissage et les habiletés sociales. Cependant, les chercheurs ne peuvent totalement

conclure qu'un détenu ayant un TDA/H présenterait plus de symptômes sévères durant leur vie. De plus, ces derniers s'entendent pour dire que le dysfonctionnement des fonctions exécutives contribueraient à la présence des caractéristiques nommées plus tôt. Considérant ces conclusions, il ressort pertinent de pencher plus attentivement l'intérêt sur les manifestations et les caractéristiques durant l'enfance et l'adolescence.

L'étude d'Usher et al., (2010) réalisée auprès d'individus judiciairisés du Service correctionnel du Canada (SCC) visait à dresser un profil des délinquants ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Les chercheurs estiment que le TDA/H chez l'adulte est associé à un accroissement de la criminalité, de la toxicomanie et des comportements négatifs. Ces derniers ont également examiné le taux d'achèvement des programmes correctionnels, les comportements en milieu carcéral et le succès après la remise en liberté. Certaines particularités ont été rapportées : un faible niveau de scolarité, des antécédents de travail instables, des troubles d'apprentissage, des problèmes de consommation et des comorbidités psychiatriques. De plus, les résultats indiquent une association entre un TDA/H et la prédiction de conduites inadaptées en milieu carcéral. En effet, Usher et al., (2010) rapportent que les individus incarcérés ayant un TDA/H seraient 2,5 fois plus susceptibles d'être confrontés à des placements en isolement (au moins une fois = 40 %) et à des accusations d'infractions disciplinaires (au moins une fois = 64 %) que les autres détenus n'ayant pas de TDA/H. D'ailleurs, le vol qualifié serait l'infraction la plus commise par ces individus. Ces dernières constatations n'étonnent pas les chercheurs puisque la nature impulsive des placements en isolement, des infractions disciplinaires et de la plupart des vols qualifiés est intimement liée à certaines manifestations du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. À l'inverse, les infractions en matière de drogue sont les moins communes pour cette population. Les auteurs expliquent qu'en raison du degré de planification et d'organisation que comportent le trafic et l'exportation, elle représente également une faiblesse pour ces individus qui rencontrent des difficultés sur les plans de l'organisation et de la gestion. De plus, le TDA/H serait perçu comme un prédicteur pour des accusations d'infractions disciplinaires. En effet, les difficultés sur le plan de la gestion du comportement, notamment sur le plan des comportements impulsifs et agressifs, des désobéissances aux ordres, des manquements aux règles de la sécurité, des violations répétées des règles ainsi que la gestion de la remise en liberté ont été soulevés. Pour Usher et al., (2010), « la gestion du comportement est plus difficile dans le cas des détenus qui sont très impulsifs et inattentifs » (p.26). Pour ce qui est de la gestion de la remise en liberté, l'étude s'est

concentrée sur l'observation des trois, six et douze mois après la remise en liberté afin de prendre en compte les réincarcérations. Une forte tendance pour la réincarcération des individus ayant un TDA/H a été relevée. En effet, six mois après la remise en liberté, 38 % des individus ayant un TDA/H avaient été réincarcérés comparativement à 20 % des individus n'ayant pas ou peu de symptômes du TDA/H. De plus, douze mois après la remise en liberté, il s'agit de 47 % des individus ayant un TDA/H qui avaient été réincarcérés. Cette tendance pour la réincarcération après six ou douze mois s'explique par certaines caractéristiques telles que la désobéissance, le manquement aux règles et la violation des conditions répétées. D'après ces derniers résultats, il semblerait que le niveau élevé de manifestations du TDA/H augmenterait les risques de réincarcération. De cela, les chercheurs considèrent que ce trouble est un facteur de risque en soi pour la réincarcération. De plus, la proportion de problèmes liés à la toxicomanie ainsi que la comorbidité serait plus élevée chez les individus incarcérés ayant un TDA/H que ceux n'ayant pas ce trouble. Ce dernier résultat est à l'inverse de leur intuition initiale, puisqu'ils présumaient qu'avec leur faible niveau de scolarité et leur trouble cela allait avoir un impact sur leur réussite. Cependant, ce résultat peut s'expliquer par les mesures d'adaptation mises en place par les intervenants du programme du SCC. Le dépistage précoce des manifestations telles que l'impulsivité et l'inattention permet aux acteurs du milieu carcéral de faciliter leurs rapports et leurs interventions avec ces individus. Les chercheurs conçoivent qu'avoir un TDA/H serait à prendre en considération pour la remise en liberté et la gestion des détenus : « le fait de savoir que certains détenus souffrent de ce trouble est un élément d'information supplémentaire » (p.27). Pour finir, les chercheurs indiquent d'abord que l'impulsivité et l'inattention sont des manifestations du TDA/H qui seraient avantageuses d'étudier afin de permettre aux individus (détenus et acteurs du milieu carcéral) de s'adapter avec l'environnement. Puis, le TDA/H combiné à un trouble des conduites et à la consommation pourrait accroître la possibilité de trajectoires difficiles (Usher et al., 2010). Bien qu'il ne s'agit pas d'une étude sur l'association entre le TDA/H et le décrochage scolaire, les dernières constatations de Usher et al., (2010) intègre cependant la pertinence de s'intéresser davantage au rôle des manifestations du TDA/H dans l'anticipation de comportements à risque (Usher et al., 2010).

Les études sur l'association entre le TDA/H et les trajectoires difficiles de Lessard et al., (2007), Fortin et al., (2006), Janosz et al., (2000), Wright et al., (2015), de Ginsberg et al., (2010) ainsi que de Usher et al., (2010) épaulent les propos plus récents de Shalev et al., (2016). En effet, ces

derniers caractérisent les symptômes du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité comme pouvant être des indicateurs dans la prédiction de comportements à risque et de trajectoires difficiles. Les participants de l'étude (n=76) de Shalev et al., (2016) provenaient d'une école secondaire où le risque de décrochage scolaire était élevé. Ces élèves présentaient plusieurs difficultés manifestées par des niveaux très élevés de comportements d'opposition, d'inattention, d'hyperactivité, d'impulsivité ainsi que des problèmes sociaux et émotionnels. Comme le présumaient les chercheurs, les participants ont manifesté des difficultés à : maintenir leur attention sur une tâche sur une longue durée, à rester concentrés dans un environnement où il y avait des distractions et à résister à prendre part à un conflit futile. Selon Shalev et al., (2016) l'attention jouerait un rôle essentiel et crucial dans le bon fonctionnement d'un individu, et donc à l'inverse, l'inattention pourraient engendrer différents problèmes. Le bon fonctionnement de l'attention a été étudié par les chercheurs comme un symptôme apparent dans plusieurs diagnostics, particulièrement dans celui du TDA/H. Tout comme Lessard et al., (2007), Fortin et al., (2006), Janosz et al., (2000), Wright et al., (2015), Ginsberg et al., (2010) et Usher et al., (2010), Shalev et al., (2016) statuent le TDA/H comme étant grandement associé à l'abus de substance, au faible taux de réussite scolaire et à un haut taux de comportements à risque. De plus, ce trouble serait couramment observé avec un trouble de l'opposition, un trouble de la conduite, un trouble anxieux et des difficultés d'apprentissage (Shalev et al., 2016). Les chercheurs suggèrent que toutes tentatives afin d'évaluer le déficit de l'attention devraient considérer la manifestation de l'inattention dans un mode multidimensionnel. Effectivement, Shalev et al., (2016) ont remarqué que les observations subjectives de l'attention sont, dans de nombreux cas, associées à d'autres troubles d'apprentissage, d'anxiété, de dépression et de conduites. Qui plus est, malgré l'observation du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, d'autres caractéristiques et comportements à risque tels que des problèmes de comportements, sociaux et émotionnels sont souvent rapportés. Ainsi, la prise en compte des différentes caractéristiques d'un individu ayant un TDA/H est tout aussi importante et pertinente que l'analyse de ses symptômes et de ses manifestations (Shalev et al., 2016). Cette dernière étude présentée permet de mettre en relief l'importance devant être accordée aux individus, particulièrement les élèves ayant un TDA/H et, qui plus est, aux manifestations du trouble et à ses caractéristiques uniques. Shalev et al., (2016) permettent d'obtenir une des rares considérations recensées pour l'étude de l'interaction entre les différentes particularités de cette population d'élève et le décrochage scolaire et met en exergue

les principaux défis personnels et scolaires rencontrés par ces jeunes. L'intérêt porté envers le rôle des manifestations et des caractéristiques permettrait d'apporter un apport modeste, mais intéressant et d'ailleurs complémentaire aux études antérieures sur l'association du TDA/H avec des trajectoires difficiles.

Dans les dernières années, des recherches ont mis en lumière des facteurs de risque de trajectoires difficiles (Ginsberg et al., 2010; Usher et al., 2010; Vultur, 2005; Wright et al., 2015), notamment dans les trajectoires de décrochage scolaire (Barthélémy, 2020; Lessard et al., 2007; Shalev et al., 2016). Dans ce dernier cas, les difficultés scolaires, l'absentéisme, les comportements violents et la consommation de drogue semblent particulièrement soulevés. Ces dernières présentes tôt dans le parcours scolaire sont perçues comme étant de fiables prédicteurs à la non-diplomation au secondaire (Vitaro et al., 2005). Bien que certains auteurs se sont intéressés aux élèves à risque de décrochage (Fortin et al., 2006) ainsi qu'aux décrocheurs et à leurs caractéristiques, cette problématique a été négligée pendant longtemps (Janosz et al., 2000). Nonobstant la volonté d'étudier cette population, il n'en demeure pas moins qu'il n'existe à ce jour, peu ou pas d'études concernant le décrochage scolaire et la population des élèves ayant un TDA/H. Plus particulièrement, les études recensées semblent ne s'être peu ou pas intéressées aux rôles des manifestations du TDA/H, des caractéristiques de ces élèves ainsi qu'aux facteurs de risque de décrochage de cette population distinct. De plus, l'interaction entre ces différentes particularités ne paraît pas avoir été répertoriée. Ainsi, puisqu'il s'agit du diagnostic le plus commun chez les jeunes (Audy-Dubé, 2018; Wright et al., 2015), que ses manifestations peuvent engendrer des défis personnels et scolaires et, qui plus est, être associé à des trajectoires difficiles, la présente étude a comme intention générale de documenter le processus menant au décrochage scolaire des élèves ayant un TDA/H.

1.3 Synthèse et question de recherche

Afin de soutenir la réussite jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, il importe de prendre en compte le caractère complexe et multifactoriel du décrochage scolaire. D'ailleurs, certaines particularités semblent jouer un rôle plus déterminant, notamment pour les jeunes présentant un TDA/H. En effet, avoir un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité semble générer des manifestations et des caractéristiques observées par les

auteurs en lien avec le décrochage scolaire : les difficultés scolaires, l'absentéisme, les comportements violents et la consommation. De plus, certaines études ont rapporté des associations possibles entre le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et des trajectoires difficiles.

Ainsi, les précédentes parties soutiennent l'intérêt de mieux cerner les particularités des jeunes ayant un TDA/H afin d'explorer leur rôle dans le processus ayant mené au décrochage scolaire. Plus particulièrement, cela permet de poser la question de recherche soit :

Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDA/H dans le processus de décrochage scolaire ?

Le prochain chapitre est consacré au cadre de référence afin de présenter les différents concepts soulevés dans la problématique.

Chapitre 2 : Cadre de référence

Le deuxième chapitre a pour but de présenter un concept central de cette étude. Ainsi, elle permet de mieux comprendre et mettre en contexte le phénomène étudié. De plus, le présent chapitre sert d'appui théorique pour répondre à la question : *Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDA/H dans le processus de décrochage scolaire ?* Ce chapitre se compose de deux parties. La première est consacrée à la présentation du décrochage scolaire, principalement basé sur deux typologies québécoises et présente les principaux facteurs de risque qui influencent ce processus. La deuxième et dernière partie est dédiée à la synthèse du chapitre et aux objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Décrochage scolaire

Au regard de l'enjeu social que soulève le décrochage scolaire, il est clair que de présenter et contextualiser ce phénomène est primordial. L'expression « décrochage scolaire » signifie l'interruption, définitive ou pas, des études avant que l'élève ait obtenu la reconnaissance de ses acquis (Gendron et al., 2012). Ainsi, tout élève qui abandonne l'école durant son parcours scolaire sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires est considéré être en situation de décrochage scolaire. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, l'individu qui a quitté, temporairement ou définitivement le système scolaire, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire ou d'équivalence est considéré comme ayant décroché. Ainsi, il n'y a pas de critères concernant la durée de l'absence à l'école.

Comme il a été indiqué, le décrochage scolaire est un phénomène complexe puisqu'il n'est pas le résultat d'une seule et unique cause, mais bien d'un processus impliquant plusieurs facteurs. En effet, il peut être de causes personnels, scolaires, familiaux et socioculturels (Barthélémy, 2020; Fortin et al., 2012). Cet enjeu s'inscrit dans le climat québécois où la « réussite » scolaire est très valorisée. La représentation sociale qu'est « la réussite » a évolué au sein de la société québécoise et accorde maintenant une plus grande importance à l'obtention de diplômes scolaires. Aujourd'hui, l'idée même d'abandonner ses études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires peut susciter des conflits sociaux, moraux et familiaux, en plus de soulever bien des questionnements en ce qui concerne le processus conduisant au décrochage scolaire.

Considérant que les élèves qui ont décroché de l'école n'ont pas tous été influencés de la même façon par les facteurs de risque, la présente partie à propos du décrochage scolaire comporte deux typologies québécoises. D'abord, la typologie que propose Fortin et al., (2006) fait référence aux élèves à risque de décrochage scolaire, puis la typologie de Janosz et al., (2000) classifie ces jeunes dans l'optique qu'ils ont déjà décroché.

2.1.1 Typologie de Fortin et al., (2006)

Les travaux de Fortin et ses collègues (2006) ont mené à une typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire. D'abord proposée en 1999, cette typologie a été développée à partir de facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires auprès d'élèves de premier secondaire. Cette typologie permet de cibler quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire soit l'élève : 1) peu intéressé 2) qui présente des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage 3) manifeste des conduites antisociales cachées et 4) dépressif (Fortin et al., 2006). Le tableau I résume les principales caractéristiques et recommandations d'intervention pour chaque type d'élèves à risque de décrochage scolaire.

Tableau I : Typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006)

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	CARACTÉRISTIQUES	RECOMMANDATIONS POUR L'INTERVENTION
Peu intéressé (40 % des élèves)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Peu motivés en classe et s'ennuient à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaissance de soi et estime de soi (ses talents et compétences) ▶ Développer les divers types de motivation scolaire ▶ Développer l'engagement et l'autonomie liés aux tâches scolaires ▶ Susciter l'engagement dans un projet scolaire ▶ Connaissance du marché du travail et orientation professionnelle
Troubles de comportement et difficultés d'apprentissage (30 % des élèves)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Manifestation de comportements extériorisés inadéquats (manifestations antisociales et agressives, manque de maîtrise de soi, intimidation, refus d'être encadrés, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entraînement systématique aux habiletés sociales ▶ Encouragement de certains comportements précis ▶ Utilisation du renforcement positif (individuel et en groupe) ▶ Développement du jugement moral ▶ Entraînement à la résolution de problèmes <ul style="list-style-type: none"> ▶ Utilisation du retrait (<i>time out</i>) ▶ Entraînement à l'autocontrôle de la colère
TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	CARACTÉRISTIQUES	RECOMMANDATIONS POUR L'INTERVENTION
Délinquance cachée (20 % des élèves)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Agressions mineures cachées (mensonges, vols, etc.) ▶ Dommages contre la propriété (saccage par le feu, vandalisme, etc.) ▶ Actes délinquants (vols à l'étalage, utilisation illégale de chèques ou de cartes de crédit, vol de voiture, vente de drogue, infractions, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estime et confiance en soi ▶ Motivation, fixation d'objectifs de réussite ▶ Gestion (stress et situations difficiles) ▶ Résolution de problèmes (personnels, sociaux) ▶ Expression des émotions ▶ Développement du sens moral (notion du bien et du mal) ▶ Sensibilisation des parents à l'importance de la supervision parentale
Dépressif (10 % des élèves)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Haut niveau de dépression ▶ Rapportent être tristes, découragés ▶ Certains pensent au suicide 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Développement d'habiletés sociales ▶ Utilisation de la résolution de problèmes et de la négociation ▶ Auto-observation ▶ Restructuration cognitive ▶ Gestion des émotions ▶ Relaxation ▶ Développement d'une image corporelle positive et de l'estime de soi ▶ Information sur la dépression ▶ Relation positive avec un adulte ▶ Augmentation des activités plaisantes et encouragement à la participation à des activités parascolaires

Le premier type représente l'élève « peu intéressé ». Ce type représente 40 % des élèves à risque de décrochage. Ce type d'élève à risque est caractérisé par un manque de motivation envers l'école

et s'observe généralement en classe. Malgré ses performances scolaires élevées, ses bonnes habiletés sociales et l'appréciation de ses enseignants, l'élève s'ennuie à l'école, est peu motivé et a l'impression de perdre son temps. Le corps enseignant les décrit comme ne présentant pas de problème, c'est pourquoi il est rarement associé au risque de décrochage scolaire par ce dernier. Lorsqu'il rencontre une difficulté, ce type d'élève abandonne facilement. De plus, il démontre un manque d'intérêt pour les perspectives à court, moyen ou long terme. Cet élève manifeste un niveau de dépression légèrement plus élevé que la moyenne. Du côté familial, ces élèves proviennent normalement de famille qui présentent un bon fonctionnement. Cependant, les parents offrent peu de soutien affectif.

Le second type s'avère l'élève présentant des « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage ». Ce type représente 30 % des élèves à risque de décrochage scolaire. Cet élève est caractérisé par un faible rendement scolaire et des problèmes de délinquance. Ce dernier manifeste des comportements qui perturbent le climat de la classe, démontre de très faibles résultats scolaires, d'importants problèmes de comportement et présente un niveau de dépression élevé (faible estime de soi, tristesse, repli sur soi, etc.). Le manque d'habiletés sociales le pousse à adopter de mauvaises stratégies relationnelles ce qui provoque des conflits avec les autres (collègues et personnels scolaires). Ces élèves vivent plusieurs problèmes familiaux : peu de cohésion, d'expression et d'organisation familiales, peu de soutien affectif et peu de contrôle parental.

Le troisième type correspond à l'élève ayant des « conduites antisociales cachées ». Ce type représente 19 % des élèves à risque de décrochage scolaire. Cet élève est caractérisé par du vandalisme, des mensonges, des vols et des bagarres à l'école. Il n'éprouve pas de problèmes apparents dans son milieu scolaire, mais présente des signes de délinquance à divers niveaux ainsi qu'un haut niveau de dépression. Toutefois, il démontre de la facilité à se faire aimer par les adultes de son entourage. Cependant, tout comme le type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage », il vit plusieurs problèmes familiaux (manque de cohésion, d'expression et organisation familiale, soutien émotif et contrôle parental absent). Ces élèves adoptent des comportements déviants, sont centrés sur eux et ont un cercle d'amis qui partagent des valeurs et des comportements similaires.

Le dernier type s'avère le « dépressif ». Celui-ci représente 11 % des élèves à risque de décrochage scolaire. Ce profil est caractérisé par des signes de dépression. Cet élève présente une performance scolaire dans la moyenne et ne démontre pas de problèmes extériorisés de comportement ce qui le rend plus difficile à repérer. En plus de vivre des épisodes d'insomnie, il présente un très haut niveau de dépression (41 % rapportent penser au suicide). Il manifeste une perte d'intérêt envers l'école et une diminution de son rendement scolaire. De plus, cet élève s'isole et s'absente fréquemment de l'école. Du côté familial, ce dernier présente le plus de déficit familial au regard de la cohésion; de l'expression; du soutien affectif; de l'organisation et du contrôle.

Fortin et al., (2006) ont notamment rapporté que les facteurs les plus prédictifs du risque de décrochage scolaire étaient : le faible rendement en mathématique, le haut niveau de dépression, le peu de soutien affectif des parents, le manque de cohésion familiale, le manque d'ordre et d'organisation dans la classe et les perceptions négatives des enseignants.

2.1.2 Typologie de Janosz et al., (2000)

Un peu comme Fortin et al., (2006), l'étude longitudinale de Janosz et al., (2000) permis d'identifier quatre types d'élèves décrocheurs soit : 1) les discrets 2) les désengagés 3) les sous-performants et 4) les inadaptés, en plus d'y associer différentes caractéristiques. Cette typologie est basée sur les caractéristiques individuelles associées à l'expérience scolaire d'élèves ayant déjà décroché de l'école. L'expérience scolaire se divise en trois dimensions soit, l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire (Janosz et al., 2000). Le tableau II synthétise les quatre types de même que leurs caractéristiques et interventions suggérées.

Tableau II : Typologie des décrocheurs de Janosz et al., (2000)

Types	Caractéristiques	Interventions optimales
Discrets (40%)	Profil comparable aux futurs diplômés: aiment l'école et s'y disent engagés. Par contre, ils présentent un rendement scolaire un peu faible et proviennent de milieux socioéconomiques plus défavorisés.	Interventions centrées autour de supports pédagogiques visant à accroître leurs performances scolaires: aide aux devoirs, tutorat, enseignement individualisé, variation dans les styles pédagogiques, pédagogie de coopération, etc. Ce type présente le meilleur pronostic.
Inadaptés (40%)	Profil scolaire et psychosocial négatif: échecs scolaires, problèmes de comportements, délinquance, milieu familial difficile, etc.	Seules des stratégies intensives et multidimensionnelles peuvent procurer le support psychosocial nécessaire en plus des interventions visant à favoriser la réussite scolaire.
Désengagés (+/- 10%)	Jeunes sans problèmes de comportement, qui réussissent dans la moyenne malgré le fait qu'ils soient très désengagés face à leur scolarisation.	Candidats idéaux pour les projets visant à accroître la motivation. On manque encore de connaissances sur les processus qui ont affecté leur niveau d'engagement; l'intervention ne peut être qu'approximative.
Sous-performants (+/- 10%)	Jeunes désengagés face à l'école et en situation d'échec, mais sans problèmes de comportement. Des problèmes d'apprentissage dominent leur expérience scolaire.	Une évaluation et une intervention individuelles en profondeur sont nécessaires pour espérer accroître l'engagement et le succès. Le dépistage rapide est particulièrement important avec eux. Ce type présente le pronostic le plus sombre.

Le premier type de décrocheur regroupe « les discrets ». Ces élèves n'ont pas de problème d'inadaptation scolaire comportementale. Ils présentent un degré d'engagement moyen à élever face à la scolarisation et envers l'école en général. Cependant, ils affichent certains facteurs de risque comme un faible rendement scolaire, le redoublement et du stress. Ce type de décrocheur est la plupart du temps impliqué dans les activités scolaires et ne fait pas l'objet de sanctions disciplinaires par les autorités scolaires. En effet, il présente peu de délinquance et n'a généralement pas de dossier disciplinaire. Ces élèves ont une opinion positive envers les aspirations et la fréquentation scolaire. L'appellation « les discrets » représente bien leur statut d'élève puisqu'ils ont un profil comportemental discret, mais plutôt positif. Malgré cela, ils constituent une catégorie de décrocheur imposante. Ce type représente 41,2 % des décrocheurs. Malgré leur faible performance scolaire, ces élèves ont de fortes chances d'échapper à l'attention du personnel scolaire et de la direction à cause de l'absence de problèmes de comportement extériorisés.

Le second type comprend « les désengagés ». Ces élèves ont un degré moyen d'inadaptation et de performance scolaire. Leur niveau d'engagement envers l'éducation est faible. Ce type de

décrocheur n'aime pas particulièrement l'école, a de faibles aspirations scolaires, peu de motivation et s'imagine moins compétent que les autres élèves. Cependant, « les désengagés » ont plus de problèmes de comportements contrairement aux « discrets ». En effet, ils font plus souvent l'objet de sanctions disciplinaires et leur dossier disciplinaire est plutôt actif. Leur approche de désengagement envers les études est particulièrement nuisible. De plus, ce type de décrocheur participe peu aux activités scolaires, présente un haut taux de redoublement et de stress. Ce type est plutôt rare, il représente 20 % de cette population. Janosz et al., (2000) signalent que ce type de décrocheur serait le plus difficile à prédire. Cependant, ils seraient visibles par leur faible motivation et leur désengagement face à l'école.

Le troisième type représente « les sous-performants ». Ces élèves présentent des caractéristiques ressemblantes au type « désengagé » puisqu'ils manifestent un désengagement envers l'école et ont un dossier disciplinaire plutôt actif. Ces élèves présentent des difficultés d'apprentissage récurrentes, ont besoin d'encadrement individuel et affichent un faible rendement scolaire. En effet, ces élèves manifestent une faible performance scolaire et sont incapables de répondre aux exigences scolaires minimales. En plus de vivre du stress, ces élèves ont plusieurs amis déviants partageant des valeurs similaires. Le pronostic de ce type d'élève est le plus sombre de la typologie et nécessite un dépistage rapide afin de prévenir le décrochage. Ce type de décrocheur, tout comme « les désengagés » est plutôt rare, il représente 8,3 % de cette population.

Enfin, le dernier type compte « les inadaptés ». Ces élèves ont un degré d'inadaptation comportementale élevé, un faible niveau d'engagement et de performance scolaire. Ils présentent des difficultés à tous les niveaux (motivationnel, comportemental, scolaire). Ces élèves s'investissent peu, ont souvent des sanctions disciplinaires et présentent un haut taux d'absentéisme à l'école. Ce type de décrocheur présente le profil le plus négatif de la typologie. Il est aussi fréquent que le type « les discrets » puisqu'il représente 43,9 % des élèves décrocheurs. Les facteurs de risque de ce type sont : les échecs scolaires répétés, la délinquance, le manque d'engagement, les problèmes de comportement et la consommation de drogue. De plus, ces élèves sont plus susceptibles de s'affilier avec des amis aussi déviants qu'eux et d'adhérer à des normes déviantes.

Selon Janosz et al., (2000), la qualité de l'expérience scolaire distingue les types de décrocheurs, particulièrement le degré de difficultés scolaires et comportementales. Les décrocheurs « discrets » manifestent l'expérience scolaire la moins négative, mais présentent de faibles résultats scolaires. Les décrocheurs « inadaptés » quant à eux, ont de graves difficultés tant sur le plan scolaire que comportemental. Pour ce qui est des décrocheurs « désengagés » et « sous-performants », ils présentent tous deux des difficultés scolaires et comportementales comme les décrocheurs « discrets », mais beaucoup moins considérables que les décrocheurs « inadaptés ».

Ce qu'il faut retenir de ces typologies

Pour la suite de la présente étude, il est essentiel de retenir que les caractéristiques et les facteurs de risque présentés dans ces typologies ont été observés parmi une population d'élèves n'ayant pas de TDA/H. Ainsi, la motivation, les performances scolaires, l'ennui, la dépression, l'influence des pairs ou de l'entourage, les difficultés scolaires, la délinquance, les problèmes de comportement, l'estime de soi, l'absentéisme, l'organisation, le stress, les comportements d'isolement, le désengagement et la consommation ont tous été rapportés dans la population des élèves décrocheurs. L'intérêt porté à l'endroit de ces typologies est appuyé d'une part par l'observation des similarités entre les manifestations du TDA/H et les éléments soulevés par les typologies, puis, d'autre part, par égard de situer les difficultés associées au TDA/H dans un ensemble d'éléments pouvant être associés au décrochage scolaire. Concrètement, les personnes ayant un TDA/H peuvent éprouver de la difficulté à réguler leurs comportements (Monette, 2012; Nadeau et al., 2015; Willcutt et al., 2005), à suivre le rythme d'apprentissage (Barry et al., 2002), à gérer leurs comportements impulsifs et agressifs et à consommer (Usher et al., 2010). Ils peuvent également éprouver de la difficulté à planifier, à organiser, à maintenir leur attention (Johnson et Reid, 2011; Monette, 2012; Willcutt et al., 2005) à réfléchir aux conséquences et à respecter les consignes (Audy-Dubé, 2018). Ces personnes ayant un TDA/H peuvent également manifester un faible rendement scolaire et des problèmes d'estime de soi (Battin-Pearson et al., 2000). Ces manifestations et ses difficultés associées au TDA/H ont également été rapportées par Fortin et al., (2006) dans la description des élèves à risque de décrochage et par Janosz et al., (2000) dans la description des décrocheurs. Ainsi, tout comme l'avancé Advokat et al., (2010) et Barbaresi et al., (2007), les élèves ayant un TDA/H seraient plus prédisposés, étant donné les manifestations de leur trouble, à emprunter une trajectoire difficile et de décrocher de l'école. Ces constats

appuient la pertinence d'accorder une attention particulière envers les élèves ayant un TDA/H dans la mesure où les manifestations et leurs caractéristiques semblent jouer un rôle dans le processus de décrochage.

À la lumière des typologies de Fortin et al., (2006) et de Janosz et al., (2000), il est possible de conclure qu'il réside plusieurs éléments observables chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Certains ont été rapportées par les auteurs et peuvent être classifiées sous quatre grandes catégories : les difficultés scolaires, l'absentéisme, la consommation et les comportements agressifs. Ces derniers semblent avoir influencé le parcours scolaire des élèves. Ainsi, divers facteurs de risque du décrochage scolaire sont rapportés dans la littérature. Qu'il s'agissent de facteurs d'ordre personnel, social, scolaire ou familial, il importe d'en approfondir l'intérêt.

2.1.3 Facteurs de risque du décrochage scolaire

La présente section permet de mieux cerner les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire relevés par la littérature : les difficultés scolaires, l'absentéisme, la consommation et les comportements agressifs en milieu scolaire.

Difficultés scolaires

L'échec et l'abandon scolaire seraient expliqués en grande partie par des difficultés à l'école, notamment les difficultés d'apprentissage et l'attitude des jeunes face à l'école (Robertson et Collerette, 2005). Ces observations vont dans le même sens que les éléments rapportés dans la littérature auprès des typologies abordées précédemment (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Comme l'explique Janosz et al., (2000) :

De faibles habiletés intellectuelles et verbales, des échecs et retards scolaires, une faible motivation et un sentiment de compétences affaibli, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires compte parmi les facteurs de risque les plus importants (p. 114).

Janosz et al., (2000) estime que les facteurs scolaires possèdent la plus grande puissance de prédiction et de dépistage pour le décrochage scolaire. Qui plus est, Robertson et Collerette (2005), conçoivent qu'à l'adolescence : « les facteurs scolaires sont les meilleurs prédicteurs associés à l'abandon scolaire » (p.693). Selon Lessard et al., (2007), les difficultés scolaires telles que les difficultés d'apprentissage, la répétition d'échecs scolaires, un faible taux de réussite scolaire, une

faible motivation, un haut taux d'absentéisme sont tous également rapportés comme des facteurs de risque au décrochage scolaire. La typologie des décrocheurs de Janosz et al., (2000) propose de différencier ces décrocheurs en caractérisant notamment leurs particularités scolaires. Comme le résume Gendron et al., (2023), les « discrets », se caractérisent par leur rendement scolaire faible, les « désengagés » par leur désintérêt envers l'école, les « sous-performants » par leurs difficultés à atteindre les exigences scolaires au regard des apprentissages puis les « inadaptés » se caractérisent par leur difficulté à fonctionner dans le système scolaire, leur faible engagement et rendement scolaire. La typologie de Janosz et al., (2000) est construite et décrite autour des caractéristiques concernant majoritairement des déterminants environnementaux en rapport avec la sphère scolaire. La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006) est également structurée selon ce type de déterminant. Le « peu intéressé » se caractérise par l'ennui à l'école, ceux présentant des « troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage » par des performances scolaires très faibles, les « conduites antisociales cachées » par des actes de délinquances notamment à l'école, puis le « dépressif » se caractérise par une perte d'intérêt envers l'école et une diminution de son rendement scolaire. Ces deux typologies sont articulées autour de la description de l'individu, particulièrement en contexte scolaire. Par conséquent, les déterminants scolaires notamment les difficultés scolaires paraissent un facteur de risque important à considérer lorsqu'il s'agit d'élève à risque de décrochage scolaire. Les difficultés scolaires peuvent entraîner d'autres difficultés : des échecs scolaires, un faible taux de réussite, des difficultés d'apprentissage, l'incompréhension de la matière enseignée, le rythme d'apprentissage, les retards scolaires, les habiletés et capacités, les placements dans les classes adaptés (Barry et al., 2002; Johnson et Reid, 2011; Lessard et al., 2007; Weyandt et al., 2013).

Selon Vultur (2005) de même que Lercler et al., (2015), les élèves à risque de décrochage scolaire ont une vision particulière des études secondaires. En effet, ils ne valorisent pas ou peu l'obtention du diplôme d'études secondaires. Leurs faibles rendements scolaires, dus à des difficultés scolaires notamment à des habiletés et capacités scolaires limitées, agissent sur les comportements de détachement ainsi que la perte d'intérêt et de motivation envers l'école. Ainsi, ces jeunes réduisent l'investissement d'énergie et de temps envers les activités scolaires. Selon Doren et al., (2014), ces élèves affrontant des difficultés scolaires durant leur parcours seraient plus à risque de connaître d'autres difficultés soit : émotionnelles, relationnelles et personnelles. Ces difficultés combinées au faible rendement scolaire les rendraient plus vulnérables au décrochage. Divers

travaux portant sur l'analyse du parcours scolaire d'élève à l'école secondaire ont notamment indiqué que le rendement scolaire (réussite, échec, redoublement) serait également un juste prédicteur à l'abandon (Battin-Pearson et al., 2000).

L'étude de Leclerc et al., (2016) portait notamment sur les anticipations des enseignants à l'égard de la réussite de 176 élèves. Un des constats portait sur l'anticipation au fait que les élèves rencontrant des difficultés scolaires allaient vivre un « cheminement problématique et sans diplôme ». Ce dernier a révélé que 76,7 % (n=136) de ces élèves n'ont pas eu leur diplôme d'études secondaire au moment prévu de l'obtention, 48,9 % (n=86) l'ont complété en retard, et 27,8 % (n=49) ont décroché de l'école. De plus, seulement deux élèves avec des difficultés scolaires sur dix sont diplômés (23,3 %, n=41). Ainsi, les résultats rapportent que les élèves rencontrant des difficultés scolaires ont tendances à connaître un parcours problématique et être moins diplômés. Leclerc et al., (2016) soulignent notamment l'importance devant être accordée au rôle du personnel scolaire face à l'identification des élèves à risque. Étant de ceux qui sont les premiers acteurs dans la sphère scolaire de l'élève, ils sont également aux premiers rangs pour l'identification des difficultés scolaires, facteur de risque du décrochage scolaire.

Selon le rapport de recherche sur la persévérance scolaire de Gendron et al., (2012), il existerait divers déterminants pouvant favoriser le décrochage scolaire (facteurs de risque). Ceux-ci sont divisés en deux catégories soit 1) les facteurs personnels 2) les facteurs environnementaux (familiale, scolaire, social). Les déterminants personnels sont associées aux difficultés d'apprentissage, aux échecs scolaires, aux faibles réussites scolaires, aux habiletés intellectuelles et verbales faibles, aux aspirations scolaires et professionnelles moins élevées ainsi qu'une vision négative de l'école (Gendron et al., 2012). Quant aux déterminants environnementaux en rapport avec la sphère familiale, ces derniers sont associés à : peu d'encadrement scolaire ni d'investissement scolaire, faibles attentes éducatives, faibles réactions aux échecs scolaires et manque d'organisation familiale. Ensuite, les déterminants environnementaux en rapport avec la sphère scolaire : le redoublement, l'absentéisme, la scolarisation en classes adaptées et les suspensions. Finalement, les déterminants environnementaux en rapport avec la sphère sociale sont associés à l'isolement social, aux affiliations à des pairs déviants et l'accessibilité à des emplois exigeant peu de qualification. Force est de constater que, dans la plupart des déterminants, les difficultés scolaires sont l'un des facteurs de risque du décrochage scolaire qui a

été le plus rapporté. Étant donné que le décrochage scolaire est le résultat d'un long processus (Brossard et al., 2014; Leclerc et al., 2016), Gendron et al., (2012) conçoivent qu'il résulte également d'un enchaînement de plusieurs déterminants personnels et environnementaux. Néanmoins, la littérature apporte un regard particulier aux déterminants en rapport avec la sphère scolaire, qui semble être l'une des plus conséquentes. Ces dernières entraînent notamment des conséquences sur d'autres facteurs de risque du décrochage scolaire tels que l'absentéisme, la consommation et les comportements violents (Advokat et al., 2010; Vitaro et al., 2005).

Absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire est l'un des facteurs de risque du décrochage scolaire qui a été le plus rapporté par les auteurs. Cela signifie être absent de l'école de manière répétitive, de sécher les cours, de manquer à l'obligation d'assiduité scolaire ou encore faire de l'école buissonnière (Turkieltaub, 2011).

Douat (2011) considère que l'individu s'y adonnant ne naît pas élève ou étudiant absent, il le devient. L'absentéisme n'existe que très rarement au primaire, il se développe plutôt à l'école secondaire. Dans son article sur l'absentéisme et le décrochage, Turkieltaub (2011) approche le concept d'absentéisme en le désignant comme «un comportement marqué par la répétition d'absences volontaires» (p.13). L'auteure observe que l'unité de mesure est différente d'un établissement à l'autre. En effet, il est possible de considérer les absences répétées plusieurs fois par mois comme une forme d'absentéisme scolaire. Ces absences peuvent aller d'une heure, d'une période, d'une demi-journée voire d'une journée complète. Pour les qualifier d'«absentéisme scolaire», il faut 1) une répétition des manquements d'assiduité scolaire et 2) des motifs particuliers (Turkieltaub, 2011).

Le concept d'absentéisme scolaire peut se cacher sous la phobie scolaire. Ainsi, il est important de distinguer ces deux concepts qui se discernent par les motifs concernant l'absence à l'école. D'abord, la phobie scolaire est marquée par une importante présence d'anxiété et de symptômes observés (Doucet, 2011). En 1913, Jung (cité dans Doucet, 2011) conçoit ce phénomène comme un «refus névrotique d'aller à l'école» (p.5). En 1932, Broadwin (cité dans Doucet, 2011) identifie cette forme de refus comme le fait qu'un enfant, pris d'une vive angoisse, retourne rapidement à la maison. Finalement en 1974, Ajuriaguerra (cité dans Doucet, 2011) développe ces distinctions

en spécifiant les motifs du comportement : l'enfant aux prises avec une « phobie scolaire » désire aller en classe et a des ambitions scolaires, alors que celui qui fait « l'école buissonnière » (l'absentéisme) n'aime pas particulièrement l'école et préfère errer dans les rues. Cette dernière distinction confirme l'importance de connaître les motifs de l'absentéisme de l'individu. En conséquence, la phobie scolaire est : « un enfant, qui pour des raisons irrationnelles, refuse d'aller à l'école et résiste avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique quand on essaie de le forcer (p. 6) » (Ajuriaguerra, 1974 cité dans Doucet, 2011).

Ainsi, la personne qui fait l'école buissonnière ou présente de l'absentéisme scolaire n'aime pas l'école : il s'ennuie, il manque d'intérêt et de motivation et présente des comportements dépressifs. Ces derniers sont des motifs fondamentaux d'absentéisme scolaire (Turkieltaub, 2011). Pour Douat (2011), un événement est souvent propice à l'expérimentation de l'absence à l'école. Par exemple, il peut s'agir d'une relation conflictuelle avec une enseignante ou un enseignant ou d'une exclusion de l'établissement scolaire ou d'une relative tolérance des parents au fait de sécher les cours. Ces différents événements permettent aux élèves de se familiariser avec l'absentéisme ainsi que d'y « prendre goût ». Ces comportements répétés d'absences volontaires (Turkieltaub, 2011) deviennent routiniers et la multiplication de ceux-ci rendent difficile le retour à l'école pour l'élève, étant découragé face à l'ampleur du travail de rattrapage à fournir (Douat, 2011). Par conséquent, comme Turkieltaub (2011) le distingue, l'absentéisme scolaire et la phobie scolaire doivent être perçus et compris comme deux faits différents dans la mesure où les motifs des manquements sont divergents. Ainsi, s'absenter fréquemment de l'école peut nuire à l'élève au regard de sanctions disciplinaires et de retards scolaire. Les conséquences d'absences répétées peut affecter le parcours de l'élève. Ce déterminant en rapport avec la sphère scolaire est rapporté comme un facteur de risque à considérer lorsqu'il s'agit d'élève à risque de décrochage scolaire.

Consommation de drogue à l'école

La consommation de drogue à l'école représente un autre facteur de risque du décrochage scolaire. Il s'agit d'expérimenter de manière répétitive la consommation de drogue en milieu scolaire.

Laventure et al., (2010) constate que 84 % des programmes d'intervention et de prévention de la consommation auprès d'adolescentes et d'adolescents (12-17 ans) sont implantés en milieu

scolaire. Il s'agirait de la majorité de la prévention et de l'intervention des toxicomanies auprès des adolescentes et des adolescents qui seraient réalisés dans ce contexte (Laventure et al., 2010).

Selon Hotton et Haans (2004) : « l'expérimentation de l'alcool et des drogues est un phénomène courant chez les adolescentes et les adolescents (p.9) ». Selon ces auteurs, l'adolescence est le moment propice pour prendre des risques et pour tester les limites. Les auteurs expliquent que cela fait partie du processus développemental normal avant de poursuivre dans la vie adulte. Ainsi, de plus en plus, les jeunes expérimentent la consommation soit d'alcool et/ou de drogue à un plus jeune âge. En effet, l'âge moyen de la première consommation d'alcool serait de 12 ans et d'un peu plus de 12 ans pour la drogue. Les adolescentes et des adolescents de l'étude de Hotton et Haans (2004) ont mentionné que tous leurs amis ou presque consommaient de l'alcool, de la marijuana ou d'autres substances. Cela étant, l'ennui, le stress, la recherche d'indépendance ainsi que la pression des pairs seraient les principaux motifs qui inciteraient les jeunes à consommer (Delaquis et de Moissac, 2007). De plus, la fréquence à laquelle les amis consomment de l'alcool ou de la drogue, l'âge, les résultats scolaires et l'engagement scolaire seraient également des facteurs de risque importants à la consommation. Côté de la consommation, la vente de stupéfiant a elle aussi été remarquée. Au terme de leur recherche, Delaquis et Moissac (2007) ont rapporté que 20 % des élèves (échantillon : 1 027 élèves) ont été sollicités afin de vendre de la drogue sur le terrain de l'école. De plus, 44 % des élèves de dernière année ont rapporté avoir déjà consommé du cannabis (marijuana). Le tableau III liste les principales drogues consommées par les élèves de leur étude. Le cannabis s'avère la drogue la plus consommée (n=29). Bien que l'héroïne (n=1) finisse dernière dans la fréquence de consommation, il n'en demeure pas moins que 2 % des participantes et des participants de l'étude, donc environ 21 élèves du secondaire, affirment avoir déjà utilisé une aiguille pour s'injecter une drogue. La littérature antérieure rapporte ce déterminant de nature individuel comme un facteur de risque à considérer lorsqu'il s'agit d'élève à risque de décrochage scolaire.

Tableau III : Fréquence de la consommation de drogue des élèves de secondaire (Delaquis et de Moissac, 2007, p.186)

Cannabis	29
Cocaïne	4
Colle	7
Héroïne	1
Méthamphétamines	2
<i>Ecstasy</i>	4
Hallucinogènes	5
Stéroïdes	3

Comportements agressifs et violents en milieu scolaire

Enfin, les comportements agressifs et violents en milieu scolaire constituent un autre facteur de risque de décrochage scolaire. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), les comportements violents à l'école se définissent comme « tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une (autre) personne, à ses droits ou à sa dignité » (INSPQ, 2018). Bien que non exhaustifs, ces comportements s'avèrent variés. Selon l'Institut national de santé publique du Québec, il existe deux grands types d'agression : direct ou indirect. Ces deux types d'agression comportent en tout cinq formes distinctes présentées par la figure 1 : 1) insultes et menaces 2) physique 3) sociale 4) électronique et 5) matérielle.

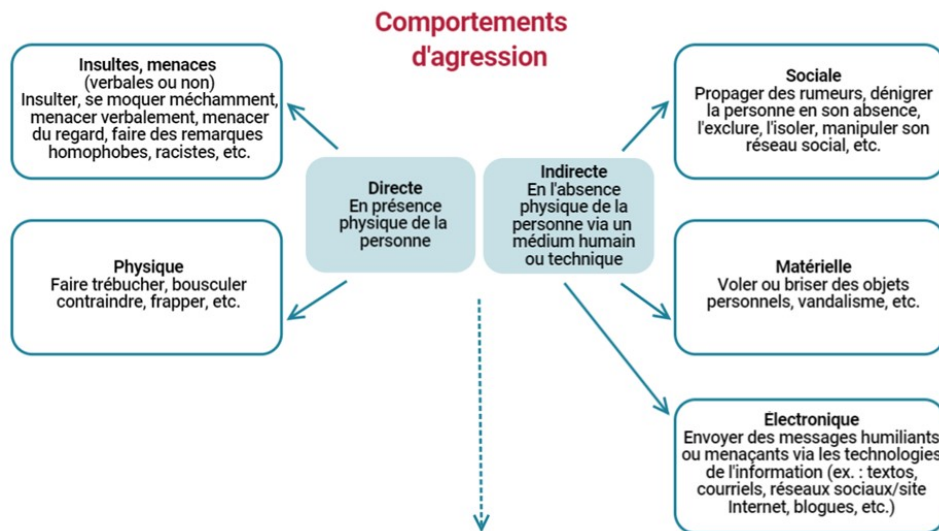


Figure 1: Précisions sur les formes de violence selon le modèle testé de Beaumont et al., (2016) (INSPQ, 2018)

D’abord, les comportements d’agression « directe » tels que présentés dans la figure 1 sont dirigés vers une personne clairement ciblée. Ils peuvent être physiques, verbaux ou écrits à travers un blogue, une conversation sur les réseaux sociaux ou un échange téléphonique. Pour leur part, les comportements d’agression « indirecte » sont caractérisés par des comportements ou des attitudes négatives qui ne sont pas adressés directement à la personne, mais plutôt vers un tiers ou à l’aide d’un moyen technique (INSPQ, 2018). Ainsi, les comportements violents et agressifs peuvent être exprimés de différentes façons. Ces comportements ne sont pas forcément visibles et peuvent déclencher tout autant d’impacts négatifs sur l’individu.

Comme le distingue Kauffman (2001), les comportements violents ou agressifs peuvent être divisés en deux catégories : internalisés ou externalisés. Les comportements « internalisés » sont manifestés par des comportements de retrait social, des comportements anxieux, de peurs extrêmes ou des inhabilités sociales. Les personnes manifestant des comportements internalisés n’ont que très peu d’amis. Ces personnes interagissent peu avec l’entourage et s’isolent la majorité du temps. Quant aux comportements « externalisés », ils sont exprimés par des comportements d’opposition et d’agressivité. Ces comportements provoquent des perturbations dans l’entourage de la personne. Les élèves manifestant ce type de comportement se retrouvent généralement initiateurs d’altercations à l’école, peuvent détruire les biens de leurs collègues, faire du vandalisme et ne se conforment pas aux règles (Kauffman, 2001). Les élèves qui présentent des types de

comportements internalisés ou externalisés provoquent la plupart du temps des réactions sociales de l'entourage. En effet, les autres élèves ainsi que le personnel scolaire n'affectionnent habituellement pas ces perturbations. En conséquence, ils sont rarement perçus comme des personnes populaires, sauf s'ils adhèrent à un groupe qui manifeste des comportements similaires. Malgré cela, comme le rapporte Kauffman (2001), ce type de conduites est inacceptable selon les normes sociales et culturelles, car non conforme. Les réactions sociales que provoque ce type de non-conformité s'avèrent variées allant des insultes, aux critiques ou reproches envers ceux qui présentent ces comportements. Outre les conséquences négatives sur le plan personnel, les comportements violents et agressifs en milieu scolaire, combinés aux réactions sociales qu'elles suscitent, participent à modifier directement le climat social de la classe et de l'école (Kauffman, 2001). De plus, proférer des comportements violents à l'école est susceptible de réprimande de la part des autorités scolaires notamment par des suspensions. Ces conséquences sont néfastes pour le parcours scolaire de l'élève, dans la mesure où les sanctions disciplinaires (expulsions, retraits) et les retards scolaires que cela peut encourir ne l'avantagent pas dans son rythme d'apprentissage et sa motivation. Néanmoins plus visibles, les comportements d'agression indirects et les comportements internalisés sont tout aussi considérables que les comportements d'agression directe et les comportements externalisés.

En se référant au rapport sur le portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au secondaire du groupe de recherche sur la sécurité et violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ), l'équipe de Beaumont (2016) a fourni un tableau sur la prévalence (%) des comportements d'agressions des élèves envers autrui à l'école secondaire et la fréquence moyenne en 2013 et 2015. Ces types de comportements, directs ou indirects, internalisés ou externalisés, peuvent notamment être portés envers le personnel scolaire. Les élèves manifestant ce type de comportements agressifs ou violents perturbent le climat scolaire, encaissent des sanctions disciplinaires et en vivent les effets sur leur parcours scolaire. Des expulsions de l'école peuvent mener à des retards scolaires et démotiver l'élève face à la charge de travail. Selon le tableau V, il y aurait certains comportements violents et agressifs envers autrui qui seraient particulièrement remarqués notamment les menaces (0,25 %) et les bousculades (0,27 %) (Beaumont et al., 2016). Comme l'indique le tableau IV, il y aurait eu une augmentation de certains de ces comportements violents en milieu scolaire depuis 2013. Conséquemment à la littérature antérieure, ce déterminant

individuel est un facteur de risque à reconnaître lorsqu'il s'agit de répertorier les comportements contribuant au décrochage scolaire.

Tableau IV : Prévalence (%) des comportements d'agression des élèves envers autrui à l'école secondaire et fréquence moyenne de 2013-2015 (Beaumont et al., 2016)

SELON LE PERSONNEL / TOTAL*	Agressions répétées/harcèlement ¹									
	Jamais %		Quelques fois (1 ou 2 fois/an) %		Souvent (2-3 fois/mois) %		Très souvent (1 fois et +/sem.) %		Moyennes **	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
COMPORTEMENTS										
Impolitesse	36,85	43,54	52,51	46,07	7,32	8,17	3,32	2,09	3,41	3,06
Menaces	92,28	94,15	7,22	5,35	0,21	0,24	0,29	0,25	0,25	0,22
Fausse rumeurs / propos humiliants (pas par Internet)	90,34	93,53	5,88	5,95	0,67	0,13	0,03	0,39	0,24	0,25
Bris de biens personnels	92,02	94,99	4,34	4,50	0,40	0,21	0,15	0,30	0,20	0,22
Bousculades	96,40	96,28	3,53	3,34	0,03	0,11	0,05	0,27	0,08	0,17
Propos ou gestes à connotation sexuelle	91,83	96,00	4,46	3,63	0,46	0,21	0,16	0,16	0,22	0,15
Messages humiliants via Internet (ex.: Facebook, etc.)	92,65	97,45	4,27	2,36	0,00	0,03	0,00	0,16	0,07	0,10
Messages humiliants par courriel	95,88	98,46	1,01	1,38	0,03	0,00	0,00	0,16	0,02	0,08
Coups	99,35	98,49	0,57	1,16	0,03	0,08	0,05	0,27	0,03	0,13
Menaces avec un objet (ex.: arme, bâton, mobilier)	96,80	99,32	0,06	0,43	0,05	0,00	0,00	0,25	0,01	0,09

*Personnel enseignant, professionnel et autres personnels

**Moyenne : Nombre de comportements moyens subis par un adulte en moyenne dans une école primaire au cours de l'année scolaire

Les difficultés scolaires, l'absentéisme scolaire, la consommation de drogue à l'école et les comportements agressifs et violents en milieu scolaire constituent des facteurs de risque rapportés par la littérature (Barthélémy, 2020; Fortin et al., 2006; Gendron et al., 2012; Janosz et al., 2000; Leclerc et al., 2016; Vultur, 2005) au regard de leur implication dans le processus du décrochage scolaire des élèves (Lessard et al., 2007). Cela dit, ces facteurs de risque peuvent également être constatés chez les personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

2.2 Synthèse et objectifs spécifiques de recherche

En vue de répondre à la question de recherche : *Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDAH dans le processus de décrochage scolaire ?* Le chapitre du cadre de référence a mis en lumière le concept central qui sera utilisé dans le cadre de cette étude, soit la présentation du décrochage scolaire, principalement au regard de deux typologies et des principaux facteurs de risque qui influencent ce processus. Ces deux typologies permettent de mieux cerner les différentes caractéristiques des élèves qui sont à risque de décrochage scolaire ou qui ont décroché de l'école. Les éléments de ce cadre de référence apportent les assises théoriques et scientifiques nécessaires à la compréhension de la présente étude soit les particularités des élèves ayant un TDAH et ayant décroché de l'école.

Ce projet vise donc à explorer, à partir du point de vue des participantes et des participants ayant un TDAH, le rôle des manifestations, des facteurs de risque et des caractéristiques des élèves ayant un TDAH dans le parcours ayant mené au décrochage scolaire. Plus spécifiquement, il sera question de :

- 1) explorer l'interaction entre les manifestations du TDAH, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage ;
- 2) décrire les particularités des élèves ayant un TDAH et ayant abandonné l'école.

Une meilleure compréhension du rôle des particularités des élèves ayant un TDAH et ayant décroché pourrait permettre aux professionnels scolaires de mieux soutenir leurs interventions à l'égard de cette population distincte. Cette étude exploratoire vise à enrichir les connaissances sur la réalité de certains jeunes. De plus, elle est susceptible d'alimenter les réflexions sur des pistes d'intervention afin de prévenir la problématique du décrochage scolaire et diminuer sa prévalence. Il est essentiel pour le personnel scolaire de connaître et reconnaître ces éléments dans la mesure où elles sont fondamentales pour le dépistage des élèves TDAH à risque de décrochage scolaire.

Le prochain chapitre est consacré à la méthodologie retenue pour atteindre ces objectifs.

Chapitre 3 : Méthodologie

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie retenue en vue d'atteindre l'objectif général de la recherche. Il importe d'élaborer une méthodologie cohérente aux objectifs spécifiques de recherche. Par conséquent, le présent chapitre présente l'ensemble des choix méthodologiques. La première partie présente le type de recherche retenue. La deuxième partie est consacrée à la présentation de la population et de l'échantillon qui inclut : les critères de sélection, le recrutement et les participantes et participants. Les parties suivantes présentent les instruments de collecte de données, le déroulement de même que la stratégie d'analyse. À la suite des considérations éthiques, une synthèse du chapitre est présentée.

3.1 Type de recherche : une approche qualitative exploratoire

L'objectif de la recherche est d'explorer, à partir du point de vue des participantes et des participants ayant un TDA/H, le rôle des manifestations, des facteurs de risque et des caractéristiques des élèves ayant un TDA/H dans le parcours ayant mené au décrochage scolaire. Plus spécifiquement, elle vise à explorer l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage et à décrire les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école. Afin de recueillir des informations et atteindre ces deux objectifs, une approche qualitative de type exploratoire a été utilisée.

D'abord, le choix de l'approche qualitative se justifie par le fait que les méthodes qualitatives ont pour objectif de comprendre les phénomènes humains. En effet, Martel (2007) indique que les méthodes qualitatives cherchent à « découvrir les significations au moyen d'approches différentes que celles utilisées pour les phénomènes physiques » (p.440). Ainsi, la visée en recherche qualitative est « la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche » (Poisson, 1991, cité dans Martel, 2007, p. 15). Pour Martel (2007), face à certaines problématiques aux conséquences multiples, une identification et une description du problème s'avèrent pertinentes. C'est pourquoi, le deuxième objectif de la présente recherche est de décrire les particularités soulevées.

Ensuite, la recherche de type exploratoire selon Trudel et al., (2007), vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Conséquemment, elle peut être employée lorsque la recherche s'appuie sur un minimum de connaissances. Trudel et al., (2007) ajoutent que ce type de recherche permet également de baliser une réalité et choisir les méthodes de collecte de données les plus appropriées, en plus de sélectionner des informateurs capables d'éclairer sur ces aspects. En particulier, la recherche de type exploratoire a plusieurs fonctions, elle sert à : produire des connaissances sur des phénomènes peu ou pas connus ; circonscrire un objet de recherche puis à définir de nouvelles pistes de recherche. Le caractère exploratoire d'une recherche dépend de son intention ou de son déroulement (Trudel et al., 2007). Le présent projet s'inscrit donc dans une approche qualitative de type exploratoire.

Le caractère exploratoire s'appuie notamment sur le fait que le phénomène étudié est peu connu et peu documenté dans le domaine, particulièrement au Québec. Ainsi, le présent projet contribuera à documenter un phénomène particulier et peu abordé en sciences de l'éducation : le rôle des particularités de jeunes ayant un TDA/H dans le parcours ayant mené au décrochage scolaire. Dans ces conditions, il s'avère pertinent d'utiliser une approche de type exploratoire afin d'être en cohérence avec cette intention et cette orientation.

La prochaine partie servira à présenter la population cible ainsi que l'échantillon et les critères de sélection, le processus de recrutement et les participantes et participants de l'étude.

3.2 Participants

Afin de sélectionner les participantes et les participants, il s'avère pertinent de procéder à une méthode d'échantillonnage cohérente avec les intentions de la recherche. D'abord, l'échantillonnage consiste à sélectionner un groupe d'individus, appelé « échantillon » parmi la population cible. Ainsi, l'échantillon est une portion de la population dite accessible dans le cadre d'une recherche afin d'avoir une représentation adéquate (Fortin et Gagnon, 2016). Néanmoins, Martel (2007) souligne qu'il ne s'agit pas de constituer des groupes équivalents en tout point, mais plutôt, en accord avec les propos de Savoie-Zajc (2000) et Pirès (1997), de rechercher la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche. De cette manière, la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population cible de l'étude. Or, cela est possible en établissant les critères de sélection des éléments qui la compose. En ce

sens, les prochaines sections portent sur la population, l'échantillon et les critères de sélection, puis le recrutement et enfin les participantes et participants de l'étude.

3.2.1 Population, échantillon et critères de sélection

Dans le cadre de cette étude, la population cible représente les individus majeurs (18 ans et plus) ayant un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et ayant vécu une situation de décrochage scolaire. L'échantillon, donc la population accessible, est composé de six participantes et participants âgés de 18 à 30 ans et ayant un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. En ce qui a trait à ce dernier critère, est considéré comme tel un individu ayant reçu un diagnostic de TDA/H par un professionnel détenant ce droit, comme présenté dans le deuxième chapitre. Dès lors que cette étude vise à mieux comprendre un phénomène, Mongeau (2008) précise que le nombre de participantes et participants n'a pas à être élevé. En accord avec Martel (2007), cette étude n'a pas la prétention d'aboutir à des certitudes ou des généralisations. Dans ce cas, le nombre de participantes et participants n'a pas à être très élevé. Les participantes et les participants retenus sont d'âge adulte, donc âgé minimalement de 18 ans. Enfin, comme l'objectif de la recherche est d'explorer un phénomène particulier, le décrochage scolaire, cela se fera par l'intermédiaire d'un discours rétrospectif par les participantes et les participants. Ainsi, la participante ou le participant devra avoir vécu une situation de décrochage scolaire, soit avoir quitté, temporairement ou définitivement le système scolaire, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire ou d'équivalence. L'idée est d'échanger avec la personne sur son parcours ayant mené au décrochage scolaire. Enfin, l'individu devra parler et comprendre la langue française.

Il s'agit d'une méthode d'échantillonnage non aléatoire, appelée intentionnelle ou par choix raisonné, car les participantes et les participants qui forment l'échantillon ont été choisis intentionnellement selon des critères déterminés *a priori* (Mongeau, 2008). Cette méthode d'échantillonnage est souvent utilisée par les chercheuses et chercheurs en recherche qualitative afin de sélectionner des participantes et des participants dont ils espèrent recueillir des données informatives riches et instructives. Fortin et Gagnon (2010) mentionnent également que lorsqu'une chercheuse ou un chercheur tend à comprendre le sens d'un phénomène en particulier et l'expérience vécue par les participantes et les participants, cette méthode est fréquemment

employée (Fortin et Gagnon, 2010). Par conséquent, le choix de cette méthode d'échantillonnage s'appuie sur l'intention de la présente recherche.

En résumé, les critères de sélection des participantes et des participants pour la présente recherche sont : être âgé de 18 à 30 ans ; avoir reçu un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ; avoir vécu une situation de décrochage scolaire, soit avoir quitté, temporairement ou définitivement le système scolaire, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire ou d'équivalence et parler et comprendre la langue française. Toutefois, avoir un diagnostic d'un trouble neurologique et/ou psychiatrique est considéré comme un critère d'exclusion puisqu'un trouble neurologique et/ou psychiatrique pourrait modifier les éléments de réponses.

3.2.2 Recrutement des participants

Le recrutement des participantes et des participants a été réalisé par l'entremise d'une publication sur un média social. Celle-ci a été publiée sur le compte personnel *Facebook* de l'étudiante-chercheuse. Les participantes et les participants intéressés étaient invités à contacter l'étudiante-chercheuse via l'adresse courriel prévue à cet effet. La sélection des six participantes et des participants pour l'étude a été effectuée selon l'analyse des critères de sélection mentionnés à la section précédente. Les six premiers individus qui détenaient tous les critères ont été sélectionnés. Aucune discrimination et aucun favoritisme n'a été fait durant le processus de sélection. Une fois la prise de contact avec la participante ou le participant potentiel réalisé, le formulaire d'informations et de consentement lui a été envoyé à son adresse courriel. Ce formulaire contenait les coordonnées de l'étudiante-chercheuse ainsi que celle de sa directrice de recherche ; les renseignements de l'étude tels que l'objectif de la recherche, la participation à la recherche : les avantages et bénéfices, les risques et inconvénients, la confidentialité et l'anonymat ainsi qu'une indication au fait qu'aucune compensation financière n'était prévue. Ce formulaire, approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologique de l'Université de Montréal (CEREP), se trouve en annexe II.

3.2.3 Participants de l'étude

L'échantillon est composé de six individus âgés de 18 à 30 ans, la moyenne d'âge est de 25 ans. En détail, deux individus sont âgés de 30 ans et les autres respectivement de 26, 25, 18 et 20 ans.

Un individu est de sexe féminin. Tous (n=6) les individus ont reçu leur diagnostic entre l'âge de 10 et 15 ans. Un a rapporté ne pas prendre de médication pour son trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. De plus, sur les six individus, un seul rapporte ne pas être retourné sur les bancs d'école afin d'obtenir son diplôme d'étude secondaire ou une équivalence. Comme le présente le tableau V, l'échantillon (n=6) est constitué de cinq hommes (n=5) et une femme (n=1) ; diagnostiqués au début de l'adolescence (n=6) ; majoritairement médicamenteux (n=5) et ayant obtenu leur équivalence d'études secondaires plus tard (n=5).

Tableau V : Descriptif des participantes et des participants de l'étude

Participant (nom fictif)	TDA ou TDAH	Âge actuel	Sexe	Âge lors du diagnostic	Médication oui/non	Retour aux études oui/non
1 (Sébastien)	TDA	30	H	10	Oui	Oui
2 (Justin)	TDA	30	H	15	Non	Oui
3 (Frédéric)	TDA	26	H	12	Oui	Oui
4 (Gabriel)	TDA	25	H	10	Oui	Oui
5 (Mathieu)	TDAH	18	H	14	Oui	Non
6 (Amélie)	TDAH	20	F	10	Oui	Oui

L'échantillon de l'étude ayant été délimité, identifié et présenté, l'instrument de collecte de données sera présenté dans la prochaine partie.

3.3 Collecte de données par entretien individuel

La collecte de donnée a été conduite par des entretiens individuels semi-dirigés. Comme le conçoit Martel (2007), cet outil de collecte de données utilise : « un processus de communication verbal guidé par un canevas plus ou moins contraignant et qui peut revêtir plusieurs formes » (p.447). Ce canevas d'entretien permet de recueillir de l'informations en vue de comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participantes et participants et conformément à l'intention du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). Telle que le perçoit Savoie-Zajc (2009), l'entrevue ou l'entretien semi-dirigé consiste en :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewer (p. 340).

Le choix de réaliser des entretiens semi-dirigés est marqué par la volonté d'entendre les propos des participantes et des participants, tout en recueillant du matériel pertinent répondant aux objectifs de la recherche. L'entretien confère donc à l'étudiante-chercheuse le privilège d'accueillir le point de vue des participantes et des participants sur les différents concepts à l'étude. À l'aide de cette structure d'entretien, l'étudiante-chercheuse peut poser des questions ouvertes, particulièrement sur une situation ou un événement distinct. Ce type d'instrument est conçu dans le but de s'assurer de collecter le matériel nécessaire afin de rencontrer les objectifs de la recherche. Tout comme Deslauriers (1991), Martel (2007) conçoit que : « le principe fondamental de l'entretien en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants pourront exprimer leur compréhension des choses dans leurs propres termes » (p.447). Par conséquent, l'intention d'étudier un phénomène précis à l'aide du point de vue des participantes et des participants sert d'appui à l'emploi d'entretiens individuels semi-dirigés ciblés. Ainsi, les informations recueillies lors des échanges sont perçues comme pertinentes à la méthodologie de la présente recherche.

L'élaboration et la rédaction des questions du canevas d'entretien ont été basées d'abord et essentiellement à partir des écrits scientifiques. L'annexe III fournit le canevas utilisé pour les entretiens. Compte tenu de l'orientation exploratoire de la recherche, le choix d'utiliser l'entretien comme instrument de collecte de données s'est avéré pertinent. Le canevas d'entretien est un guide qui permet aux chercheuses et chercheurs de structurer l'entretien autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de leur recherche (Savoie-Zajc, 2009). Le canevas de l'entretien semi-dirigé se compose d'un nombre restreint de questions ouvertes ainsi que de sous-questions. Les questions ouvertes sont plus générales, toutefois elles suivent une orientation précise. Par conséquent, le canevas propose deux questions générales de départ soit 1) une discussion sur le parcours scolaire de la participante ou du participant à partir du moment où elle ou il a reçu le diagnostic de TDA/H jusqu'à la situation de décrochage scolaire, puis 2) une prise d'opinion sur le rôle du diagnostic de TDA/H envers la situation de décrochage scolaire. Pour la première question générale de départ, il a été demandé : peux-tu me parler de ton cheminement scolaire, à partir du moment où tu as reçu

ton diagnostic de TDA/H jusqu'à ta situation de décrochage scolaire ? Le canevas d'entretien prévoyait quelques sous-questions sur chacun des thèmes si la participante ou le participant n'abordait pas certains points dans sa réponse ou simplement pour spécifier certains éléments de réponse des deux questions générales de départ. Les sous-questions abordent avant tout le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (médication, suivis psychosociaux, mesures d'aide) et le décrochage scolaire (les raisons personnelles ayant mené au décrochage). En dernier lieu, le canevas d'entretien a permis aux participantes et aux participants de prendre la parole sur d'autres aspects complémentaires, par exemple, des recommandations à faire aux jeunes qui seraient sur le point de décrocher de l'école.

Tout au long de la collecte de données, l'étudiante-chercheuse a tenu un journal de bord. Cet instrument est fréquemment utilisé en recherche qualitative. Par définition de Baribeau (2005), le journal de bord est :

Constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements contextualisés dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche (p.111-112).

Ainsi, le journal de bord sert à déposer des écrits par la chercheuse ou le chercheur concernant des événements, des idées, des émotions et des pensées. C'est dans ce sens que Mucchielli (1996 cité dans Baribeau, 2005) considère le journal de bord, comme un document accessoire important aux données recueillies. Ce journal de bord sert donc à déposer les préjugés, les opinions et les réflexions concernant la problématique, les concepts et les participantes et participants de l'étude. Il est également utile d'y inscrire des annotations avant et après l'entretien ou lorsque le besoin se fait ressentir. Il s'agit notamment d'une prise de notes descriptives concernant les observations, la description des faits et les événements. Baribeau (2005) soutient que trois éléments doivent se retrouver dans le journal de bord : le lieu, les acteurs et la description des événements et des activités. Dans ce type de prise de notes, on peut également y retrouver des illustrations, des images, des diagrammes en plus d'y lire les émotions, les pensées et les sentiments de la chercheuse ou du chercheur. Le but de cette transcription descriptive est de comprendre son propre état d'esprit (Deslaurier, 1991 cité dans Baribeau, 2005) de même que d'en prendre conscience. Ces notes descriptives prennent la forme d'un compte rendu. Elles pourront être décrites de manière neutre et concrète et qui plus est, dans les mots de la chercheuse ou du chercheur

(Laperrière, 1992 cité dans Baribeau, 2005). L'objectif du journal de bord dans la présente recherche est de se souvenir des événements, d'y apposer ses préjugés et ses questionnements puis d'établir un dialogue entre l'étudiante et le matériau, comme observatrice d'une part et comme chercheuse d'autre part.

En somme, le journal de bord a servi à l'étudiante-chercheuse à inscrire des annotations concernant différentes réflexions durant la collecte de données.

Dans la prochaine partie, le déroulement de la collecte de donnée sera présenté.

3.4 Déroulement de la collecte de données

La figure 2 présente le déroulement de la collecte de données.

Septembre 2021	Octobre 2021	Novembre 2021	Décembre 2021	Janvier 2022
Jury départemental	Rédaction et dépôt du certificat éthique (CEREP) Entretien-test (1)	Obtention du certificat éthique (CEREP) Recrutement des participantes et des participants (n=6) Entretiens	Entretiens Verbatim	Analyse des données (analyse thématique) Rédaction du chapitre des résultats

Figure 2: Déroulement de la collecte de données

En octobre 2021, en l'attente de l'obtention du certificat éthique, un « entretien-test » a été réalisé. Ce dernier avait pour but de familiariser l'étudiante-chercheuse au canevas d'entretien, à l'ambiance générale d'un entretien et recevoir une rétroaction du participant volontaire. Telle que Savoie-Zajc (2009) le mentionne, la chercheuse ou le chercheur qui fait l'exercice d'un entretien-test a également la possibilité de s'acclimater avec l'usage de l'appareil électronique en effectuant des essais d'enregistrement préliminaires. Quoiqu'informel, cet entretien-test a été bénéfique en ce qui concerne la confiance, la gestion et l'aisance de l'étudiante-chercheuse. Le participant volontaire a été recruté dans l'entourage de celle-ci, mais répondait toutefois à tous les critères de sélection. Malgré cela, l'entretien ; les éléments de réponse et le participant n'ont pas été pris en

compte lors de la collecte officielle des données et l'analyse du matériau. De plus, le participant volontaire de l'entretien-test n'a pas fait partie de l'échantillon utilisé pour la collecte de données officielles. Selon le journal de bord de l'étudiante-chercheuse :

C'est une expérience précieuse. J'ai découvert que ce n'était pas si facile de poser des questions à quelqu'un. Je trouve qu'il y a un certain malaise entre deux questions. Je vais devoir profiter de ce moment pour reformuler (triangulation continue) les éléments de réponse du participant, de cette manière, cela va moins ressembler à un interrogatoire, mais plus à une conversation, un échange ou une discussion.

Cet extrait provenant du journal de bord atteste de l'utilité de l'entretien-test. À la suite de cet essai, l'étudiante-chercheuse a pu tempérer ses appréhensions et acquérir un aperçu quant à l'ambiance générale d'un entretien. De la sorte, une impression d'expérience, quoique minime, avait lieu lors des entretiens officiels. Cette impression se retrouva autant dans l'aisance de la discussion que dans la triangulation continue, servant à reformuler et s'assurer de la bonne compréhension des réponses de la participante ou du participant, puis à occuper les moments de silence entre les questions. Ces rectifications du contenant et non du contenu ont contribué à offrir le climat d'une conversation plutôt qu'un interrogatoire.

En novembre 2021, à la suite de l'obtention du certificat éthique, la collecte de données a été réalisée. La première étape consistait à recruter les participantes et les participants à l'aide d'une publication. Cette première étape a eu lieu au milieu du mois de novembre. Les individus souhaitant participer à la recherche ont communiqué avec l'étudiante-chercheuse à l'aide de son adresse courriel. Celles et ceux répondant à tous les critères de sélection ont été admis en ordre chronologique de prise de contact.

À la fin novembre 2021, les participantes et les participants ont été conviés à s'entretenir individuellement avec l'étudiante-chercheuse dans le cadre d'un entretien d'une durée de 45 à 60 minutes. L'entretien a été enregistré au moyen de deux appareils numériques afin de prévenir le mauvais fonctionnement de l'un ou l'autre et avec l'accord préalablement obtenu des participantes et des participants. Un numéro ainsi qu'un nom fictif ont été attribués à chacune et chacun afin de respecter et d'assurer l'anonymat et la confidentialité de toutes et tous. Les entretiens se sont effectués de la fin du mois de novembre jusqu'au mois de décembre.

En décembre 2021, les entretiens et leur retranscription (verbatim) ont été complétés. À la suite de chaque entretien, un verbatim a été réalisé dans un document *Word* distinct. Quatre semaines ont été nécessaires afin d'effectuer les six entretiens et les six verbatim. De la sorte, le mois de janvier 2022 a pu être consacré à l'analyse thématique. L'analyse thématique est la stratégie d'analyse choisie dans le cadre de la présente recherche et sera le propos de la prochaine partie.

3.5 Stratégie d'analyse

La stratégie d'analyse se compose de deux étapes, d'abord la retranscription des entretiens (verbatim) puis l'analyse thématique à l'aide du logiciel spécialisé *QDA Miner*.

D'abord, à la suite de l'entretien, une retranscription rigoureuse a été effectuée dans un document *Word* à partir de l'écoute des enregistrements. Un « verbatim » consiste à retranscrire les échanges recueillis lors de l'entretien, et ce, sans changer les mots, sans interprétation d'idées, sans résumé et sans abréviation. Ils correspondent à l'entretien précis sous forme de texte continu. De la sorte, plutôt que d'analyser directement à partir des enregistrements audios, le contenu pour l'analyse a pu être accessible sous un format texte (Andreani et Conchon, 2005). Les verbatim ont servi à réaliser l'analyse thématique.

Ensuite, afin de dégager le sens du matériau, la stratégie d'analyse s'est appuyée sur une analyse thématique. Cette démarche sous-entend d'abord et avant tout, une lecture en profondeur des verbatim. L'analyse thématique est l'une des méthodes d'analyse qualitative utilisées en sciences sociales et humaines depuis 1950. Andréani et Conchon (2005) expliquent qu'elle implique un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels, cela étant, tout en minimisant les éventuels biais cognitifs et culturels afin d'assurer l'objectivité de la recherche. Cette méthode d'analyse vise la description objective et systématique du contenu manifeste de la communication. En ce sens, cette méthode d'analyse cherche à rendre compte de ce qu'on dit les interviewés, c'est-à-dire, les participantes et les participants de l'étude, de la façon la plus impartiale, rigoureuse et fiable possible.

D'ailleurs, dans le but d'assurer à la recherche toute la rigueur possible, une triangulation lors des entretiens a été employée. Puisque l'approche qualitative accorde une grande place à la chercheuse et au chercheur en tant que premier instrument de la recherche, Martel (2007) rapporte que la mise

en place de cette méthode pouvant valider la réflexion de la chercheuse ou du chercheur permet de s'assurer que les résultats de l'analyse du discours seront porteurs de sens pour tous les acteurs de la recherche. Ainsi, il s'agissait de procéder à une triangulation indéfinie lors des entretiens. La triangulation indéfinie est caractérisée par un souci de retourner aux participantes et aux participants afin de susciter une discussion (Karsenti et Demers, 2000). Karsenti et Demers (2000) conçoivent cette discussion comme une co-construction de sens. Dans le cadre de ce projet, ce retour aux participantes et participants a eu lieu pendant la collecte de données, plus spécifiquement durant l'entretien avec la participante ou le participant. Ce type de retour aux participantes et participants vise à diminuer les risques de malentendu ou d'erreur d'interprétation, en plus de corriger et de nuancer certains aspects et éléments de réponses. D'ailleurs, étant donné que la recherche s'inscrit dans une approche exploratoire, il est pertinent d'employer ce dispositif afin de permettre une recension et une analyse plus authentiques des propos, des idées et des recommandations des participantes et des participants, et ce, sans risquer d'émettre des interprétations subjectives.

À la suite de la retranscription des entretiens, une grille d'analyse a été construite. Celle-ci est composée de critères ou d'indicateurs appelés « catégories d'analyse » et sert à l'analyse thématique. En effet, l'analyse thématique est composée d'une tâche appelée « codage ». De manière générale, Andreani et Conchon (2005) définissent le codage comme un « processus qui a pour but d'explorer ligne par ligne, étape par étape, les textes d'entrevues ou d'observations » (p.4). Ils précisent que ce processus consiste à : « décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse » (p.4). Les unités de sens repérées dans le verbatim sont alors nommées puis regroupées par thèmes. C'est également le moment de catégoriser le matériau jugé pertinent pour répondre aux objectifs ou à la question de recherche. Le matériau est alors codé, en fonction des dimensions ou des concepts étudiés. Coder ou faire de la catégorisation consiste aussi à construire une grille d'analyse formée de critères et d'indicateurs appelés des « catégories d'analyse ». Ces catégories peuvent être établies après les entretiens ou avant, en fonction du cadre de référence ou des objectifs de la recherche. Dans le cas où les catégories d'analyse seraient déterminées à la suite des entretiens, il s'agirait d'une approche inductive et ouverte et dans le cas où les catégories d'analyse sont déterminées avant, il s'agit plutôt d'une approche déductive fermée (Andreani et Conchon, 2005). Dans le cadre de la présente recherche, une approche semi-inductive a été privilégiée. En effet, certaines catégories ont été

déterminées *a priori* en rapport avec le cadre de référence et d'autres ont émergées à la suite des entretiens (voir figure 3 plus bas).

Le choix de déterminer certaines catégories d'analyse *a posteriori* est en cohérence avec le devis exploratoire de la recherche. Dans ce cas, à défaut d'utiliser une grille d'analyse existante ou d'élaborer une grille de manière totalement inductive ou totalement déductive, l'utilisation d'une approche ouverte semi-inductive était désignée. En effet, l'approche ouverte ou semi-inductive a permis de dégager d'autres éléments récurrents des entretiens et a servi à créer une grille dont certaines catégories ont été situées *a posteriori* (Andreani, Conchon, 2005). L'approche semi-inductive dans la tâche de codage plutôt que totalement inductive a été favorisée étant donné que certains thèmes réfèrent à des particularités issues du cadre de référence soit : les difficultés scolaires, l'absentéisme scolaire, la consommation et les comportements violents en milieu scolaire.

Selon Paillé et Mucchielli (2005), l'analyse thématique est un outil précieux lors d'une première expérience de recherche. L'étudiante-chercheuse ou l'étudiant-chercheur procède au traitement du verbatim par l'identification de thèmes. Cette thématisation constitue l'activité centrale de cette méthode. D'après Paillé et Mucchielli (2005), l'analyse thématique consiste à :

Procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation (p. 124).

Paillé et Mucchielli (2005) spécifient les deux principales fonctions de l'analyse thématique : le repérage et la documentation. D'abord, les auteurs conçoivent le repérage comme une capture de l'ensemble des thèmes d'un verbatim. De cette manière, la chercheuse ou le chercheur a pour tâche de relever tous les thèmes pertinents de chacun des entretiens au regard de l'objectif, de la question générale et des objectifs ou questions spécifiques de la recherche. Ensuite, la documentation consiste en la capacité d'appréhender l'importance de certains thèmes : relever des récurrences et faire des regroupements. Dans ce dernier cas, il ne s'agit pas seulement de repérer des thèmes, mais aussi de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à un autre, donc d'un verbatim à un autre pour ainsi remarquer et regrouper les redites (Paillé et Mucchielli, 2005).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse thématique a soutenu l'attribution de thèmes à des segments des verbatim. En procédant de cette manière, des codes ont été attribués à des sections

de texte, en rapport avec les concepts à l'étude pour ensuite les regrouper par catégories, puis par thèmes généraux. Une fois que ces segments ont été codés et regroupés par catégories puis par thèmes, une synthèse a été rédigée en triant le matériau (Paillé et Mucchielli, 2005).

3.5.1 Application de la stratégie d'analyse

Les entretiens ont permis de recueillir des éléments de réponses afin d'atteindre les objectifs de la recherche. Deux objectifs spécifiques ont guidé les entretiens avec les participantes et les participants soit 1) explorer l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage, et 2) décrire les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école. Paillé et Mucchielli (2005) considère qu'il n'y a pas de « chiffre magique permettant de répondre définitivement à la question de récurrence significative d'un thème » (p.143). Ainsi, les participantes et les participants qui ont rapporté des avis contraires ou qui sont sans avis sur un sujet ont également été pris en compte. Ces propos ont permis d'apporter une nuance aux résultats. Ainsi, au terme de ces deux étapes, l'élaboration d'une grille d'analyse a été conçue. La figure 3 présente la grille d'analyse finale.

Thèmes	Catégories	Sous-catégories
TDA/H	Manifestations (Symptômes) Conséquences	Oublis fréquents
		Perte de mémoire
		Faible concentration
		Occupation des mains
		Inattention
		Marginalisé
		Temps supplémentaire pour effectuer une tâche
		Perte d'appétit
		Perte de poids
		Perte d'intérêt de la part des pairs
	Facteurs influents/de risque	Absence
		Consommation

Décrochage scolaire		Comportements violents
		Changement d'école
		Pairs
		Problèmes à la maison
		Classe adaptée
		Difficultés scolaires
Caractéristiques	Personnelles	Influence des pairs
		Recherche identitaire
		Faible motivation
		Anxiété
		Isolement
		Faible estime de soi

Figure 3 : Grille d'analyse

3.6 Considérations éthiques

Le présent projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (CEREP-21-147-D) le 8 novembre 2021. Afin d'obtenir l'approbation, certains aspects ont été précisés : la participation volontaire, l'enregistrement de l'entretien, les risques et les inconvénients de la participation, la confidentialité et l'anonymat ainsi que la protection des données.

À la suite de la prise de contact avec les participantes et les participants potentiels, ces derniers ont reçu par courriel un formulaire d'informations et de consentement où leur signature était requise. Ce formulaire décrivant les dimensions éthiques du projet se retrouve à l'annexe II.

Les critères de sélection pour participer à l'étude étaient : avoir un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ; être âgé de 18 à 30 ans ; avoir été en situation de décrochage scolaire, soit avoir quitté, temporairement ou définitivement le système scolaire, sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires ou d'équivalence ; parler et comprendre couramment la langue française. Ainsi, le recrutement des participantes et des participants a été opéré sur la base de ces critères.

3.7 Synthèse de la méthodologie

En guise de synthèse du chapitre de la méthodologie, il est pertinent de rappeler que le présent projet s'inscrit dans une approche qualitative de type exploratoire. En cohérence avec les écrits scientifiques, l'objectif et la question générale, les concepts à l'étude et les objectifs spécifiques de la recherche, les participantes et les participants ont été sélectionnés selon quatre critères : être âgé de 18 à 30 ans ; avoir reçu un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ; avoir vécu une situation de décrochage scolaire, soit avoir quitté, temporairement ou définitivement le système scolaire, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire ou d'équivalence et parler et comprendre la langue française. Six participantes et participants ont été recrutés par l'entremise d'une publication sur *Facebook* et ont été invités à réaliser un entretien avec l'étudiante-chercheuse d'une durée de 45 à 60 minutes. Tout au long de la collecte de donnée, un journal de bord a été tenu par l'étudiante-chercheuse afin d'y déposer ses idées, ses préjugés, ses questionnements et ses réflexions. Une analyse thématique a été réalisée à l'aide du logiciel spécialisé *QDA Miner*. L'objectif de cette analyse consistait à dégager, dans une démarche semi-inductive, des thèmes, des catégories et des sous-catégories de segments de texte de même que des récurrences dans le but d'élaborer une grille d'analyse et d'établir une synthèse. Cette séquence méthodologique a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal.

Le prochain chapitre est dédié aux résultats obtenus au terme de l'analyse thématique.

Chapitre 4 : Résultats

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à l'aide d'une approche qualitative de type exploratoire et se compose de trois parties. Plus spécifiquement, les deux premières parties du chapitre s'articulent autour des deux objectifs spécifiques soit : 1) explorer l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage, et 2) décrire les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école. Finalement, la dernière partie présente une synthèse du chapitre des résultats.

Dans le but de rapporter, le plus possible, le point de vue des participantes et des participants, plusieurs passages puisés des entretiens ont été retranscrits. Dans ce cas, les mots et les phrases placés entre guillemets ainsi que les paragraphes en retrait sont les propos intacts des participantes et participants. De plus, les prénoms sont fictifs par souci d'assurer l'anonymat.

4.1 Exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage

La présente partie propose de rencontrer le premier objectif soit une exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage. Pour ce faire, les récits de Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie seront présentés dans l'intention de mieux comprendre et contextualiser ces particularités.

Sébastien

Pour Sébastien, la manifestation de l'inattention de son TDA a été le levier à d'autres difficultés par la suite. Selon lui, « quand tu n'es pas concentré à l'école, c'est plus facile de vouloir lâcher ». Le fait de ne pas être en mesure de demeurer concentré lorsqu'il était dans sa classe l'a amené, au fil du temps, à vouloir renoncer :

C'est quelque chose que ce n'est pas tout le monde qui peut comprendre, j'ai beau faire des efforts pour me concentrer genre jouer avec des clémentines comme j'ai dit, mais tu ne peux pas vivre comme ça tous les jours, c'est épuisant pi ça mène nulle part. En français (lecture), j'ai tout le temps été bon, le texte était devant moi je prenais le temps de le lire, mais quand il y avait du bruit autour ou si y a un écureuil qui passe dehors, mettons [rire] bin ça me mettait dans une mauvaise situation [rire].

Selon Sébastien, l'inattention a été difficile à surmonter puisqu'il rapporte avoir manifesté beaucoup de difficultés liées à la concentration. Selon lui, cette manifestation et dimension de son TDA eut une implication sur ses difficultés scolaires, ses absences répétées et sa motivation. En effet, en plus des difficultés scolaires associées à l'inattention, Sébastien rapporte avoir souvent été absent de l'école lors de son secondaire. Les raisons de ces multiples absences à l'école étaient variées. Il confie avoir séché des après-midis complets, puisqu'il avait consommé de la drogue à la pause du dîner et qu'il n'était pas en état de se rendre en classe et faire face aux personnels scolaires. Il rapporte également que ces nombreuses absences à l'école lui ont fait prendre du retard dans ses travaux scolaires, dans la matière enseignée et dans les examens. En plus de s'absenter de l'école à cause de la consommation de drogue, il dit s'être fait influencer par ses pairs : « y avait une nouvelle fille qui était arrivée, tout le monde trippait dessus et elle n'arrêtait pas de me pousser à *foxer* avec elle, moi j'y allais [expire-rire] ». Une autre raison de ses nombreuses absences à l'école était qu'il trouvait ennuyeux d'y être : « moi pi mes amis on était comme ah c'est plate on va niaiser ailleurs. Je trouvais que c'était long et plate, justement je n'étais pas assez concentré. Je n'étais pas intéressé ». Sébastien a révélé plus tôt avoir fumé « tous les matins » à partir de sa deuxième année au secondaire. Ce type de consommation était une partie importante de sa vie au secondaire. D'après lui, plus il consommait et plus son système en avait besoin puisqu'il « s'habituaient aux effets ». Il conçoit aujourd'hui : « peut-être que consommer de la drogue et prendre de la médication ce n'est pas tellement bon pour les neurones [rire] ». La consommation précoce et quotidienne peut avoir suscité la désensibilisation des effets de la drogue sur Sébastien. En effet, les quantités requises pour atteindre l'effet escompté ont dû être fréquemment revues à la hausse, dans la mesure où son corps s'y habituaient.

L'influence que détenaient les pairs sur Sébastien a également été relevée comme nuisible au regard de sa consommation, sa motivation et de ses absences répétées. Comme il a été mentionné dans la partie précédente, lorsque Sébastien prenait sa médication, ses collègues de classe le trouvaient moins divertissant. Dans ces conditions, il était constamment en conflit entre 1) prendre sa médication, suivre le cours, mais être rejeté de ses collègues, ou 2) ne pas prendre sa médication, ne pas porter attention au cours, mais être valorisé par ses collègues. Cette opposition a été en vigueur pendant toute la durée de ses études secondaires. Sébastien préférait davantage plaire et être respecté par ses collègues plutôt qu'être concentré durant ses cours. Il rapporte aussi avoir été influencé par ce même groupe lorsqu'il était question de consommation de drogue. Il signale le

rôle majeur qu'ont joué ses amies et amis sur ses choix. Selon lui, son manque de jugement et sa naïveté envers certaines situations sont les conséquences de son TDA : « je pense que mon trouble fait que je suis vraiment naïf, je manque de jugement et je me fais avoir facilement. J'étais comme un mouton et je suivais les autres, peut-être plus impulsif que naïf, mais bref je voulais plaire ça c'est sûr ». D'après lui, les mauvaises décisions ont commencé lorsqu'il a changé de cercle social ; qu'il a commencé à se tenir avec des gens un peu « tata » et qu'il s'est laissé entraîner dans différentes situations telles que la consommation et l'absentéisme. Chemin faisant, Sébastien a rencontré des difficultés avec la perception de lui-même. Il explique que son médicament lui faisait perdre l'appétit, particulièrement durant la journée. Ainsi, il avait remarqué que son apparence physique avait changé « je m'aigrissais beaucoup et ça paraissait, j'étais tanné de me voir comme ça. Je me faisais peur. J'avais honte ».

Pour Sébastien, l'inattention, les difficultés scolaires, la consommation, l'influence des pairs et la perte de motivation ont toutes joué un rôle dans le processus menant au décrochage scolaire. Cet enchaînement de choix et ces retards scolaires ont été des engrenages dans sa décision d'abandonner ses études avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires.

Justin

D'après Justin, ses difficultés à l'école sont une conséquence concomitante de son TDA et d'autres facteurs. Il croit que ses difficultés d'attention et son anxiété ont eu une incidence sur ses retards scolaires. Pour lui, il était hors de question qu'il ait recours à une médication pour soutenir sa concentration. En revanche, il prenait des antidépresseurs, des calmants ainsi que la « thérapie par le sport » afin d'être en mesure d'obtenir un certain contrôle sur son anxiété. Plusieurs raisons expliquaient son anxiété : l'incompréhension de la matière, les retards dans ses travaux, les comparaisons avec les autres élèves de l'école, les émotions négatives, la perte de motivation et les suspensions externes de l'école. Les difficultés scolaires et l'anxiété éprouvées par Justin étaient réelles au point où il manquait fréquemment des périodes de cours :

Je vivais beaucoup de stress parce que j'avais de la misère à l'école et je ne prenais pas de médication. Je croyais que juste le sport allait tout gérer. Mais mes difficultés à l'école et l'anxiété me consumaient beaucoup, je manquais des cours parce que je ne *feelais* pas.

Justin confie avoir manqué les cours pour diverses raisons : « je fumais beaucoup, des *hotbox* (fumer dans un véhicule dont les fenêtres sont fermées) tous les matins dans l'auto, je manquais

les cours, je me bagarrais et après je foxais ». Il conçoit que ces absences répétées ont nui à son parcours scolaire tant au regard de la matière enseignée, des périodes d'études et de la perception des autres à son égard : « je foxais souvent donc je manquais beaucoup de matières, les *profs* n'aimaient pas ça pis ils ne m'aidaient pas à rattraper, mais c'est ma faute je l'ai cherché ». Justin dit avoir eu plusieurs suspensions en interne et en externe due à ses absences non justifiées. En effet, ces absences avaient des conséquences administratives puisque lorsque les élèves manquaient aux règlements de « présences obligatoires sauf avec raisons justifiées », ils devaient être suspendus de l'école. Justin dit que cela « ne réglait pas le problème » puisqu'il continuait de prendre du retard à l'école. Justin consommait du cannabis chaque jour avec ses amis, qu'il explique par l'« effet de *gang* ». Lorsqu'il a commencé à éprouver des difficultés scolaires, il s'est mis à faire de l'anxiété, s'absenter de l'école et consommer de manière de plus en plus courante avec ses amis. Il conçoit néanmoins que son importante consommation quotidienne à l'époque a été critique dans le parcours qui a mené au décrochage scolaire. Avec du recul, il présume que cette consommation a été bénéfique sur le coup, puisque c'était sa façon de soulager l'anxiété déclenchée par l'école, mais qu'après coup, elle a été néfaste pour ses apprentissages et ses prises de décisions. Justin rapporte également que ses pairs ont exercé une influence particulière quant à certains de ses choix. L'affectation dans une classe adaptée incluant des collègues de classe aussi agités que lui a été critique. En effet, Justin croit que c'est à ce moment que les choses sont devenues sérieuses. Bien que ses collègues étaient ses amis, il n'en demeure pas moins qu'il croit fermement aujourd'hui qu'ils ont eu une influence sur plusieurs choix et comportements : « selon moi, le fait d'avoir été placé dans une classe spéciale avec d'autres jeunes à problèmes n'a pas aidé ma cause quand j'ai décroché de l'école » Justin croit également que son cercle d'amis était « mauvais » et qu'il l'a influencé au travers certaines mauvaises décisions. En plus de l'influence de ses collègues de classe, Justin dit qu'il vivait « des problèmes à la maison ». Il rapporte avoir vécu plusieurs événements négatifs dans son milieu familial et « avoir ramené ça à l'école ». Selon lui, ces événements lui ont suscité des émotions négatives qui l'ont accompagnée durant ses journées à l'école. Il croit que les absences, les bagarres et la décision de décrocher ont également été des conséquences de l'affectation à cette classe adaptée. De plus, Justin a mentionné avoir eu des comportements violents en milieu scolaire. Il était fréquemment l'investigateur des premiers coups lors de bagarres à l'école. Selon lui, les émotions négatives telles que la colère ont agi comme moteurs à ses comportements agressifs et violents. Il rapporte que ce type de comportement

a eu des résultats dommageables sur la perception du personnel scolaire et de ses collègues à son égard. Comme il était dépourvu d'outils pour contrôler ses ressentiments, il se sentait sans cesse dans la mire du personnel. Justin confie avoir été souvent perçu comme un jeune « *tannant* sans potentiel » autant par les enseignants que par lui-même : « ce qui m'a nui le plus par rapport au fait d'avoir un TDA à l'école c'est que je n'étais pas comme les autres, ça a affecté comment je me voyais et comment les autres me voyaient ». En plus de se sentir ciblé, il a souvent reçu des sanctions disciplinaires telles des périodes de cours passées en retrait ou des suspensions externes. Selon lui, ces diverses sanctions lui ont causé du tort, puisque dépourvu d'enseignants pour l'aider, de l'encadrement scolaire et de la motivation, il prenait davantage de retard dans ses études : « ça faisait effet domino ».

Pour Justin, les difficultés scolaires, l'anxiété, l'absentéisme, la consommation, les pairs, les comportements violents ainsi que la perception de soi ont été des particularités qui ont été impliqués dans son processus de décrochage scolaire. Comme Justin l'a explicité, l'« effet domino » correspond à l'interaction de chacune d'elles.

Frédéric

Frédéric rapporte qu'il était constamment le dernier élève de sa classe à terminer ses examens puisqu'il disait manquer de temps. Frédéric était sans cesse distrait par des stimulus externes qui l'empêchaient de se concentrer sur son examen. En plus de manquer de temps pour ses examens et être en retard dans la remise des travaux, il avait de la difficulté à se concentrer en classe, il manquait donc des notions importantes. Selon lui, le fait d'avoir un TDA lui a été nuisible. Il qualifie la dimension de l'inattention, comme un « obstacle » ralentissant sa compréhension et son apprentissage. Frédéric percevait ses difficultés scolaires comme « insurmontables ». L'énergie mise pour essayer de réussir l'épuisait, il dit avoir été « fatigué de toujours faire des efforts de plus pour réussir ». Selon lui : « c'était devenu un fardeau et j'avais besoin de prendre du temps pour moi ». Bien qu'il eût recours à la médication, son inattention et ses difficultés scolaires ont été des particularités conséquentes dans son parcours ayant mené au décrochage scolaire. Frédéric a alors commencé à consommer du cannabis afin d'échapper à ses difficultés : « j'ai commencé à fumer du cannabis de plus en plus, à ce moment-là je n'avais pas la tête à étudier et je voulais profiter de ma vie ». Sa consommation de cannabis, d'abord en très faible quantité, a pris une plus grosse

ampleur dans son quotidien, jusqu'à devenir un indispensable afin de passer au travers de ses journées. Selon lui, la consommation lui permettait de « s'évader » des défis personnels et scolaires. Qui plus est, Frédéric rapporte s'être souvent absenté de l'école afin de consommer du cannabis avec ses amis. Il remarquait l'interaction entre son degré de consommation et sa perte de motivation face à l'école. Au fil du temps, Frédéric s'isolait : il avait une vie de plus en plus en marge de la société. Il rapporte avoir été un élève discret durant son parcours au secondaire « je suis plutôt calme et réservée, donc j'étais discret en classe. Je ne voulais pas déranger ». Il ne ressentait pas le besoin ni la nécessité d'attirer l'attention, il ne voulait pas déranger ni être dérangé. Se percevant comme différent des autres, il justifie cette retenue par la volonté de ne pas être remarqué : il ne voulait pas que les gens le jugent comme dérangeant et il ne voulait pas être caractérisé comme celui « qui a des problèmes ». Selon lui, cette précaution lui a valu le rejet de ses collègues de classe et du personnel scolaire :

En classe, je ne voulais pas déranger, mais je me suis comme trop isolé et on ne me voyait pas, même les *profs* ne me voyaient pas, c'est comme si personne n'était au courant que j'étais là et je n'avais pas d'aide pour l'école, je passais dans le beurre [rire].

Aujourd'hui, Frédéric comprend que son isolement n'a pas aidé à son parcours scolaire. De plus, puisqu'il avait un déficit de l'attention, des difficultés scolaires, une consommation régulière ainsi que des comportements d'isolement, Frédéric a développé des problèmes d'anxiété à l'école. L'utilisation d'anxiolytiques afin de contrôler cette anxiété a été nécessaire dans son cas : « j'étais stressé de tout, l'école, le monde, mes notes ». Pour lui, cet état était « envahissant », « je voyais tout trop gros et insurmontable ». Il conçoit que l'école a toujours été un générateur d'anxiété et que la moindre tâche d'origine scolaire était un fardeau. Ses études secondaires ayant été problématiques, il ne cessait de se comparer avec ses collègues de classe : « je voyais les autres réussir et je me demandais pourquoi moi je ne pouvais pas faire comme eux ». Étant un élève discret, il rapporte s'être fréquemment comparé aux autres, puisqu'il se considérait comme différent. De cette façon, se comparer à autrui a exercé une influence sur sa perception et sa motivation. En effet, Frédéric rapporte que « faire autant d'effort pour réussir *correct* c'était décourageant ». Il n'avait plus de motivation à l'école puisque tout était devenu une tâche « insurmontable ». Il estime qu'il devait toujours faire plus pour rattraper les autres et ainsi se situer à un niveau scolaire « passable ». Au fil des déceptions, Frédéric a confié qu'être à l'école n'était

pas ce qu'il voulait faire de sa vie : « je ne prenais pas ça au sérieux et j'ai réalisé que ce n'était pas ce que je voulais faire ». Il confie également :

Personne ne m'a vraiment influencé à décrocher de l'école, c'est venu de moi, je n'avais plus le cœur à fournir des efforts pour rien ou pour peu. Je me suis dit que je pourrai réessayer plus tard quand ça va me tenter.

Il ajoute qu'il avait oublié la profession qu'il voulait faire puisqu'il n'était plus motivé et a donc pris « un autre chemin ». Par conséquent, ses difficultés consécutives à son inattention ont occasionné des conséquences sur sa motivation et ses ambitions.

Pour Frédéric, l'interaction de l'inattention, des difficultés scolaires, la consommation, l'absentéisme, l'influence des pairs, la perception de soi, l'anxiété, la perte de motivation et l'isolement ont joué un rôle dans son parcours ayant mené au décrochage scolaire.

Gabriel

Gabriel a connu des difficultés scolaires tôt dans son parcours scolaire, et ce, dans toutes les matières :

J'avais de la misère avec tout ce qui a rapport à l'école. D'habitude il y a au moins une matière que tu n'es pas si pire, moi j'étais bon dans rien. Je n'avais aucune matière que je trouvais que j'étais *correct*, même pas l'éducation physique ! J'avais de la misère en math, en français, en anglais, même en éducation physique pi en art plastique.

Gabriel rapporte s'être senti marginalisé tôt à l'adolescence. Il savait qu'il rencontrait des difficultés sur le plan de l'attention et que cette manifestation et dimension de son trouble entraînait des conséquences sur sa concentration et ses capacités scolaires. Étant dans une classe ordinaire, Gabriel éprouvait de la difficulté à suivre le rythme des apprentissages. Il trouvait difficile de se concentrer et le moindre bruit l'incommodait : les stimulus externes exerçaient une influence sur sa concentration. Lorsque l'enseignant lui posait une question, il avait de la difficulté à formuler une réponse puisqu'il ne parvenait pas à retenir la question. Bref, Gabriel rencontrait des obstacles dans toutes les matières à l'école, il avait de la difficulté à suivre le rythme de la classe et éprouvait des difficultés de concentration. Ces types de difficultés scolaires ont attiré les moqueries de ses collègues de classe. En effet, Gabriel dit s'être senti « marginalisé » durant son parcours scolaire. Il croit qu'être aux prises avec ces difficultés lui ont « mis une cible dans le dos ». Après ses premiers mois à l'école secondaire, Gabriel dit s'être aperçu qu'il avait une mauvaise opinion de

lui-même. Il rapporte : « je me suis mis à croire ce que les autres disaient de moi, que j'étais différent et bizarre ». En plus de se percevoir comme différent, il a constaté qu'il devenait de plus en plus « paresseux » en ce qui concerne ses devoirs et ses études. Il croit que cette perte de motivation a été le résultat de ses difficultés à l'école puisqu'il trouvait ces tâches trop éprouvantes. Il rapporte également ne pas s'être senti capable de réussir à l'école, en plus d'avoir de la difficulté à ressentir des émotions positives à son endroit :

Les autres riaient de moi parce que je n'étais pas concentré. Les *profs* me demandaient des choses et je n'étais pas capable de répondre parce que j'oubliais la question. Les autres riaient de moi, donc je n'avais pu le goût d'être là. Je me sentais à part, comme différent, je ne rentrais pas dans le moule, ce n'était pas fait pour moi l'école, je pense.

Aujourd'hui, Gabriel croit que son diagnostic de TDA a joué un rôle dans sa décision de quitter l'école. Selon lui : « le système scolaire régulier n'offre pas assez de soutien pour les gens comme moi ». Il rapporte qu'il aurait préféré être dans une classe adaptée pour « les gens comme lui ». Malgré sa médication visant à contrôler son inattention, il a trouvé ses années au secondaire difficile. En plus, il rapporte ne pas avoir été en mesure de surmonter ses différentes difficultés. L'enchaînement et l'accumulation de ses problèmes sur les plans de l'attention et de la concentration, des difficultés scolaires, de la perception de soi, de la motivation ont joué un rôle dans le processus ayant mené au décrochage scolaire de Gabriel. Selon ce dernier, la superposition de ces différents obstacles a eu un impact sur sa décision. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une seule particularité qui a été la cause du décrochage de Gabriel, mais plutôt l'apport de plusieurs.

Mathieu

La dimension de l'inattention était également présente pour Mathieu. Ses différents symptômes et manifestations sont apparus tôt dans son parcours au secondaire. Mathieu rapporte qu'il était difficile pour lui d'entamer une tâche et d'y rester concentré et consacré. À l'époque, il était éprouvant pour lui de commencer un devoir, puisqu'il était sans cesse en train de se dénicher des prétextes pour ne pas le commencer. Pour lui, les stimulus externes étaient plus attrayants, quand bien même qu'il devait étudier pour un examen. Il précise également qu'il était « incapable de rester attentif plus que quelques minutes, même quelques secondes ». Ces lacunes sur le plan de l'attention lui ont occasionné une diminution de motivation face à l'école. En plus d'être distrait par les stimulus externes, il attirait également l'intérêt des autres. Par exemple, lorsque Mathieu devait faire un devoir pour l'école, il essayait d'attirer l'attention des gens autour de lui en faisant

des simagrées. Après coup, il rapporte que ses difficultés sur le plan de l'attention ont été difficiles à vivre et qu'elles ont entraîné des conséquences dans son processus de décrochage scolaire. Par ailleurs, Mathieu prenait de la médication afin de contrôler son inattention. Toutefois, celle-ci a eu un effet sur sa perception de lui. En effet, lors de l'entretien, il rapporte des changements quant à son apparence physique. Il explique que sa médication lui coupait l'appétit durant la journée et donc, il s'alimentait peu et ne prenait pas de poids. Il se percevait comme « trop mince » et essayait de cacher son apparence par « des chandails et des pantalons plus grands pour pas qu'on me remarque trop ». Il mentionne s'être senti tiraillé puisque d'une part il n'avait pas le choix de prendre sa médication afin d'être concentré en classe et d'autre part son apparence physique l'incommodait.

Mathieu a changé plusieurs fois d'école au cours de son primaire et de son secondaire dû à des situations familiales. À son arrivée dans une nouvelle école secondaire, Mathieu se faisait de mauvaises fréquentations. Il a commencé à vendre de la drogue et a manqué des cours : « je voulais me faire des nouveaux amis et être *cool* ». Il comprend aujourd'hui que ces types de fréquentation ont teinté négativement son parcours scolaire :

Je me tenais avec des petits *bum* comme moi pi on s'en foutait de toute, même de l'école. On s'influençait à *foxer*, à prendre de la drogue pi à faire des conneries. C'est sûr que ça n'a pas aidé à être motivé pis à rester à l'école.

Mathieu reconnaît à présent que ses mauvaises fréquentations ont marqué ses décisions quant à la vente de drogue et ses absences répétées à l'école. À cette époque, l'image que ses amis avaient de lui était plus importante que sa réussite scolaire puisqu'être « *cool* » était sa priorité. De plus, Mathieu confie avoir vendu de la drogue à son école secondaire avant d'en consommer à son tour. Il affirme que la réputation à laquelle il avait été attiré, celle de « vendeur », était une étiquette qu'il « devait » porter lors de son transfert d'école. Il rapporte que cette étiquette lui a collé à la peau et qu'il se sentait obligé de l'assumer :

Je n'étais pas bon à l'école, j'avais déjà vendu, je consommais, je buvais dans les *party* quand j'étais vraiment jeune, j'avais une réputation qu'es-tu veux faire dans ce temps-là ? C'était qui j'étais pis ça ne me dérangeais pas vraiment. Je sais que je me suis tiré dans le pied, ça toute *chier* à ce moment-là, mais dans le temps je ne voyais pas les conséquences, je sais que ça tout *scrapé* mon école.

En plus de consommer afin d'être considéré comme « *cool* » et d'être cohérent avec son étiquette de vendeur, Mathieu trouvait que le cannabis l'aidait à réduire son anxiété. En effet, il rapporte

avoir vécu des épisodes d'anxiété intense où la consommation de cannabis était « d'un grand secours ». Il explique que parfois, l'anxiété était « envahissante et invivable ». Il rapporte que celle-ci venait habituellement de l'incompréhension de la matière, des retards dans les devoirs, de la perte de motivation et des nombreuses suspensions.

Par la suite, Mathieu rapporte avoir proféré des comportements violents à l'école. Il confie avoir ressenti beaucoup de colère et n'avoir pas su comment l'exprimer autrement que par des conduites agressives. Étant dépourvu d'aide et d'encadrement, il dit avoir exprimé cette colère par les moyens qu'il connaissait. Par exemple, Mathieu raconte qu'il lui arrivait souvent de frapper les casiers ou de crier sur d'autres élèves dans les couloirs. De plus, il rapporte avoir tenu des propos menaçants envers les autres et pouvait se rendre jusqu'à utiliser la violence physique envers eux : « je sentais que ma tête allait exploser, fallait que je fasse quelque chose pour que ça sorte ». Selon lui, ces différentes manifestations de violence à dégager une image négative aux yeux du personnel scolaire et de ses collègues. Il dit avoir eu l'étiquette de « *tannant* » et de « *bum* » de l'école. Ces dernières l'ont désavantagé en milieu scolaire, elles étaient sa « marque de commerce ». Il rapporte : « un coup rendu là, tu peux pu revenir, faut tu t'en tiennes à ta réputation, ça juste parti en vrille après ça. L'école c'était rendu secondaire, je suivais pu les autres, j'étais fâché de tout ce qui m'arrivait ». À cause de la répétition de ces comportements violents en milieu scolaire, Mathieu a eu plusieurs sanctions disciplinaires telles que des suspensions internes et externes. Ainsi, en plus d'acquérir du retard dans la matière, les travaux, les examens et d'être perçu comme perturbant par le personnel, Mathieu a ressenti un déclin de motivation face à l'école et à son avenir. Chemin faisant, Mathieu manquait souvent volontairement ses cours. Puisqu'il ne pouvait pas sortir du périmètre de l'établissement scolaire à cause des gardiens de sécurité, il trouvait d'autres endroits dans l'école pour s'absenter, par exemple les vestiaires ou les toilettes. Il confie avoir souvent « *foxer* » les cours puisqu'il n'était plus motivé et qu'il avait déjà du retard sur les autres. Il rapporte qu'avec la médication qu'il prenait, cela rendait ses journées difficiles puisqu'il se sentait « figé » et « zombie ». Bien que sa médication lui permette de se concentrer, cela ne l'aidait pas à comprendre la matière « oui ça faisait que j'étais concentré, mais concentré à quoi ? je ne comprenais même pas ce que le *prof* disait, je préférais *foxer* qu'être en classe ». Il précise :

La médication te rend concentré, mais ça ne fait pas en sorte que tu comprends plus la matière, ça ne te rend pas plus intelligent, juste plus concentré. Mais concentré sur quelque chose que tu ne comprends même pas [rire].

En d'autres termes, Mathieu clarifie « ma médication aidait à contrôler mes symptômes d'inattention, mais elle n'avait pas d'effet direct sur mes difficultés scolaires ». En effet, bien qu'il fût davantage concentré en classe, sa médication n'avait pas d'impact immédiat sur ses connaissances et sa compréhension. Ainsi, bien que l'inattention ait été manifestée par Mathieu, ses difficultés scolaires ont rapidement été un facteur déterminant dans son parcours scolaire. Selon ses propos, ce constant conflit entre la concentration et la compréhension était « épuisant ». De plus, ses absences récurrentes ont entraîné des répercussions sur ses retards scolaires et la diminution de sa motivation. Il comprend que ses absences, sa consommation et ses comportements violents ont leurs parts de responsabilité dans son décrochage scolaire.

Aujourd'hui, Mathieu confirme que certains choix subséquents à son inattention et ses difficultés scolaires ont été nuisibles dans son parcours. Son inattention, ses difficultés scolaires, sa consommation, son anxiété, l'influence de ses pairs, ses absences, ses comportements violents, sa perception de soi et sa perte de motivation ont tous été des particularités ayant mené au décrochage.

Amélie

Amélie signifie que ses problèmes à l'école ont commencé tôt lors de son primaire, mais c'est à l'école secondaire qu'elle s'est aperçue qu'elle rencontrait des difficultés et que son parcours scolaire allait être parsemé d'embûches. Amélie a un déficit de l'attention : elle a de la difficulté à rester concentrée sur une longue période. En classe, elle n'arrivait pas à suivre le rythme du cours, elle trouvait que « la *prof* allait trop vite ». Elle prenait plus de temps que les autres élèves de sa classe pour terminer un devoir, un projet ou un examen. De plus, elle mentionne avoir souvent manqué de temps pour terminer ses examens puisqu'elle se sentait constamment pressée par le temps :

Quand je faisais des examens, je regardais toujours l'horloge, pis elle faisait du bruit, ça me déconcentrait. Je voyais les autres élèves de ma classe finir leur examen pis attendre à leur bureau, ils faisaient du bruit, ça me déconcentrait encore plus. À la fin y restait juste moi. Tout le monde m'attendait pour partir c'était tellement stressant. Ça m'est souvent arrivé de ne pas finir mon examen parce que je ressentais trop de pression pour finir. Mais là, je coulais ce n'était pas mieux.

Au départ, Amélie était motivée et désirait réussir. Elle rapporte avoir eu « toute la volonté du monde pour réussir ». Cependant, puisqu'elle était facilement distraite, cela la démoralisait. Pour elle : « le moindre bruit de crayon, de bouche, de bouteille ça me fascinait [rire] ». Avec le temps,

elle avoue avoir perdu la motivation à l'école : « à la longue, ça devient épuisant de tenir compte de tout autour de toi ». Amélie avait de la difficulté à amorcer ses devoirs, elle disait ne pas être capable de maintenir sa concentration plus de cinq minutes. Elle ajoute que ses appréhensions face à sa concentration la démotivaient prématurément. Elle croit que ses difficultés à l'école de même que sa dégradation de motivation ont influencé ses nombreuses absences à l'école : « quand tu n'es plus motivée, c'est difficile de continuer et toutes les excuses sont bonnes pour lâcher ». En effet, Amélie s'est souvent absentée de l'école sans raison valable. Elle s'absentait fréquemment de l'école lorsque le beau temps arrivait afin d'en profiter. Elle rapporte n'avoir pas été « capable de gérer tout ça en même temps ». Pour elle, il s'agissait d'un fardeau « insurmontable, insoutenable et invivable ». Comme elle l'exprime : « l'ampleur et la charge de travail étaient trop grandes ». Ces sensations ont eu des effets nocifs sur Amélie, chemin faisant, elle connut des périodes de grande anxiété. Afin de contrôler cet état, Amélie a eu recours à la consommation de cannabis durant son parcours scolaire : « être aussi anxieuse tout le temps ce n'est pas bon, pis c'est un cercle vicieux genre tu es stressée, tu consommes, tu manques des cours, ça te stress et tu consommes ». Ce dernier extrait qu'offre Amélie explicite bien l'influence de même que l'interaction des différentes particularités. Pour elle, l'inattention, les difficultés scolaires, la perte de motivation, l'anxiété, la consommation et l'absentéisme ont été des caractéristiques ayant mené à la décision de décrocher.

Synthèse du premier objectif

Au terme de la lecture des récits de Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie, une exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage a été possible. Il ne semble qu'aucune ne peut être ciblée comme l'unique cause du décrochage scolaire. Néanmoins, toutes les participantes et les participants ont mentionné des éléments semblables ou identiques identifiées de la typologie des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006) et de la typologie des décrocheurs scolaires (Janosz et al., 2000). Cette constatation sera également le propos du prochain chapitre.

La prochaine partie propose une description des particularités des participantes et des participants ayant un TDAH et ayant abandonné l'école.

4.2 Description des particularités des élèves ayant un TDA/H ayant abandonné l'école

Comme il a été présenté dans le cadre de référence, le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité peut se manifester sous différents aspects et ses composantes/dimensions diffèrent en présence et en intensité d'un individu à un autre. De plus, il existe des facteurs de risque de décrochage scolaire et des caractéristiques à propos des jeunes à risque de décrocher. Afin d'atteindre le deuxième objectif, l'analyse thématique a permis d'identifier dix particularités des participantes et des participants qui semblent avoir interagi durant le processus menant au décrochage scolaire : l'inattention, les difficultés scolaires, l'anxiété, la consommation de drogue, les pairs, les comportements violents, l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement.

Inattention comme la manifestation générale

Comme il a été indiqué plus haut, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité peut comporter trois composantes/dimensions : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. La première particularité observée chez tous les participantes et les participants (n=6) s'avère l'inattention. Dans cette dimension, neuf symptômes ont été rapportés par les participantes et les participants de l'étude. Tous (n=6) rapportent avoir eu des oublis fréquents ou des pertes de mémoire. Cela correspond au neuvième symptôme de l'inattention soit : (i) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne (American Psychiatric Association, 2013). Sébastien précise cette dimension par : « ma brosse à dents, je me mélange de couleur, le matin je ne m'en souviens jamais ». Ces oublis peuvent paraître anodins, mais lorsqu'ils arrivent fréquemment, cela peut devenir épuisant. En effet, quand ces oublis se vivent au quotidien, ils deviennent un poids pour l'individu. Frédéric explicite également cette dimension :

J'ai des oublis fréquents dans la vie de tous les jours. Revenir à la maison deux ou trois fois pour m'assurer que j'ai bien fermé le four, oublier mon portefeuille en allant faire l'épicerie ou passer plus de temps sur un travail parce que j'ai oublié de quoi on parle ou c'est quoi la question. Comme là je ne me souviens plus vraiment pourquoi j'ai répondu ça [rire].

La dimension de l'inattention est également témoignée dans le discours des participantes et des participants par une faible concentration. En effet, tous (n=6) ont rapporté des problèmes de concentration. Frédéric exemplifie cette dimension par cet extrait :

En classe, je regardais souvent dehors si j'étais proche de la fenêtre. Je jouais avec mon crayon, mon efface ou quoi que ce soit en ma possession. Je m'attardais à des détails comme une tache sur le tableau ou bien un autre élève qui fait quelque chose et ça attire mon attention seulement sur ça. Je perdais vraiment le fil du cours et manquais beaucoup d'informations. Je finissais mes examens en dernier, parce que je manquais de temps.

Cet extrait se rapporte aux symptômes suivants : (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimulus externes ; (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ; (a) souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités ; (f) souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison) (American Psychiatric Association, 2013). Cet extrait indique également le besoin de délai supplémentaire afin de terminer une tâche, comme un examen. Selon Frédéric, ce besoin d'utilisation prolongée du temps est une conséquence de son inattention. Dans le DSM-V, cet extrait peut être relié à deux symptômes : (d) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes) et (e) a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités (American Psychiatric Association, 2013). Certains participantes et participants rapportent s'être sentis indisposés à se concentrer sur plusieurs tâches en même temps. Frédéric précise : « si je suis en train de faire une tâche, je vais vouloir faire plusieurs trucs en même temps, même si je ne suis pas capable et que je suis encore plus en retard après ». Ce même participant ajoute également :

J'étais souvent en retard dans mes travaux ou mes examens comparativement aux autres et j'avais de la misère à me concentrer, donc je manquais des notions. Je devais travailler plus fort ou m'organiser plus pour gérer mon temps. Je suis quand même dernière minute [rire].

Pour Frédéric, lorsqu'il effectue une tâche et qu'un stimulus externe attire son attention, il dévie de sa tâche initiale : « si j'écoute de la musique en même temps, je vais me laisser entraîner et chanter. Je vais oublier que je fais une tâche. Cela m'arrivait souvent lorsque je faisais des devoirs ». Cet extrait fait référence aux deux symptômes suivants : (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux et (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimulus externes (American Psychiatric Association, 2013). Frédéric démontre également le deuxième symptôme de l'inattention soit : (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement (American Psychiatric Association, 2013) puisqu'il indique :

Quand quelqu'un me parle, je ne retiens pas tout ce qu'il dit, parce que je peux soit entendre un bruit autour ou voir quelque chose ou penser à ce que je vais dire. Je fais souvent répéter les gens et moi-même je répète ce que j'ai dit parce que j'ai oublié que je l'ai dit.

Pour Gabriel, l'inattention se manifeste plutôt par les trois premiers symptômes : (a) souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou commet des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités ; (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ; (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement (American Psychiatric Association, 2013). Il explique : « j'ai des pertes de concentration, je passe toujours du coq à l'âne, j'ai une histoire qui en amène une autre et je ne me souviens plus de quoi je parlais au début ». Il raconte s'être souvent retrouvé dans des situations où il ne savait plus de quoi il parlait ou quelle était la question de départ. Il conçoit que son manque d'attention aux questions provoque des pertes de repère quant à la chronologie de ses histoires.

Quant à Sébastien, il rapporte que sa concentration à l'école « n'était vraiment pas bonne ». Selon lui, son inattention lui occasionnait un manque de concentration en classe et il essayait tant bien que mal de trouver des solutions pour rester concentré :

Il fallait toujours que je joue avec quelque chose dans mes mains. Une clémentine, je la serrais ou j'égrainais mon efface pour essayer de rester *focus*, il fallait tout le temps que je *gosse* avec quelque chose sinon je perdais mon attention sur ce qui se passait au tableau.

Ainsi, Sébastien manifeste la dimension de l'inattention par les symptômes suivants : (a) souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités ; (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux et (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement (American Psychiatric Association, 2013). D'ailleurs, étant donné ses efforts afin d'être et de rester concentré, il est possible de présumer qu'il se laissait souvent distraire par des stimulus externes et donc qu'il manifeste le symptôme : (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimulus externes (American Psychiatric Association, 2013).

Articulation entre inattention et difficultés scolaires

L'inattention semble avoir participé aux difficultés scolaires des participantes et des participants. En effet, tous les participants (n=6) rapportent avoir rencontré des difficultés scolaires en conséquence à leur déficit d'attention. Certains avaient de la difficulté avec le rythme

d'apprentissage, d'autres dans la matière elle-même. Ces difficultés ont occasionné certains retards scolaires. Pour Justin, ses difficultés à l'école l'ont amené à intégrer une classe adaptée pour les élèves présentant des difficultés scolaires, comportementaux et émotionnelles. Il rapporte qu'avoir été dans ce type de classe n'a pas été bénéfique pour lui, car la proximité quotidienne avec des élèves rencontrant des problèmes de comportements influençait certaines de ses décisions telles que la consommation, l'absentéisme et les comportements violents. Ces collègues de classe rencontraient également des difficultés scolaires, donc il était difficile pour Justin d'obtenir de l'aide ou de l'appui de ses voisins de bureau et l'attention de son enseignant :

J'étais avec des gens de différents niveaux, on ne faisait pas les mêmes cahiers ni les mêmes matières, c'était difficile d'avoir de l'aide des autres ou même de ma *prof* parce qu'elle était partout et jamais vraiment disponible parce qu'elle s'occupait de tout le monde en même temps. C'était vraiment la jungle cette classe-là !

Les difficultés scolaires ont également été présentes pour Frédéric : « je n'étais pas bon à l'école donc à quoi bon écouter et me trouver poche ». Il rapporte avoir rencontré des difficultés dans plusieurs matières et qu'il était difficile pour lui de demander de l'aide puisqu'il ne voulait pas déranger et attirer l'attention sur ses difficultés et son diagnostic. C'est également le cas pour Mathieu. Les difficultés scolaires rencontrées étaient non seulement en ce qui a trait à la matière, mais aussi au plan de l'apprentissage. Celui-ci rapporte :

Juste le fait d'ouvrir mes cahiers c'était difficile. Déjà le fait d'essayer de faire mes devoirs le soir en paix c'était dure, en classe c'était pire on dirait. Ça ne me tentait pas parce que je savais que je n'étais pas capable.

Pour ce qui est d'Amélie, les difficultés scolaires sont apparues tôt dans son parcours scolaire et se sont intensifiées au fil des années :

Je savais que j'avais de la misère à l'école, mais à chaque étape c'était de plus en plus difficile. Chaque année c'était de pire en pire, on dirait que je n'avais pas le temps de toute assimiler la matière qu'on devait déjà commencer quelque chose de plus gros et de plus compliqué. Y aurait fallu que je fasse de la révision à chaque début de cours parce que j'oubliais déjà tout du cours passé.

Anxiété comme caractéristique courante dans le processus de décrochage

L'anxiété ressentie par certains participantes et participants a été souvent rapportée dans le processus de décrochage. Certains ont dû avoir eu recours à diverses médications afin de l'atténuer. Frédéric indique avoir utilisé : « des calmants pour mon anxiété ». Il mentionne que son anxiété durant son parcours au secondaire était très présente : « j'étais tellement stressé de tout, c'était

envahissant, je voyais tout trop gros et insurmontable j'étais genre paralysé tout le temps ». Justin a également eu recours à différentes médications : « Je prenais des antidépresseurs et des calmants pour mon anxiété, mais pas des médicaments pour la concentration. Je préfère le traitement par le sport ». Pour lui, il était hors de question qu'il ait de la médication pour gérer son anxiété, il préférait user d'autres méthodes comme le sport, particulièrement les sports d'équipe. Mathieu et Amélie quant à eux, rapportent avoir vécu beaucoup de moments d'anxiété durant leur parcours scolaire. Leurs multiples symptômes d'inattention ainsi que les difficultés scolaires vécues ont eu un impact négatif sur leur état d'esprit et ont provoqué des épisodes d'anxiété récurrentes. Pour Amélie, les semaines où il y avait des examens à l'horaire ou des remises de travaux étaient « les pires ». Selon elle, son niveau d'anxiété était à son maximum : « les semaines où il y avait des examens qui comptaient dans le bulletin c'était vraiment difficile, je stressais tellement, je savais que je n'allais pas bien performer ». Tout comme Amélie, Mathieu confie n'avoir jamais été capable de contrôler son anxiété. Ces derniers ajoutent avoir eu recours à la consommation de drogue telle que le cannabis afin d'atténuer leurs émotions négatives, car ils étaient « insurmontables, insoutenables et invivables » comme le qualifie Amélie. Ainsi, consommer de la drogue était pour eux une façon de contrôler leur anxiété et d'éviter de ressentir des émotions négatives et envahissantes.

La consommation comme facteur de risque

Pour l'ensemble des participantes et des participants (n=6), la consommation semble avoir été présente tout au long du parcours au secondaire. Tous (n=6) rapportent avoir consommé des substances. Sébastien a révélé avoir fumé du cannabis « tous les matins ». Pour lui, la consommation semblait faire partie de son quotidien à cette époque. Ce même participant a rapporté qu'il consommait chaque jour de plus en plus. Il devait en prendre davantage chaque semaine pour obtenir l'effet désiré, puisqu'il était devenu insensible aux quantités habituelles. De plus, il précise avoir « touché à toutes les drogues » et « consommer tous les jours à partir de ma deuxième année de secondaire ». Sébastien présentait une consommation fréquente de substances tant en milieu scolaire qu'à l'extérieur. Ce type de consommation donnait lieu à des absences répétées de l'école, ce qui paraissait agir directement sur les retards scolaires. Tel était le cas également pour Justin. Celui-ci rapporte avoir consommé du cannabis chaque jour avec ses amis. Il indique qu'il s'agissait d'un « effet de gang » du fait que « tout le monde faisait ça ». L'effet de

gang a également été associé au décrochage scolaire présenté sous l'appellation « les pairs/l'entourage ». Avec le temps, la consommation de Justin eut des effets réparateurs puisque pour lui, elle était un moyen de soulager son anxiété produite par l'école notamment par ses difficultés scolaires et son inattention. En effet, ce même participant conçoit que c'est au moment où l'école a commencé à être difficile pour lui qu'il a commencé à consommer : « j'ai commencé à consommer du cannabis de plus en plus à ce moment-là, je n'avais pas la force de me concentrer ». Dans son cas, il s'agissait d'une consommation plutôt de type social au départ, puis s'est vite transformée comme une automédication face à l'anxiété que provoquaient ses difficultés à l'école. Ainsi, l'anxiété et la consommation semblent intimement liées pour certains participant·es et participants.

Pour sa part, Frédéric témoigne de l'importance qu'avait la consommation de cannabis dès son adolescence : « je n'avais plus la tête à étudier, je voulais profiter de ma jeunesse ». Il semble qu'il avait le goût et le besoin de « vivre autre chose ». Selon lui, étant donné qu'il était jeune et mineur, c'était le moment idéal pour profiter de la vie « sans me faire de souci, en plus je n'étais pas bon à l'école donc à quoi bon écouter et me trouver poche, tant qu'à faire je vais aller profiter avec mes amis et consommer ». Puisqu'il présentait des difficultés scolaires, il trouvait que cela ne valait pas la peine d'avoir une si mauvaise perception de soi et qu'il était plus agréable, voire plus simple, de profiter de la vie avec ses pairs. Quant à Mathieu, celui-ci confie s'être consacré à la vente de substances au sein de son école secondaire avant de commencer à consommer :

Au début, genre en secondaire 1 je vendais de la drogue pour du monde. Étant donné que j'étais jeune et j'avais l'air innocent, je n'allais pas me faire prendre. Après j'ai changé d'école et là j'avais la réputation de vendeur et je me suis mis à consommer, parce que faut ben que j'essaie ce que je vends, et puis c'est parti en vrille. Je consommais le soir en cachette, mais je buvais aussi de l'alcool dans les *party*, comme tout le monde ! Aujourd'hui ben je consomme tous les jours.

Comme Mathieu l'identifie, il a commencé à consommer à la suite de son activité de vente de drogues à son école secondaire. Il croit qu'il était logique de consommer ce qu'il vendait afin de « tester la marchandise ». Au départ, sa consommation était légère, puis elle est devenue constante et davantage accrue au fil du temps. Comme Justin, Mathieu attribue majoritairement sa consommation à « l'effet de *gang* », plus particulièrement à la popularité que cela lui apportait en plus d'une réputation et d'une réussite sociale. Il conçoit que la réussite sociale était plus importante à l'époque que la réussite scolaire. Conséquemment, cette conviction a marqué ses choix durant son parcours à l'école secondaire.

Influence des pairs à l'adolescence

L'influence des pairs et/ou de l'entourage a également été soulevée durant les entretiens. À la suite de l'analyse thématique, ce facteur semble avoir été reconnu par la plupart des participantes et des participants. Pour Justin, l'influence de ses collègues de classe a été marquante :

J'ai été *placé* dans une classe de parcours adaptés avec des *tannants* comme moi, c'est là que ça s'est empiré. On était tous pareils, donc on se comprenait. On était notre meilleur public et nos pires influences.

Pour lui, le fait d'avoir été dans une classe adaptée impliquant des élèves rencontrant des difficultés dans différentes sphères a été problématique. Selon lui, côtoyer quotidiennement des élèves aux prises avec des difficultés similaires a été source d'influence négative. Il rapporte que certains moments cocasses dégénéraient souvent et qu'il était difficile, voire impossible, de « ramener la classe à un état calme ». Ce même participant rapporte avoir également vécu des problèmes et des influences négatives de sa famille et « je rapportais ça à l'école ». Ces problèmes à la maison se transformaient en problème à l'école puis dans sa classe. Il rapporte avoir été dans un « cercle vicieux ». En effet, pour Justin, ce qui se passait à la maison entraînait des conséquences sur son état d'esprit et ses journées à l'école. Il conçoit qu'à l'époque, son cercle d'amis n'était pas une bonne influence. Justin admet qu'il ne pouvait appeler ces relations comme de l'amitié : « j'avais vraiment un mauvais cercle d'amis, si on peut appeler ça des amis ».

Quant à Mathieu, celui-ci mentionne qu'il a dû changer quelques fois d'école secondaire. Ainsi, chaque fois qu'il démarrant dans une nouvelle école, il retrouvait de vieilles habitudes :

J'ai changé d'école trois fois en deux ans. Quand je suis arrivé à la nouvelle école, je me suis fait des amis pas vraiment fréquentables, j'ai vendu de la drogue et je *foxais* mes cours. Je voulais me faire de nouveaux amis et être *cool*. J'ai changé d'école après quelques semaines et je suis retourné à mon ancienne école, avec mes anciens amis. Mes anciens amis ont entendu ce que j'avais fait à l'autre école et là j'avais comme une réputation, donc j'ai continué d'être comme ça.

Sébastien a également rapporté avoir été influencé par ses pairs durant son adolescence. Dans son cas, ses collègues de classe le trouvaient moins divertissant, voire moins intéressant, lorsqu'il prenait sa médication : « Le concerta m'a aidé, mais mes amis eux me trouvaient plate, parce que quand j'étais sur le concerta je ne voulais plus parler à personne, je disais même aux autres d'arrêter de parler ». Ce même participant rapporte avoir été influencé par ses amis pour consommer de la drogue et s'absenter de l'école. Pour lui, le respect et l'attention de son groupe d'amis étaient plus

importants : « j'ai même lâché ma médication pendant un bout parce que mes amis ne me trouvaient plus drôle, mais là ça allait vraiment plus bien à l'école ». Il rajoute : « pour de vrai, j'étais tellement influençable, je suivais les autres, je ne sais pas pourquoi, c'était juste plus fort que moi. Peu importe le plan, je suivais, je ne réfléchissais pas trop ».

Pour d'autres, l'influence des pairs ou de l'entourage semble avoir été bénéfique. En effet, pour Gabriel, celle-ci eut un effet positif : « j'ai eu le support de mes parents et de mes amis, une chance qu'ils étaient là, je ne sais pas ce que j'aurai fait sans eux. Ils m'ont aidé dans plein de processus ». Pour lui, l'influence de son entourage a été positive et importante durant son parcours au secondaire. Il souligne la chance qu'il a eu d'avoir ce type de soutien, puisqu'il insiste en avoir eu besoin. Il en est de même pour Amélie qui affirme également que sa famille a été un appui et une bonne influence durant son adolescence : « ma famille aussi ont un TDAH, ils m'ont donné des trucs pour l'école, je me sentais soutenue et comprise ». Puisque d'autres membres de sa famille avaient également un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, celle-ci se sentait supportée et comprise dans ses différentes difficultés. Son entourage a été en mesure de l'aider en lui fournissant certains outils essentiels. Il s'agit là d'une influence positive des pairs.

Comportements violents et agressifs en milieu scolaire

Justin a affirmé avoir proféré des comportements violents en milieu scolaire. Il rapporte avoir pris part à des bagarres à l'école et avoir généralement été l'investigateur des premiers coups. Ces bagarres avaient lieu lors des périodes libres du dîner, dans le stationnement après l'école ou le matin avant les cours. Certaines fois, il s'absentait de l'école en raison de ses bagarres dans la cour d'école : « je me bagarrais et après je *foxais* ». Ces bagarres donnaient lieu à des absences répétées et seront le propos de la prochaine caractéristique. Justin soutient qu'avoir des comportements agressifs et violents était sa façon de s'exprimer et de s'affirmer : « j'étais tellement fâché, je n'avais pas les mots donc j'attaquais quand je ressentais la colère monter, c'était comme sur l'impulsion du moment ».

Sébastien et Mathieu affirment également avoir été impliqués dans des bagarres à l'école, l'un par effet de groupe et l'autre par impulsivité. Mathieu admet avoir fréquemment eu recours à des actes violents :

Toutes me faisaient *chier*, je ne savais pas comment m'exprimer, des fois je frappais dans les cases ou je criais sur quelqu'un. Je menaçais souvent les autres pour rien. J'avais l'impression qu'il y avait tellement de colère en moi et je ne savais pas comment me guérir. Je sentais que ma tête allait exploser, fallait que je fasse quelque chose pour que ça sorte.

Cet extrait semble faire sens quant à la dimension de l'impulsivité du TDAH. En effet, Mathieu a eu recours à des comportements violents dus à un trop-plein d'émotions négatives provoquées par une incapacité de gestion des émotions. Il rapporte avoir rencontré des difficultés à exprimer sa colère. Par conséquent, les seules stratégies trouvées étaient de frapper dans les casiers et menacer ses collègues à l'école. Ainsi, ses comportements violents en milieu scolaire semblent avoir été déclenchés par l'impulsivité émanant peut-être de son trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Absentéisme scolaire comme facteur de risque du décrochage

Sébastien, Justin, Mathieu, Frédéric et Amélie ont rapporté s'être souvent absentes de l'école. Ces absences répétées lors de périodes, voire des journées complètes occupaient une place importante dans leur discours. « Je *foxais* tout le temps » rapportait Sébastien. Les raisons de ses nombreuses absences étaient variées. Il confie que « toutes les raisons étaient bonnes pour partir de l'école, genre aller fumer ». Il rapporte que la consommation a été une raison majeure de ces absences à l'école : au retour de la pause du dîner, il n'était pas en état pour se rendre à ses cours puisqu'il avait consommé ; il s'absentait de certains cours pour aller consommer avec ses amis. Pour Mathieu, l'organisation scolaire semble avoir entraîné des répercussions sur ses absences. En effet, bien qu'il affirme avoir eu souvent l'intention de s'absenter de l'école, ce dernier indique ne pas avoir été en mesure de le faire. Mathieu fréquentait une école privée où il y avait des gardiens de sécurité aux sorties. Dans ces conditions, cela ne lui permettait pas de quitter l'établissement facilement. Pourtant, il a rapporté avoir manqué à maintes reprises les cours en se cachant dans les vestiaires et les toilettes de l'école étant donné qu'il ne voulait pas aller en classe :

Je ne voulais pas aller en cours, parce que *anyway* je n'allais même pas comprendre ce que le prof dit. J'étais tellement zombie avec toute la médication que je prenais que ça ne servait à rien que j'y aille pour avoir l'air figé.

Ainsi, malgré le fait qu'il était interdit et impossible de sortir de la zone de l'établissement scolaire, Mathieu a tout de même été en mesure de contourner les règles et s'absenter de ses cours. Ces

absences répétées semblent dues au fait qu'il ne voyait pas la nécessiter d'aller en classe, puisqu'il « n'allait même pas comprendre ce que le *prof* dit ».

Justin a également confié avoir manqué des périodes pour différentes raisons : « je fumais beaucoup, des *hotbox* (fumer dans un véhicule dont les fenêtres sont fermées) tous les matins dans l'auto, je manquais les cours, je me bagarrais et après je *foxais* ». Tout comme Justin, Frédéric s'absentait de ses cours pour consommer du cannabis avec ses amis : « même si j'étais à l'école, je *foxais* vraiment souvent pour aller fumer dans les bois en arrière de l'école ou des fois on allait dans le village pour ne pas qu'on se fasse pogner ».

Quant à Amélie, celle-ci rapporte que ses absences de l'école survenaient lors de moment impulsif : « quand il faisait beau, vers avril, je n'étais pas capable de me retenir, c'était plus fort que moi, je *foxais* avec mes amis, je ne me posais pas vraiment de question, ça me tentait, c'est tout ! ». Les motifs quant aux absences répétées paraissent diversifiés et différents pour chaque participante et participant. Par conséquent, plusieurs raisons marquaient le recours à des absences répétées, en particulier la consommation et les comportements violents en milieu scolaire. L'absentéisme scolaire semblait être un facteur de risque du décrochage, mais également, de d'autres facteurs de risque tels que la consommation de drogue et les comportements violents à l'école.

Difficultés scolaires et médications comme éléments influençant la perception de soi

Les participantes et les participants de l'étude ont, pour la plupart, mentionné des détails quant à la perception de soi durant leur parcours scolaire. Certains disaient s'être perçus de manière négative et avoir eu une faible estime d'eux-mêmes en raison de leurs faibles capacités et habiletés scolaires. Pour Gabriel, bien qu'il fût motivé à réussir, il rencontrait défis personnels dû à des difficultés scolaires. Ces difficultés scolaires avaient un impact sur sa perception de lui : « je ne me sentais pas capable de réussir les tâches qu'on me demandait à l'école, je trouvais que tout était trop dur et trop gros à faire ». Pour Sébastien, les questionnements de même que la recherche de son identité ont été présents durant son parcours au secondaire : « je me cherchais vraiment beaucoup à l'adolescence, je ne savais pas vraiment qui j'étais, je ne me connaissais pas, je me cherchais ». Il était difficile pour lui d'avoir une juste perception puisqu'il confie s'être souvent

questionné et remis en question durant son adolescence. Il croit que la consommation accrue et prolongée de drogue et ses effets néfastes ont joué un rôle dans ses introspections sur son identité.

Étant donné ses difficultés scolaires, Justin indique s'être senti marginalisé et rejeté par ses pairs. Pour lui, le fait d'avoir un diagnostic de TDA ; avoir des difficultés scolaires et être dans une classe adaptée l'humiliait, il ne se sentait pas normal : « le monde savait que j'avais un TDA, ils savaient que j'étais dans une classe spéciale, j'attirais les regards et ils me traitaient différemment. J'étais le mouton noir ». C'est également le cas pour Mathieu. Celui-ci a rapporté avoir mené une rude bataille quant à la perception de lui-même. En effet, celui-ci rapporte qu'étant donné qu'il prenait une médication pour son trouble déficitaire de l'attention, cela faisait en sorte qu'il n'avait pas faim, donc il ne s'alimentait peu ou pas durant la journée et il maigrissait, ou du moins, ne prenait pas de poids comme une croissance normale. De la sorte, Mathieu avait une perception négative de lui au regard de son apparence physique :

Mes médicaments me faisaient maigrir, ça avait coupé mon appétit et tout le monde voyait que j'étais trop mince, je portais des chandails et des pantalons plus grands pour pas qu'on le remarque trop, mais là je faisais dur. Il n'y avait pas vraiment de solution. Je n'avais pas le choix de continuer ma médication parce que sinon je n'étais pas concentré, mais quand je la prenais je maigrissais et j'étais comme un zombie toute la journée.

L'apparence physique a aussi été un élément qui a affecté la perception de soi de Sébastien : « le concerta avait comme conséquence que je n'avais vraiment pas faim, donc je m'aigrissais beaucoup et ça paraissait, j'étais tanné de me voir comme ça. Je me faisais peur. J'avais honte ».

De l'inattention à la démotivation scolaire

Certains ont signalé avoir eu une faible motivation face à différentes sphères de leur vie, particulièrement le scolaire. Frédéric avait de la difficulté à trouver la motivation nécessaire pour entamer, poursuivre et terminer une tâche. Selon ses propos : « Moi j'ai perdu la motivation pour me concentrer et étudier » il poursuit : « je me rendais compte que dans les cours je n'écoutais pas, je ne prenais pas ça au sérieux et j'ai réalisé que ce n'était pas ce que je voulais faire ». Il semble avoir perdu la motivation à réaliser certains rêves puisqu'avoir la concentration nécessaire afin de se focaliser à l'école semblait trop difficile.

L'inattention et les difficultés scolaires ont aussi joué un rôle sur la démotivation de Mathieu. En effet, celui-ci rapporte qu'il était difficile de commencer une tâche, cela prenait « tellement de temps juste le fait d'ouvrir mon cahier » :

Quand je réussissais enfin à ouvrir mon cahier, je partais dans la lune, tout était plus passionnant. Je gossais mon entourage, j'écoutais la télé, j'étais sur mon cellulaire, je n'avais aucune motivation pour faire mon travail. Juste le fait que j'ouvre mon cahier était une grosse étape. Tout était plus intéressant que faire mes devoirs, je n'y arrivais juste pas, je n'avais pas le goût de le faire.

Pour Amélie, la motivation était présente, mais difficile à maintenir :

J'étais motivée au début, j'ouvrais mes cahiers avec toute la volonté du monde, mais j'étais distraite à rien et ça me frustrait vraiment, donc je perdais la motivation d'étudier parce que je savais que je n'allais pas être capable de maintenir ma concentration. C'est vraiment démotivant quand tu sais que tu n'es pas capable de tenir cinq minutes.

Dans son cas, Amélie précise qu'elle était motivée à faire ses devoirs et étudier. Cependant, elle était distraite par le moindre stimulus externe. Pour elle, la manifestation de l'inattention de son TDA a joué un rôle dans sa démotivation face à l'école.

L'isolement

Finalement, la dernière particularité identifiée à la suite de l'analyse thématique est la caractéristique de l'isolement. Un participant s'est qualifié d'élève discret durant son parcours au secondaire. Frédéric rapporte : « je suis plutôt calme et réservé, donc j'étais discret en classe. Je ne voulais pas déranger ». Tout au long de son parcours scolaire, l'objectif de Frédéric était d'être le plus calme et réservé possible. Il explique qu'il se sentait si différent des autres qu'il ne voulait pas attirer l'attention ni déranger les autres élèves de sa classe par ses comportements, ses propos et ses difficultés. Il souhaitait davantage s'isoler des situations ou des événements pouvant attirer les regards. Il confie s'être empêché de parler aux autres élèves de sa classe dans l'intention d'éviter les soupçons d'une quelconque marginalité. L'isolement a été son mécanisme pour ne pas être confronté à certains regards : « j'évitais de me faire remarquer, je ne voulais pas qu'on me *spot* parce que j'étais différent. Je ne voulais pas avoir le *spotlight* sur moi ».

Synthèse du deuxième objectif

À la lumière des entretiens, dix particularités ont été répertoriées : l'inattention, les difficultés scolaires, l'anxiété, la consommation de drogue, les pairs/l'entourage, les comportements violents,

l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement. Au terme des résultats, la manifestation de l'inattention semble bien être une particularité centrale pour les participantes et les participants. Tous (n=6) ont rapporté avoir manifesté de l'inattention. Les facteurs de risque du décrochage scolaire tels que les difficultés scolaires, la consommation, l'influence des pairs, les comportements violents en milieu scolaire et l'absentéisme ont également fait écho au terme de l'analyse. Finalement, les participantes et les participants ont présenté certaines caractéristiques récurrentes telles que l'anxiété, la perception de soi négative, la faible motivation et les comportements d'isolement. Cela étant, la manifestation de l'inattention et le facteur de risque des difficultés scolaires se sont avérés être des particularités communes (n=6). L'interaction de ces dernières et le processus menant au décrochage est bien exposé.

Dans la prochaine partie, il sera possible de formuler une réponse à la question générale de la recherche : Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDA/H dans le processus de décrochage scolaire ?

4.3 Synthèse des résultats

Le présent chapitre s'est construit autour des deux objectifs spécifiques. D'abord l'exploration de l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage, puis la description des particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école. Ainsi, l'objectif d'explorer le rôle de ces particularités a été possible par le récit de chaque participantes et participants.

À la suite de l'analyse thématique, dix particularités ont été répertoriées : l'inattention, les difficultés scolaires, l'anxiété, la consommation de drogue, l'influence des pairs/l'entourage, les comportements violents et agressifs, l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement. Celles-ci ont été dûment soutenues et explicitées par les propos des participantes et des participants de l'étude. À la lumière des résultats de l'étude, aucune particularité ne peut être ciblée comme l'unique cause du décrochage scolaire puisqu'il s'agit en fait, d'une interrelation entre plusieurs. Néanmoins, l'inattention serait la première manifestation à cibler chez les élèves ayant un TDA/H. De plus, les difficultés scolaires comme facteurs de risque devraient être rapidement prises en charge afin d'éviter les retards scolaires. Également, l'anxiété présente chez

ces élèves serait considérer. Au terme du chapitre des résultats, il est maintenant possible de formuler une réponse à la question générale de la recherche :

Quel est le rôle des particularités des élèves ayant un TDAH dans le processus de décrochage scolaire ?

Les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques des élèves à risque jouent un rôle dans le processus de décrochage scolaire, en plus de s'influencer mutuellement. Les récits de Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie démontrent que les dix particularités répertoriées sont interreliées et s'influencent. Dans ces conditions, il est impossible d'attribuer la décision de décroché de l'école à un seul élément. Selon le point de vue des participantes et des participants, il ne s'agissait pas strictement d'une particularité qui aurait influencé leur décision, mais plutôt la combinaison de plusieurs. D'ailleurs, il a été témoigné qu'une particularité peut agir sur la présence, l'intensité et la fréquence d'une autre. Par exemple, tous les participantes et participants (n=6) ont rapportés avoir consommé de la drogue durant leurs études secondaires. Cependant, il serait délicat de conclure que la consommation à elle seule est la cause de leur situation de décrochage scolaire. En revanche, la consommation chez ces élèves est apparue à la suite de difficultés scolaires et d'anxiété étant donné qu'elle agissait comme une sorte d'échappatoire aux problèmes scolaires et personnels. De plus, la consommation des élèves apparaissait étroitement contribué à l'absentéisme scolaire, puisque certains participantes et participants ont confié manquer des cours dans le but de consommer. Nonobstant, deux particularités ont été particulièrement été rapportées dans tous les cas de décrochage scolaire. Effectivement, toutes et tous ont mentionné avoir manifesté de l'inattention et des difficultés scolaires. Selon eux, leur inattention aurait provoqué des conséquences néfastes sur leur parcours scolaire incluant des difficultés, des retards et de faibles rendements scolaires. D'ailleurs, les participantes et les participants considèrent que leur problème d'inattention et leurs difficultés à l'école auraient engendré d'autres problèmes tels que de l'anxiété, de la consommation, de mauvaises fréquentations, des conduites agressives, de nombreuses absences, une perception de soi négative, une dégradation de la motivation envers l'école et des comportements d'isolement. Par conséquent, il est approprié d'inscrire que la présence du trouble déficitaire de l'attention exerce une influence directe ou indirecte sur la majorité des autres particularités rapportées. Tout compte fait, bien que le phénomène du décrochage scolaire soit complexe et que plusieurs éléments

puissent prendre part à son explication, l'inattention et les difficultés scolaires ont communément joué un rôle déterminant dans le processus ayant mené au décrochage scolaire des participantes et des participants de l'étude. En ce sens, ce trouble (TDA) combiné aux difficultés scolaires accentuerait le risque de décrochage scolaire chez ces élèves.

Le prochain chapitre est consacré à la discussion quant aux résultats obtenus.

Chapitre 5 : Discussion

Le cinquième et dernier chapitre engage une discussion quant aux résultats de la recherche. Ce qu'il faut retenir à propos de la réflexion sur le processus menant au décrochage scolaire des élèves ayant un TDA/H, est que ce phénomène n'est pas le résultat d'une seule et unique particularité, mais plutôt l'interaction entre plusieurs d'entre-elles. Néanmoins, l'inattention et les difficultés scolaires semblent exercer un rôle de premier plan pour ces élèves ayant à un moment de leur parcours interrompu leurs études. Ce dernier chapitre est consacré à la discussion impliquant d'abord les liens pouvant être réfléchis avec les typologies de Fortin et al., (2006) et de Janosz et al., (2000), une réflexion sur l'interaction entre les manifestations, les facteurs de risque et les caractéristiques, des recommandations à l'intention du milieu scolaire, puis finalement, les apports et les limites de la présente étude.

5.1 Lien avec les typologies de Fortin et al., (2006) et Janosz et al., (2000)

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que la typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006) et celle des décrocheurs de Janosz et al., (2000). Les typologies présentées dans le chapitre du cadre de référence ont détaillé des particularités semblables ou identiques aux résultats de la présente étude. À l'aide des récits des participantes et des participants, il est possible de discerner le type d'élève à risque et le type de décrocheur auquel ils correspondent. La présente partie se veut un exercice informel afin d'y associer les types aux participantes et les participants de l'étude.

Le tableau VI présente la répartition des participantes et des participants selon les deux typologies.

Tableau VI : Répartition des participantes et des participants selon les typologies de Fortin et al., (2006) et Janosz et al., (2000)

	Fortin et al., (2006)	Participants		Janosz et al., (2000)	Participants
Peu intéressé	40 %	50 % ou 33 % (sans Frédéric) n=3 ou 2	Désengagés	20 %	17 % n=1
Trouble de comportements	30 %	50 % n= 3	Sous-performants	8,3 %	33 % n=2

et difficultés d'apprentissage					
Conduites antisociales cachées	20 %	0 % n=0	Inadaptés	43,9 %	17 % n=1
Dépressif	10 %	0 % ou 17 % (avec Frédéric) n=0 ou 1	Discrets	41,2 %	33 % n=2

5.1.1 Lien avec la typologie de Fortin et al., (2006)

Fortin et al., (2006) ont défini quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire : 1) peu intéressé 2) qui présente des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage 3) manifeste des conduites antisociales cachées et 4) dépressif. En se référant aux récits des participantes et des participants, il est possible de repérer plusieurs particularités que Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie ont présenté durant leurs parcours scolaires. À l'aide de ces dernières, il est possible de discerner à quel type d'élève à risque auraient pu s'identifier les participantes et les participants de l'étude à l'époque de leur secondaire.

Sébastien présentait des particularités qui s'apparentaient au type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage ». Tout comme ce type, Sébastien éprouvait des difficultés scolaires et démontrait de faibles résultats aux évaluations ce qui affectait son rendement scolaire. Lorsqu'il ne prenait pas sa médication, Sébastien perturbait le climat de la classe et appréciait particulièrement l'attention que cela lui procurait. Malgré cela, Sébastien présentait une faible estime de lui : sa médication affectait son appétit et par le fait même, son apparence physique. Se faisant critiquer par ses collègues de ne pas être aussi amusant lorsqu'il prenait ses médicaments, Sébastien avait donc décidé de ne plus en prendre.

Le récit de Justin pourraient également le lier au type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage ». Tout comme ce type, Justin avait de faibles résultats scolaires, des problèmes importants de comportements et des émotions négatives. Qui plus est, Justin rapportait avoir eu des sanctions disciplinaires telles que des périodes de cours passées en retrait ou des suspensions externes. De plus, ses rapports et ses interactions avec autrui ont été rapportés comme problématique.

Pour Frédéric, il semble que le type « peu intéressé » lui corresponde le mieux quoiqu'il présentait également certains rapprochements au type « dépressif ». Cela explique les nuances apportées dans le tableau VI. Déjà, tout comme le type « peu intéressé », Frédéric affichait une perte d'intérêt envers l'école ainsi qu'une dégradation de son rendement scolaire. Quant à ses rapprochements au type « dépressif », les comportements d'isolement et d'absentéisme ont teinté le parcours scolaire de Frédéric. À l'époque, il souhaitait être le moins dérangeant et dérangé possible. Tout comme ces deux types, Frédéric ne démontrait pas de problème de comportement ni de comportement agressif. L'intention était d'être le plus effacé possible. Ce comportement a conduit Frédéric à ne pas se faire remarquer par les autres, incluant le personnel scolaire. Dans ces conditions, malgré ses difficultés scolaires manifestes et son désintérêt envers l'école, ses comportements d'isolement l'on fait passer sous le radar.

Gabriel s'est vite perçu différent des autres lors de ses études secondaires. En raison de son TDA, Gabriel se sentait marginalisé. Ce participant semble correspondre au type « peu intéressé ». En effet, Gabriel a rencontré des difficultés personnel et scolaire précoces dans son parcours, accumulant les moqueries et les échecs scolaires, il a rapidement manifesté une perte et un manque d'intérêt envers l'école. Selon lui, le système scolaire n'était pas structuré pour les gens comme lui. Les particularités de ce type d'élève à risque telles que l'abandon précoce et le manque d'intérêt pour les perspectives à court ou long terme semblent bien représenter Gabriel.

Pour sa part, Mathieu paraît plutôt caractérisé par le type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage ». Mathieu semble avoir été ce type d'élève à risque de décrochage dans la mesure où, en plus d'avoir obtenu de très faibles performances scolaires, il avait également un cercle d'amis « non recommandable », partageant les mêmes valeurs que lui. En effet, tout comme ce type d'élève à risque, Mathieu présentait des signes et des actes de délinquance à divers niveaux puisqu'il vendait de la drogue et exprimait des comportements agressifs et violents envers les autres.

Amélie quant à elle, s'apparente au type « peu intéressé ». Amélie n'avait pas de problème extériorisé de comportement, elle souhaitait réussir et était motivée. Toutefois, au fil du temps, elle démontrait une grande perte d'intérêt et de motivation envers l'école puisque les défis personnel et scolaire qu'elles devaient surmonter étaient devenues trop difficiles et ses

performances scolaires étaient de plus en plus faibles. Amélie semble avoir été ce type d'élève à risque de décrochage, puisqu'elle mentionne aussi s'être démoralisée et avoir perdu la motivation nécessaire pour réussir à l'école.

Tout compte fait, les six participantes et participants de l'étude ont démontré des particularités semblables ou identiques à la typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006). Au terme de cet exercice informel, le type « peu intéressé » a été soulevé trois fois et le type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage » également. Le type « dépressif » a été rapporté une fois (combiné à celui des troubles de comportements) et aucun n'a semblé présenter le type « conduites antisociales cachées ». Cependant, l'exercice de classer les participantes et les participants de l'étude aux types de la typologie de Fortin et al., (2006) a été fait en fonction du matériau des entretiens. Le canevas d'entretien, n'ayant pas été prévu afin de répondre à cet exercice, devrait inclure des questions et des sous-questions davantage détaillées sur des thèmes précis et plus pertinents et demanderait une étude plus exhaustive de chaque récit.

5.1.2 Lien avec la typologie de Janosz et al., (2000)

Janosz et al., (2000) ont discerné quatre types de décrocheurs : 1) les discrets 2) les désengagés 3) les sous-performants et 4) les inadaptés. En se référant aux récits de Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie, il est également possible de reconnaître certains rapprochements quant aux particularités et aux types de décrocheurs de cette typologie. À l'aide des récits, il est possible d'identifier à quel type de décrocheur peuvent correspondre les participantes et les participants de l'étude.

Les particularités de Sébastien semblent coïncider au type « les sous-performants ». Ce type de décrocheur présente une performance scolaire très faible en raison de ses nombreuses difficultés scolaires. Tout comme le décrivent les travaux de Janosz et al., (2000), Sébastien a connu des obstacles et des échecs scolaires tôt à l'adolescence et eu de la difficulté à se conformer aux exigences minimales. Sébastien a éprouvé des difficultés d'apprentissage durant ses études secondaires et ceux-ci ont occasionné une dégradation quant à sa motivation et ses aspirations, en plus des absences récurrentes.

Tout comme Sébastien, Justin semble correspondre au type « les sous-performants ». Justin présentait des difficultés scolaires et n'a pas eu recours à la médication afin d'agir sur son inattention. Il a vécu de l'anxiété puisqu'il n'arrivait pas à comprendre la matière, qu'il remettait ses travaux en retard et qu'il se comparait la plupart du temps aux autres. Justin a confié avoir vécu beaucoup de problèmes scolaires puisque ses difficultés, sa consommation, sa perte de motivation et ses absences répétées affectaient ses apprentissages. Dans ces conditions, tout comme ce type il n'arrivait pas à répondre aux exigences scolaires minimales.

Les particularités soulevées dans le récit de Frédéric semblent coller au type « discret ». En effet, Frédéric exprimait de faibles performances scolaires et ne faisait pas l'objet de sanctions disciplinaires par le personnel scolaire. Son comportement correspond bien à l'appellation de cette catégorie puisqu'il était un élève discret, ne voulant pas être incommodé. Il évitait les situations où il pouvait attirer le regard des autres élèves de sa classe. Il ne voulait ni n'être vu ni entendu. Il a choisi de s'isoler dans l'intention de ne pas être ciblé par ses collègues. Ses difficultés scolaires ont entraîné des conséquences concernant ses performances scolaires de même que sa motivation. Étant donné qu'il désirait soustraire à l'attention des autres, il rapporte avoir obtenu peu d'aide des enseignants. En effet, les auteurs expliquent que ce type d'élève a de fortes chances d'échapper à l'attention de la direction et du personnel scolaire. Ainsi, notamment en raison de son faible rendement scolaire, ses difficultés scolaires et sa personnalité plutôt discrète, Frédéric semble correspondre à ce type de décrocheur.

Quant à Gabriel, celui-ci semble coïncider au type « les désengagés ». Rencontrant des difficultés scolaires, il s'est rapidement découragé et a perdu l'intérêt envers les études. Ce type de décrocheur, n'aimant pas particulièrement l'école, présentait de faibles aspirations scolaires, peu de motivation et se percevait moins compétent que les autres. C'est le cas pour Gabriel, qui confiait s'être comparé aux autres élèves de sa classe et s'être senti marginalisé. Tout comme ce type, le désengagement de Gabriel envers les études lui a été nuisible quant à sa perception de soi, ses résultats, sa motivation et son décrochage scolaire.

Mathieu paraissent correspondre au type « les inadaptés ». Ce type d'élève présente une inadaptation scolaire et comportementale élevée. Tout comme ce type, Mathieu rapportait éprouver beaucoup de difficultés scolaires, émotionnelles et comportementales. En effet, il

exprimait plusieurs comportements sanctionnables, un taux d'absentéisme élevé et des échecs scolaires. De plus, Mathieu avait des comportements délinquants au regard de ses activités de ventes de drogue, de l'indifférence, du négativisme ainsi qu'une consommation de drogue accrue. Par ces particularités, Mathieu semble concorder à la description de ce type de décrocheur.

Les détails provenant du récit d'Amélie semblent concorder au type « les discrets ». En effet, Amélie était motivée au début de ses études et elle avait un degré d'engagement élevé face à la scolarisation. Toutefois, au fil d'accumulation d'échecs scolaires, Amélie s'est découragée et s'est mise à consommer afin de soulager son anxiété générée par ses difficultés scolaires. Ayant peu de problèmes de comportement, Amélie échappait aux signalements et aux interventions du personnel scolaire. En ce sens, tout comme ce type, elle semble avoir passée sous le radar.

Bref, les six participantes et participants de l'étude ont présenté des particularités semblables et même identiques à celles soulevées dans la typologie des décrocheurs de Janosz et al., (2000). Au terme de cet exercice informel, un participant semble correspondre au type « les désengagés », deux participants au type « les sous-performants » deux participants au type « les discrets » et un participant au type « les inadaptés ». Cependant, tout comme l'exercice de répartir les participantes et participants de l'étude aux types de la typologie de Fortin et al., (2006), le présent exercice a également été réalisé selon le matériau des entretiens.

Synthèse du lien avec les typologies

Tout comme dans la population générale, les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité présentent des particularités qui accentuent le risque de décrochage scolaire. Cependant, en tenant compte de leur diagnostic, ces élèves semblent plus prédisposés à connaître des difficultés durant leur parcours scolaire. Qui plus est, les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité possèdent des particularités similaires aux élèves à risque de décrochage scolaire et les décrocheurs qui n'ont pas de TDA/H.

Comme il a été mentionné, les facteurs de risque et les caractéristiques des élèves ayant un TDA/H sont accentuées et complexifiées par les symptômes et les manifestations de leur trouble. Par exemple, la manifestation de la dimension de l'inattention renforce les difficultés scolaires par des oublis fréquents, des problèmes de concentration, des omissions aux détails et de la

désorganisation. Ces difficultés scolaires, répercussions possibles du trouble, peuvent provoquer de l'anxiété chez ces élèves. L'anxiété chez ces élèves est parfois contrôlée par la consommation de drogue et celle-ci semble occasionner des absences répétées. Les comportements violents et agressifs, la perte de motivation, l'influence des pairs et la perception de soi ont également été rapportés par les récits des participantes et des participants, mais également dans les typologies comme étant des éléments à cibler pouvant augmenter le risque de décrochage scolaire.

À l'aide des descriptions détaillées dans les typologies de Fortin et al., (2006) et de Janosz et al., (2000), il a été possible de discerner les types auxquels les participantes et les participants de l'étude semblent coïncider. Ces typologies permettent d'abord de réfléchir à l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques associés au décrochage scolaire. Ensuite, elles permettent de rendre compte que ces derniers n'agissent pas tous de façon identique auprès des élèves. Plusieurs éléments peuvent agir sur le parcours scolaire des élèves : ils peuvent être internes ou externes au milieu scolaire et ne sont pas nécessairement tous apparents. Finalement, les facteurs de risque du décrochage scolaire qu'ont rapportés les auteurs s'appliquent également à la population des élèves ayant trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. D'ailleurs, ces élèves semblent plus vulnérables dans la mesure où le TDA/H, particulièrement le déficit de l'attention, couplé à ces caractéristiques (anxiété, perception de soi négative, perte de motivation, comportement d'isolement), paraît amplifier le risque de décrochage scolaire.

5.2 Réflexion sur l'interaction entre les manifestations, les facteurs de risque et les caractéristiques

Comme il a été apporté, l'inattention semble une des pierres angulaires du parcours menant au décrochage scolaire des jeunes ayant un TDA/H. Cela dit, d'autres ont également été soulevés auprès des participantes et des participants et nécessitent une réflexion sur leur rôle dans le processus de décrochage scolaire.

Difficultés scolaires et perception de soi

Comme Johnson et Reid (2011) l'ont énoncé, ces jeunes ayant un TDA/H affrontent des difficultés à divers plans. Nommément, ils ont de la difficulté à planifier, à organiser et à maintenir un effort

constant. Ces difficultés ont été mentionnées puis explicitées par les participantes et les participants de l'étude. Tous (n=6) ont vécu des problèmes de concentration et d'attention, ce qui a directement entraîné des répercussions sur leurs habiletés et leurs capacités scolaires. Ces derniers ont également vécu différents obstacles à l'école. En ce sens, des études ont rapporté que les personnes présentant un déficit d'attention peuvent avoir de la difficulté à suivre le rythme d'apprentissage ainsi qu'à s'organiser en contexte scolaire (Barry et al., 2002; Johnson et Reid, 2011). Certains participantes et participants avaient de la difficulté à se concentrer sur une tâche à la fois et à demeurer concentrés dans une pièce avec plusieurs stimulus. De plus, ils rapportent avoir manqué de temps pour compléter leurs examens ou pour rendre leurs devoirs dans les temps exigés. Les chercheurs attribuent ces difficultés en milieu scolaire, non seulement à leur faible capacité d'attention, mais aussi au manque de préparation au regard de l'organisation et de la gestion du temps (Advokat et al., 2010; Weyandt et al., 2013). Lorsque la composante/dimension de l'inattention de leur TDA/H est prédominante, il arrive que l'exécution des tâches soit plus lente. Il arrive également que les personnes ayant un TDA/H ne terminent pas la tâche qu'elles ont entamée. Cela est dû au dysfonctionnement de certaines fonctions exécutives qui s'occupent notamment de la planification, de la pensée abstraite et du contrôle cognitif. Ces fonctions exécutives étant lacunaires, ces élèves peuvent avoir tendance à s'éparpiller, à perdre des objets et à perdre le fil de leur organisation (Audy-Dubé, 2018; Nadeau et al., 2015). Ainsi, tout comme ces auteures l'ont expliqué, la composante/dimension de l'inattention peut exercer une influence sur les difficultés scolaires. De plus, certains auteurs ont rapporté que les difficultés scolaires pouvaient être un facteur de risque à d'autres types de difficultés (Barry et al., 2002; Johnson et Reid, 2011; Lessard et al., 2007; Weyandt et al., 2013). En effet, les participantes et les participants ayant vécu des difficultés scolaires ont également connu des échecs scolaires, des difficultés d'apprentissage, l'incompréhension de la matière, un rythme d'apprentissage lent, des retards scolaires, des habiletés et capacités lacunaires et des placements dans les classes adaptées. Ainsi, les conséquences des difficultés scolaires sont variées. Notamment, Doren et al., (2014) rapportent que les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires seraient plus à risque de connaître d'autres difficultés soit : émotionnelles, relationnelles et/ou personnelles. Pour certains participantes et participants, les difficultés scolaires ont provoqué de multiples comparaisons avec d'autres élèves de leur classe, ce qui a entraîné des conséquences négatives sur la perception d'eux-mêmes. Chemin faisant, cela a parfois déclenché une remise en question ainsi qu'une perception de soi

négative. Dans le même ordre d'idée, Audy-Dubé (2018) rapportait également que les effets les plus souvent observés des élèves ayant un TDA/H en milieu scolaire étaient le faible rendement scolaire, mais aussi une faible estime de soi. L'auteure associe cette faible estime personnelle au fait que les multiples échecs que vivent ces jeunes participeraient à la diminution de leur confiance et de leur estime.

Comportements violents, absentéisme et consommation

Nadeau et al., (2015) avaient énoncé *a priori* certains des derniers constats. Les auteures rapportaient que les élèves ayant un TDA/H auraient trois fois plus de risque d'avoir 1) une suspension, 2) des absences répétées, 3) d'emprunter une trajectoire déviante et 4) de décrocher de l'école que les élèves n'ayant pas de TDA/H (Nadeau et al., 2015). Ces quatre constats se sont également retrouvés dans les résultats de la présente étude : suspensions, absentéisme, comportements délinquants et décrochage scolaire. D'abord, les participantes et les participants de l'étude ont rapporté avoir obtenu des suspensions internes et externes en conséquence à diverses conduites comme des absences injustifiées et des comportements violents à l'école. Ensuite, ils ont rapporté avoir été souvent absents de l'école afin de consommer de la drogue ou parce qu'ils jugeaient ne pas être en état de se présenter en classe en raison des effets de leur consommation. Cette forme d'absentéisme scolaire appuie les propos de Turkieltaub (2011) qui considère que l'absentéisme scolaire et le décrochage scolaire seraient souvent liés à un mal-être à l'école. Les résultats de l'étude de Turkieltaub (2011) quant à l'absentéisme ont également appuyé les réflexions concernant l'association entre l'absentéisme scolaire et les activités illégales. En effet, certains ont rapporté avoir exprimé des comportements délinquants et entrepris une trajectoire déviante telle que la vente de drogue à l'école. Finalement, le quatrième constat de Nadeau et al., (2015) au fait que les élèves ayant un TDA/H auraient trois fois plus de risque de décrocher de l'école que les élèves n'ayant pas de TDA/H a particulièrement été rapporté dans la présente étude, dans la mesure où tous les participantes et participants ont vécu une situation de décrochage scolaire.

Anxiété, consommation, difficultés scolaires et influence des pairs

Certains participantes et participants ont rapporté avoir vécu de l'anxiété, d'autres se sont dit influencés par leurs collègues de classe. Ces moments d'anxiété ont été atténués à l'aide de

différents moyens. Certains ont contrôlé ces moments par la médication, le sport ou la consommation de drogues. La consommation de drogues a particulièrement été rapportée lorsque les participantes et les participants éprouvaient de l'anxiété, mais aussi lorsque les pairs les influençaient. En effet, des participantes et des participants ont rapporté l'influence qu'ont eue les pairs sur plusieurs aspects, notamment l'absentéisme et la consommation. Sur ce dernier point, Hotton et Haans (2004) soutiennent que l'influence des pairs par rapport à la consommation d'alcool et de drogues est considérable. En revanche, d'autres facteurs peuvent motiver la consommation à l'école : le genre, la consommation des parents, la relation parent-enfant, la situation familiale et les résultats scolaires. Les résultats de la présente étude appuient également les propos de ces auteurs quant à l'influence des pairs sur la consommation de drogue à l'école, mais également au regard de l'influence des résultats scolaires et des épisodes d'anxiété. En effet, les auteurs rapportent que les résultats scolaires et le faible degré d'engagement envers l'école peuvent être associés à la consommation de drogue. De plus, Hotton et Haans (2004) constatent que la consommation de drogues est couramment influencée par des épisodes de stress ou d'anxiété en général. Selon eux, les jeunes sembleraient consommer de la drogue pour : « se reconforter, éprouver un répit ou échapper aux tensions (p.16) » (Hotton et Haans, 2004). Comme certains participantes et participants l'expliquaient, la consommation permettait de « s'évader », elle était « d'un grand secours » et ils le faisaient pour « profiter de la vie ». De cette façon, la consommation de drogue permettait aux participantes et aux participants de s'évader temporairement des difficultés qu'ils vivaient. Les émotions difficiles à canaliser comme l'anxiété ont semblé une répercussion des difficultés d'attention. En effet, il semble que les soucis qui accompagnaient l'inattention provoquaient du stress et de l'anxiété. Les fonctions exécutives sont importantes chez les individus. Il est possible d'attribuer les difficultés émotionnelles et les difficultés de gestion des émotions aux fonctions exécutives. En effet, Bernier et al., (2012) rappellent l'importance des fonctions exécutives dans le développement global d'un individu. Sachant que les fonctions exécutives permettent de contrôler les pensées, les comportements, le raisonnement et les émotions, en plus de permettre de bien fonctionner socialement, possiblement que la faible capacité à gérer sagement l'anxiété peuvent être liée à ce dysfonctionnement.

Perception de soi, motivation et isolement

La médication prescrite afin d'atténuer certains symptômes du TDA/H a également pour potentiel effet secondaire une perte d'appétit ([TDAH et médication | CERC à Montréal et Laval \[cerc-neuropsych.com\]](#)). La perte d'appétit a exercé une influence sur l'aspect physique et la perception de soi chez certains participantes et participants. Certains ont relevé qu'ils ne ressentaient pas la faim durant la journée. Ils ont confié avoir été embarrassés par leur apparence physique qu'elle qualifiait de « trop mince ». Ceux-ci se sentaient différents et marginalisés. Dans le même sens, les comportements violents en milieu scolaire ont également entraîné des répercussions négatives sur la perception de soi et sur la diminution de la motivation. Selon les participantes et les participants, leurs conduites déviantes (comportements violents, consommation et vente) leur ont alloué une étiquette et par le fait même, une mauvaise réputation. Selon certains, le personnel scolaire et les élèves de l'école avaient une image négative d'eux. Ainsi, tout comme Kauffman (2001) le rapporte, les conséquences sociales de ce type de comportement externalisé tel que l'agressivité provoquent des perturbations au sein du climat de classe. Les collègues et le personnel scolaire n'aiment habituellement pas ces dérangements. Par ailleurs, un participant a rapporté avoir eu des comportements d'isolement à l'école. Étant conscient qu'il pouvait être perçu comme dérangeant par la classe à cause de son TDA, il mentionne avoir préféré s'éloigner et s'isoler afin d'éviter les situations où il serait prédisposé à déranger. Ainsi, ne souhaitant pas être dérangé, il passait sous le radar. Ainsi, il juge n'avoir pas eu l'attention ni l'aide nécessaire de la part des enseignants. Kauffman (2001) avait également exploré ce type de comportement internalisé qu'est l'isolement ; le retrait social, les comportements anxieux, les peurs et les inhabilités sociales. Les personnes manifestant des comportements internalisés n'ont que très peu d'amis et passent souvent sous le radar. Ce comportement d'isolement a également été souligné par Lessard et al., (2007). Les auteurs rapportaient que les comportements d'isolement ainsi que l'affiliation à des pairs déviants favoriseraient le processus menant au décrochage scolaire.

Synthèse de la réflexion sur l'interaction entre les manifestations, les facteurs de risque et les caractéristiques

Au fil des récits de Sébastien, Justin, Frédéric, Gabriel, Mathieu et Amélie, il semblerait que l'inattention, les difficultés scolaires, l'anxiété, la consommation, les pairs, les comportements

violents, l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement aient tous joué un rôle dans leur parcours ayant mené au décrochage scolaire. Cependant, comme il a été précisé : une seule particularité ne peut s'estimer comme l'unique cause de ce phénomène. En effet, il semblerait plutôt que la coexistence de plusieurs aurait influencé le processus. Toutefois, la manifestation de l'inattention du TDA/H semble y avoir exercé un rôle primordial. En effet, l'inattention a été vécue et exprimée par toutes et tous moyennant l'intermédiaire de différentes situations. De la sorte, les résultats suggèrent que l'inattention serait à cibler chez les élèves ayant un TDA/H. De plus, les difficultés scolaires comme facteur de risque devraient être rapidement prises en charge afin d'éviter l'anxiété et prévenir le processus menant au décrochage. En effet, les résultats signalent que le déficit de l'attention a entraînés des conséquences au plan des difficultés scolaires. Ces derniers ont particulièrement été rapportés par tous (n=6) et ont joué un rôle important dans leur parcours scolaire. Les difficultés scolaires se sont manifestées avant les épisodes de consommation et de violence. Cela renforce l'intérêt de s'y attarder rapidement. Pour sa part, l'anxiété a été une caractéristique soulevée à mainte reprise. Après quoi, les mauvaises fréquentations, les comportements violents en milieu scolaire, les absences répétées, la perception de soi négative, la perte de motivation et l'isolement ont fait leur apparition. Tous sont des facteurs de risque et des caractéristiques à prendre à regarder dans le cas d'élèves ayant un TDA/H au sens où leurs interactions semblent augmenter le risque de décrochage scolaire.

5.3 Recommandations

Au terme des entretiens avec les participantes et les participants, une section était prévue relativement aux recommandations envers les jeunes qui seraient sur le point de décrocher de l'école.

Les participantes et les participants de l'étude ont tenu à proposer différentes pistes de solution afin d'intervenir de manière proactive auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. D'abord, plusieurs ont proposé de prévoir des kiosques présentant les diplômes d'études professionnels (DEP) aux soirées « Portes ouvertes ». Selon eux, cela serait plus réaliste et attrayant pour des élèves « comme eux ». En effet, certaines écoles secondaires proposent des événements de type « Portes ouvertes » où différents établissements collégiaux présentent leurs programmes et services. Certains élèves, particulièrement les élèves rencontrant des difficultés diverses, ne se

sentent pas interpellés par ces options. Le collégial n'étant pas quelque chose qu'ils qualifient d'« atteignable », ces élèves ont de la difficulté à entrevoir un avenir où les apprentissages, les cours et les exigences sont plus élevés qu'au secondaire. De plus, certains ont mentionné leurs difficultés à terminer leurs études secondaires et qu'ils ne pouvaient pas s'imaginer poursuivre des études postsecondaires. En ce sens, ils ont rapporté qu'il serait intéressant pour des élèves « comme eux », d'avoir de l'information au sujet d'autres formations telles que professionnelles (DEP). Ces DEP sont plus accessibles pour eux étant donné que la plupart ne requièrent pas d'avoir fait leurs études secondaires et la durée des formations est relativement courte. Le Centre d'études professionnelles (CEP) de Saint-Jérôme (<https://formationcep.com/>) par exemple, propose différents programmes (comptabilité, secrétariat, vente-conseil, électricité, mécanique, soudure) menant à des métiers qui permettent l'accomplissement et la valorisation des élèves n'ayant pas leurs diplômes d'études secondaires (DES). La durée d'un DEP varie entre six à dix-huit mois (600 à 1 800 heures). Ceux ayant proposé cette piste de solution ont mentionné qu'ils auraient été davantage motivés à travailler, étudier et réussir leurs quelques cours manquants puisque l'atteinte d'un troisième ou quatrième secondaire est beaucoup plus réaliste qu'un cinquième secondaire. Ils ont confié n'avoir pas été informés des autres options existantes. Pour eux, la seule issue possible était de compléter leurs cinq années d'études secondaires et de poursuivre au cégep. Ces événements incluant des kiosques des formations professionnelles (DEP) provoqueraient des répercussions positives sur les élèves rencontrant des difficultés scolaires à risque de décrochage, mais aussi sur les élèves n'ayant pas de difficultés scolaires. En effet, les formations professionnelles ne sont pas seulement réservées qu'aux élèves rencontrant des difficultés scolaires ou n'ayant pas fait leurs études secondaires, mais peuvent aussi bien être accessibles et intéressantes pour tous les élèves du secondaire. Considérant que ces Centres d'études professionnelles proposent des programmes de formation menant à des métiers essentiels au bon fonctionnement d'une société, ils offrent ainsi une stabilité et une quiétude d'esprit fondamentale.

Ensuite, certains participantes et participants de l'étude ont manifesté un intérêt envers des activités formatrices telles que des conférences. Par exemple, certains ont proposé des conférences d'individus ayant décroché de l'école. Selon eux, il aurait été bénéfique de connaître le parcours de différents décrocheurs scolaires. Un participant a mentionné qu'il aurait été intéressant d'en faire une activité d'apprentissage. En effet, il propose la rédaction de questions préalablement encadrées et corrigées avec et par l'enseignant puis posées par l'élève lors de différentes

conférences. Cela lui aurait permis de connaître et même de concrétiser « ce qui l’attendait après ». Un second participant a proposé qu’il ait été intéressant d’assister à des conférences d’anciens élèves ayant rencontré des difficultés semblables aux leurs durant leurs études secondaires comme un conférencier ayant un TDA/H. Selon lui, il aurait été approprié, voire rassurant, de savoir qu’il existe d’autres individus rencontrant des difficultés semblables et qu’il est « possible de s’en sortir ». Ces conférences auraient été formatives pour eux, puisqu’ils auraient bénéficié de conseils et d’astuces autant dans la sphère scolaire que personnel. D’autres ont également proposé des activités de discussions, comme des dîners-conférences avec des invités auxquels ils peuvent s’identifier.

Dans un troisième temps, un participant a tenu à proposer d’effectuer des stages dans le cadre de cours. Il mentionne qu’il aurait été intéressant de découvrir des métiers et de faire des visites ou des stages durant l’année scolaire. Ainsi, en début d’année scolaire, cela serait formateur pour les élèves du secondaire d’assister, dans un premier temps, à une séance d’orientation commune. Puis, avec l’aide du personnel scolaire, les élèves pourraient effectuer des recherches individuelles ou en petits groupes afin de cerner les métiers qui les intéressent. Ensuite, avec l’aide de la direction, ils pourraient faire des visites encadrées ou des stages d’une demi-journée avec des professionnels. Afin de réaliser un travail selon un objectif plus scolaire, la rédaction d’un travail sous forme de rapport, demandant une description et une réflexion impliquant différentes questions pourrait être évaluée.

Finalement, dans une considération plus personnelle, les participantes et les participants ont tenu à offrir quelques conseils aux jeunes ayant un TDA/H étant sur le point de décrocher de l’école. D’abord, Sébastien a estimé important de dire à ces jeunes de ne pas consommer. Selon lui, la consommation est un enjeu important et « un coup que tu es dedans, c’est vraiment difficile d’en sortir ». Il conseille ainsi : « ne consommez pas, pis même si vous pensez que c’est *cool*, ben ce n’est pas vraiment *cool*, c’est pathétique pi ça te vole des années de belle vie ». Il rajoute qu’il est important de rester loin des mauvaises fréquentations :

Les gens que tu penses qui sont tes amis seulement parce qu’ils consomment ou qu’ils *foxent* avec toi, ben ce ne sont pas vraiment tes amis. C’est juste du monde qui t’influence à te tirer vers le bas. Il faut que tu t’entoures de bons amis qui vont t’influencer à voir le bon et le positif. Pis honnêtement, au pire c’est mieux d’être seul que mal accompagné [rire].

Quant à Justin, il conseille vivement aux élèves de pratiquer une activité ou un loisir hebdomadaire. Il suggère particulièrement de s'inscrire dans un sport d'équipe. Pour lui, le sport a été un élément positif important dans son parcours scolaire. Selon lui, les activités parascolaires ou les sports civils ont un effet accrocheur et agissent comme un dissuasif quand vient le temps de prendre de mauvaises décisions. Malgré qu'il ait décroché de l'école, il rapporte :

Sans le sport dans ma vie, je ne suis pas certain que je serais resté aussi longtemps à l'école. Je pense que d'être dans une équipe sportive ça te donne un sentiment d'appartenance à quelque chose de positif. Étant donné que l'école m'apportait juste du négatif, ça faisait du bien de me sentir normal ou apprécié dans quelque chose. Il n'y a pas juste le sport, mais au moins faire quelque chose en parascolaire, après l'école, cuisine, danse, tricots n'importe quoi ! Mais il faut tu t'occupes et que tu te sentes bien et valorisé quelque part.

Il en est du même type de conseil par Mathieu. Il indique qu'être dans une équipe sportive l'a emmené à vivre de belles émotions : « je me sentais bien quand je faisais du sport, quand j'étais avec mon équipe ». Selon lui, avoir un horaire d'entraînement et de parties a été bénéfique pour sa gestion et son organisation : « j'oublie toujours tout, mais mes pratiques et mes matchs, ça, je m'en souvenais [rire] ». Il conseille aux jeunes, particulièrement à ceux qui rencontrent des difficultés à s'organiser ou à se concentrer, de se trouver une activité physique et surtout d'y demeurer :

Quand j'ai lâché mon équipe, pour des raisons de *lift* et d'argent, ça comme tout basculé pour de vrai. J'ai changé d'amis, j'avais trop de temps libre. J'aurais dû rester dans l'équipe, mais ce n'était pas ma faute. Mais ç'a été vraiment un point tournant, je le sais. Faites toutes pour pouvoir rester dans votre équipe ou votre activité, il ne faut pas lâcher ça !

Bref, des événements de type « Portes ouvertes » offrant de l'information sur les formations professionnelles, des conférences de personnes ayant vécu une situation de décrochage scolaire ou rencontrant des difficultés semblables, puis des stages visant à connaître différents métiers sont les recommandations offertes bienveillamment par les participantes et les participants de l'étude. De plus, ils insistent sur le fait de se tenir loin de la consommation et des mauvaises fréquentations. Ils conseillent également de s'investir dans une activité culturelle, sociale ou sportive afin de se sentir accepté et valorisé dans un milieu où les performances scolaires ne sont pas un enjeu et où l'organisation de son horaire sera volontaire et stimulante.

Dans l'égale intention d'émettre des recommandations, les résultats de l'étude tendent à suggérer une prompte réaction lors de l'observation des précédentes particularités afin de prévenir l'accumulation de d'autres. Ultimement, l'identification de ces dernières pourrait être utile dans la prévention du décrochage scolaire. Ainsi, les intervenants scolaires pourraient 1) repérer les élèves

ayant un TDA/H 2) connaître et reconnaître les caractéristiques et les facteurs de risque, et 3) prendre connaissance des types d'élèves à risque de décrochage scolaire ainsi que les interventions recommandées. D'abord, le repérage de l'élève ayant un TDA/H s'effectue par l'intermédiaire du diagnostic inscrit au dossier. Ensuite, l'identification des caractéristiques et des facteurs devrait être simple dans la mesure où elles peuvent être observables. Une bonne connaissance des élèves devrait contribuer à repérer ces différentes particularités. Finalement, à l'aide des typologies existantes, il s'agirait de prendre connaissance à quel type l'élève semble associé ainsi que les interventions préconisées afin de prévenir le décrochage scolaire. Dans tous les cas, les résultats indiquent qu'il paraît primordial d'intervenir auprès de l'élève ayant un TDA qui manifeste des difficultés scolaires, car cela pourrait permettre de diminuer les répercussions sur d'autres éléments, incluant l'anxiété et ainsi espérer diminuer la prévalence de décrochage scolaire.

La prétention de ces recommandations n'est pas de proposer un remède à une problématique complexe bien ancrée dans la société, mais plutôt d'offrir aux intervenants scolaires des pistes afin de cibler certaines particularités des élèves ayant un TDA/H dans les écoles secondaires et par le fait même, de mieux soutenir leurs interventions afin de prévenir le décrochage scolaire chez ces jeunes.

5.4 Apports et limites de l'étude

Les résultats de la présente étude représentent un apport modeste, mais, espérons-le, instructif dans le domaine de l'éducation, mais plus particulièrement au sujet des élèves décrocheurs ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Bien que cette étude ait permis de mieux comprendre les manifestations, les facteurs de risque et les caractéristiques des élèves décrocheurs ayant un TDA/H, elle comporte néanmoins ses limites. Pour terminer le chapitre de la discussion, la présente partie aborde les apports et les limites de l'étude.

Apports de l'étude

D'une part, cette étude comporte plusieurs forces méthodologiques et conceptuelles importantes.

D'abord, bien qu'il existe des études s'attardant essentiellement aux caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire et aux décrocheurs scolaires, cette étude s'est intéressée de manière plus spécifique à la population des élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans

hyperactivité. De cette spécificité, le caractère unique de l'étude est ancré dans le fait qu'elle s'est consacrée sur le rôle et l'interaction des particularités dans le processus ayant mené au décrochage, uniquement des élèves ayant un TDA/H. Bien que des études ont rapporté certains facteurs de risque pouvant influencer le décrochage scolaire, la présente proposait des facteurs concernant uniquement une population précise. Ces études antérieures sur les élèves à risque de décrochage scolaire et les décrocheurs scolaires ont particulièrement relevé la motivation, la perte d'intérêt, les comportements délinquants, les troubles du comportement et la dépression. Cependant, la présente étude a constaté que l'inattention était un élément important, voire primaire, à cibler quant au processus menant au décrochage scolaire. Tout comme Lessard et al., (2013) l'indique au sujet du repérage des élèves à risque de décrochage : « Il est important pour un enseignant de connaître ces caractéristiques puisqu'elles représentent la base essentielle pour un meilleur dépistage de ces élèves en classe » (p.1).

Ensuite, l'intérêt était porté vers le point de vue des participantes et des participants. Les résultats de l'étude ont donc été rapportés dans leurs propos au regard d'un canevas d'entretien l'ayant prévu. De cette manière, il a été possible de recueillir une meilleure compréhension des interactions des particularités dans le processus de décrochage selon la perspective des participantes et des participants. En effet, les individus ayant un TDA/H et ayant décroché de l'école sont bien placés pour témoigner de leurs expériences du processus. La collaboration de participantes et de participants adultes ayant un TDA/H et ayant vécu une situation de décrochage scolaire a été généreuse. Le partage quant à leurs expériences et leurs recommandations a été constitué des éléments essentiels et précieux. Aussi, dans l'idée de répondre au premier objectif de la recherche soit d'explorer l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage, la reconstitution des récits de chacune et chacun a été un élément explicite original et pertinent. Ces histoires constituent un apport intéressant quant à la chronologie de l'apparition des particularités et par le fait même, du processus ayant mené au décrochage scolaire.

De plus, bien que le phénomène du décrochage scolaire soit complexe et suscité par des événements personnels, scolaires, familiaux et socioculturels (Barthélémy, 2020; Fortin et al., 2012), il est maintenant compris que, pour les élèves ayant un TDA/H, l'inattention est la pierre angulaire du processus. L'inattention entraîne des conséquences sur les difficultés scolaires de ces

élèves ainsi qu'un enchaînement d'autres facteurs et caractéristiques. Ces dernières (inattention et difficultés scolaires) influencent les prises de décisions et les comportements des élèves, impactant ainsi le processus de décrochage scolaire. Subséquemment, la présente étude apporte une humble connaissance des facteurs de risque et des caractéristiques de ces jeunes et, espérons-le, une meilleure compréhension du rôle de celles-ci dans le processus menant au décrochage. Ces dix particularités relevées pourraient servir aux intervenants scolaires dans le but de mieux soutenir leurs interventions à l'égard de cette population.

Bien que des recherches aient appuyé l'idée qu'il existe un lien entre le TDA/H et les difficultés scolaires (Advokat et al., 2010; Audy-Dubé, 2018; Johnson et Reid, 2011; Monette, 2012; Nadeau et al., 2015) ainsi que les difficultés scolaires et le décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; Leclerc et al., 2016), les résultats de cette étude portent à croire que le déficit de l'attention (TDA) combiné aux difficultés scolaires affecterait le parcours menant au décrochage.

Finalement, les résultats de l'étude permettent d'apporter un appui modeste envers les modèles théoriques présentés au départ soit la typologie de élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin et al., (2006) et la typologie des décrocheurs de Janosz et al., (2000) à l'égard des caractéristiques observées chez la population d'élèves décrocheurs. En effet, les résultats de la présente étude ont rapporté des particularités semblables ou identiques se trouvant également dans les typologies de ces chercheurs. Ainsi, grâce aux récits des participantes et des participants, il est possible d'obtenir une explication davantage imagée de ces dernières.

Limites de l'étude

D'autre part, cette étude comprend également des limites méthodologiques et conceptuelles.

D'abord, le recrutement des participantes et des participants a été réalisé à l'aide d'une publication sur un média social. Les participantes et les participants de l'étude ont été recrutés à la suite d'une publication sur le compte personnel de l'étudiante-chercheuse et cette publication a été partagée à plusieurs reprises par son entourage. Ainsi, les participantes et les participants de l'étude peuvent être reliés, de près ou de loin, à l'étudiante-chercheuse et peuvent avoir été encouragés à participer par l'entourage voulant apporter son appui. Nonobstant le lien possible entre les participantes et

les participants et l'étudiante-chercheuse, tous sont passés par le même processus de recrutement et répondaient à l'ensemble des critères de sélection établis à *priori*.

Ensuite, le nombre réduit de participantes et de participants de l'étude ne permet pas de généraliser les résultats. En effet, six participantes et participants pour une étude concernant un phénomène aussi complexe (décrochage scolaire) et peu étudié (manifestation du TDA/H, facteurs de risque et caractéristiques) ne permettent pas de rapporter toute l'étendue et la complexité de la problématique. Ainsi, la présente étude tend une perspective intéressante pour une recherche d'envergure. L'étude actuelle représente une première étape exploratoire associée aux élèves TDA/H dans la compréhension du rôle et de l'interaction des particularités dans le processus menant au décrochage scolaire.

De plus, il importe de mentionner que les résultats de l'étude doivent être pris avec discernement et précaution. Le phénomène du décrochage scolaire est complexe et multifactoriel. Les études sur le décrochage scolaire sont nombreuses et se complexifient dans la mesure où la société change. Par conséquent, il est essentiel de rester prudent quant à la généralisation des résultats de cette étude, puisque d'abord l'échantillon compte seulement une fille; seulement deux participants ont un trouble déficitaire de l'attention avec une prédominance d'hyperactivité (TDAH) et un participant n'est pas médicamenté. Ces trois éléments peuvent avoir exercé une influence sur les résultats de l'étude. D'abord, il est essentiel de différencier les garçons des filles. En effet, les garçons et les filles ne sont pas identiques. Ils n'agissent et ne réagissent pas de la même façon selon le contexte ou la situation. Les garçons manifestent des comportements davantage moteurs et expriment plus d'impulsivité que les filles (Audy-Dubé, 2018). Ayant été diagnostiqués plus tôt, les garçons sont généralement aussi encadrés plus tôt. Les filles quant à elles manifestent des comportements moins moteurs et passent souvent inaperçues. De la sorte, elles disposent de moins d'interventions et d'encadrement précoce. Dès lors, une étude distincte ou comparative des filles TDA/H et des garçons TDA/H serait pertinente. Ensuite, deux participants seulement présentaient la dimension de l'hyperactivité. Il importe de considérer la différence entre des élèves ayant un TDA et d'autres ayant un TDAH. L'implication de la dimension de l'hyperactivité pourrait être une manifestation à considérer quant à son rôle et l'interaction avec les autres particularités. Enfin, un seul participant à rapporter ne pas avoir recours à la médication afin de contrôler certains symptômes associés au TDA. Ainsi, ce participant pourrait avoir vécu plus de difficulté au regard

des fonctions exécutives, de l'inattention et de la concentration que les autres participantes ou participants ayant eu recours à la médication. Ces difficultés pourraient engendrer des conséquences plus néfastes ou plus envahissantes sur les autres particularités soulevées. Il serait intéressant d'explorer si ces mêmes dix particularités sont observés également chez la population des gens ayant trouble déficitaire de l'attention avec la prédominance d'hyperactivité.

Enfin, certains facteurs durant les entretiens n'ont pu être contrôlés dont la durée, la fatigue ou l'agitation, la nervosité/anxiété/stress, la gêne, les attentes intrinsèques, le niveau de compréhension de l'objectif ou des questions et l'autojugement. Ces facteurs ont pu consciemment ou inconsciemment influencer les réponses des participantes et des participants. De plus, aucune information n'a été collectée afin de savoir si les participantes et les participants sous médication respectaient leur posologie ou s'ils en font l'usage seulement la semaine ou la fin de semaine.

Conclusion

L'intérêt porté envers le phénomène du décrochage scolaire est bien ancré dans la culture sociale et scientifique et elle ne risque pas de disparaître au cours des prochaines décennies. Cette problématique est un enjeu de société important notamment par la demande grandissante de diplômes par les employeurs et les obstacles possibles dans la quête d'un emploi. Les études disponibles se sont intéressées aux caractéristiques des décrocheurs scolaires, ce qui a mené certains chercheurs à identifier des types d'élèves à risque de décrochage. Ces caractéristiques semblent entraîner des répercussions importantes dans le parcours scolaire de ces élèves. Malgré ces études, force est de constater que peu de chercheurs se sont intéressés au décrochage scolaire des élèves ayant un TDA/H. Cela étant, le phénomène du décrochage scolaire de ces individus est peu connu. Pourtant, les élèves ayant un TDA/H présente des particularités semblables et même identiques rapportées par les études sur les décrocheurs dans la population générale. Par conséquent, mieux comprendre le rôle de ces dernières dans le parcours scolaire de ces élèves pourra permettre d'alimenter les réflexions sur la réalité de ces jeunes ; mieux cibler les interventions et soutenir plus adéquatement ces élèves dans les différentes difficultés auxquelles ils font face.

Cette étude s'intéressait particulièrement au point de vue des participantes et des participants ayant un TDA/H quant au rôle des manifestations, des facteurs de risque et des caractéristiques dans le processus de décrochage; à leurs réflexions et à leurs prises de décision menant à l'abandon des études secondaires.

Le présent projet avait comme premier objectif d'explorer l'interaction entre les manifestations du TDA/H, les facteurs de risque et les caractéristiques dans le processus de décrochage. À la lecture des récits des participantes et des participants, il a été possible d'illustrer les dix particularités de même que leurs répercussions dans leurs parcours.

Le second objectif était de décrire les particularités des élèves ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaire. À la suite des entretiens avec les participantes et les participants, dix ont été répertoriées : l'inattention, les difficultés scolaires,

l'anxiété, la consommation de drogue, les pairs/l'entourage, les comportements violents, l'absentéisme, la perception de soi, la motivation et l'isolement.

Chacun a offert un accès personnel à son parcours, incluant leurs difficultés scolaires, sociales et personnelles. À la lumière des résultats de l'étude, aucune particularité ne peut être ciblée comme étant la seule et unique cause du décrochage scolaire. Les résultats suggèrent qu'il s'agit plutôt d'une interaction entre plusieurs. Néanmoins, la manifestation de l'inattention serait à cibler chez les élèves ayant un TDA/H. De plus, les difficultés scolaires devraient être rapidement prises en charge afin d'éviter les retards scolaires. En effet, selon les résultats, l'inattention semble avoir été un acteur principal à travers les difficultés scolaires au regard des capacités et des habiletés. À la suite de quoi, certains participantes et participants ont vécu des épisodes d'anxiété et de consommation de drogue. Certains ont été influencés négativement par leurs pairs, d'autres ont manifesté des comportements violents ou se sont absentés de l'école à maintes reprises. Ces dernières ont entraîné des répercussions sur la perception de soi, la motivation et les comportements d'isolement. Les récits présentés explicitent bien l'interaction et la combinaison de ces dernières.

Cette étude montre d'abord qu'il existe des particularités apparentes chez les élèves à risque de décrochage scolaire, puis qu'elle se retrouvent particulièrement présentes chez les élèves ayant un TDA/H. Cette étude exploratoire pourrait être une prospective de recherche intéressante afin d'améliorer la structure entourant la prévention du décrochage scolaire des élèves ayant un TDA/H et qui plus est, cela pourrait aussi inclure les élèves n'ayant pas de TDA/H. En effet, il serait intéressant d'explorer les interventions adéquates à l'endroit des élèves ayant des particularités semblables aux typologies concernant le décrochage scolaire. À cet égard, comparer et documenter les retombées des interventions envers les élèves ayant un TDA/H et ceux n'ayant pas de TDA/H serait certes pertinent.

Au Québec, cette problématique reste un enjeu important de société. Comment soutenir l'engagement et la persévérance jusqu'à l'obtention d'un diplôme des jeunes ayant un TDA/H ? Quelles interventions soutiennent la réussite de ces jeunes ? Plusieurs éléments restent encore inconnus et doivent être explorés afin de connaître plus en profondeur les défis des élèves du secondaire ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-V* (5e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Andreani, J-C. et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives. *Cahier de recherche ESCP-EAP*, N° 01-150. 1-24
- Adler, L. (2004, 02/01). Clinical presentations of adult patients with ADHD. *The Journal of clinical psychiatry*, 65 Suppl 3, 8-11.
- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2010, 2011/11/01). College Students With and Without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Audy-Dubé, C. (2018). *Le TDAH, l'impulsivité et les comportements violents chez les hommes incarcérés* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot.e.uqtr.ca/id/eprint/8337/1/031930052.pdf>
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. et Jacobsen, S. J. (2007, Aug). Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a population-based perspective. *J Dev Behav Pediatr*, 28(4), 265-273. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811ff87d>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Association pour la recherche qualitative, Hors série*(2), 98-114.
- Barry, T., Lyman, R. et Klinger, L. (2002, 05/01). Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259–283. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00100-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00100-0)
- Barthélémy, V. (2020). Le dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : ou comment repérer et accompagner le lycéen dans son parcours scolaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1074422ar>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2016). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : changements entre 2013-2015*.

- Bernier, A., M. Carlson, S., Deschênes, M. et Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>
- Brossard, M.-M., Archambault, I. et Cantin, S. (2014). Affiliation aux pairs déviants et désengagement scolaire chez les adolescents : la participation aux activités parascolaires peut-elle agir comme facteur de protection ? *Revue de psychoéducation*, 43(2), 273-298. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061185ar>
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. Executive functions during childhood: Concepts and Development. *Canadien Psychology*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Consultatif, C. N. (1994). *L'établissement de relations internationales en sciences et technologie, ou comment l'approche internationale du Canada vis-à-vis des sciences et de la technologie peut aider la petite et la moyenne entreprise*. mai.
- Delaquis, S. et de Moissac, D. (2007). La consommation d'alcool et de drogues illicites chez les adolescents francophones du Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 19(2), 177-189. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/029557ar>
- Doren, B., Murray, C. et Gau, J. M. (2014). Salient Predictors of School Dropout among Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150-159. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12044>
- Douat, É. (2011). L'école buissonnière. *La Dispute*, 54(2), 209. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/sdt.5849>
- Doucet, A. (2011). *Les différents visages de la phobie scolaire chez l'enfant* [Thèse, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans* [Thèse, Université Laval].
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Gendron, M., Melançon, J., Hébert, M.-H. et Frenette, E. (2012). *Rapport de recherche sur la persévérance scolaire en Chaudière-Appalache*. UQAR.

- Ginsberg, Y., Hirvikoski, T. et Lindefors, N. (2010). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among longer-term prison inmates is a prevalent, persistent and disabling disorder. *BMC psychiatry*, 10, 112. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-112>
- Hansen, B. H., Skirbekk, B., Oerbeck, B., Wentzel-Larsen, T. et Kristensen, H. (2013). Persistence of Sleep Problems in Children with Anxiety and Attention Deficit Hyperactivity Disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(2), 290-304. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10578-012-0325-y>
- Hotton, T. et Haans, D. (2004). Consommation d'alcool et de drogues au début de l'adolescence. *Rapports sur la santé*, 15(3), 9-19.
- INSPQ. (2018). Définition, caractéristiques des comportements agressifs ou violents et contextes. *Rapport québécois sur la violence et la santé*. <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation/definition-caracteristiques-des-comportements-agressifs-ou-violents-et-contextes>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. (2000, 03/01). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Johnson, J. et Reid, R. (2011). Overcoming Executive Function Deficits with Students with ADHD. *Theory Into Practice*, 50(1), 61-67. <https://search.proquest.com/docview/898322739?accountid=12543>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (7^e éd.). Upper Sadle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Laventure, M., Boisvert, K. et Besnard, T. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, santé et société*, 9(1), 121-164. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/044871ar>
- Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039160ar>

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/018962ar>
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire [Rapport]. *CRIRES*, 1-118.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Association pour la recherche qualitative, Hors série*(3), 440-460.
- Monette, S. (2012). *Fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire : lien avec la réussite scolaire ultérieure et association avec les comportements de type externalisés* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5080>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université de Montréal.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039268ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pingault, J. B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genolini, C., Falissard, B. et Côté, S. M. (2011, Nov). Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: a 16-year longitudinal population-based study. *Am J Psychiatry*, 168(11), 1164-1170. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10121732>
- Robertson, A. et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. <https://doi.org/10.7202/013915ar>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schneider, B. W., Gerdes, A. C., Haack, L. M. et Lawton, K. E. (2013). Predicting Treatment Dropout in Parent Training Interventions for Families of School-Aged Children with ADHD. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(2), 144-169. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/07317107.2013.789365>
- Shalev, L., Kolodny, T., Shalev, N. et Mevorach, C. (2016). Attention Functioning among Adolescents with Multiple Learning, Attentional, Behavioral, and Emotional Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 582-596. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0022219415579125>

- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? . *Association pour la recherche qualitative, Hors série*(5), 38-55.
- Turkieltaub, S. (2011). Absentéisme et décrochage. *Journal du droit des jeunes*, 304(4), 12-15. <https://doi.org/10.3917/jdj.304.0012>
- Usher, A., Stewart, L., Wilton, G. et Malek, A. (2010). *Profil et résultats des délinquants souffrant de TDAH* [Rapport No. R-226]. Rapport de recherche adressé au Service correctionnel Canada. (ouvrage original publié en Ottawa, ON)
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. et Trembaly, R. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617-629. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.617>
- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/011228ar>
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013, 2013/12/01). The Performance of College Students with and without ADHD: Neuropsychological, Academic, and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. et Pennington, B. F. (2005, 2005/06/01/). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-1346. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- Wright, C., Brouillard, M., Daigle, M., Côté, G. et Toupin, J. (2015). Troubles mentaux et tentatives de suicide chez les détenus. Le rôle du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. *Criminologie*, 48(1), 165-189. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1029353ar>
- Zelazo, P. D. et Frye, D. (1998, 1998/08/01). Cognitive Complexity and Control: II. The Development of Executive Function in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), 121-126. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10774761>

Annexe I : Critères diagnostiques du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

(American Psychiatric Association, 2013)

Déficit de l'attention et comportement perturbateur Trouble : Déficit de l'attention/hyperactivité

Critères diagnostiques du Trouble : Déficit de l'attention/hyperactivité A. Présence soit de (1), soit de (2) :

(1) six des symptômes suivants d'**inattention** (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

• *Inattention:*

- (a) souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités
- (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux
- (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement
- (d) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition, ni à une incapacité à comprendre les consignes)
- (e) a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités
- (f) souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison)
- (g) perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres ou outils)
- (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimulus externes
- (i) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne

(2) six des symptômes suivants d'**hyperactivité-impulsivité** (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

• *Hyperactivité:*

- (a) remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège
- (b) se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis
- (c) souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice)
- (d) a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir
- (e) est souvent «sur la brèche» ou agit souvent comme s'il était «monté sur ressorts»

(f) parle souvent trop

Impulsivité:

(g) laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée

(h) a souvent du mal à attendre son tour

(i) interrompt souvent les autres ou impose sa présence (fait irruption dans les conversations ou dans les jeux)

B. Certains symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de 7 ans.

C. Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus de deux types d'environnement différents (école ou travail, et à la maison).

D. On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble envahissant du développement, d'une Schizophrénie ou d'un autre Trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (Trouble thymique, Trouble anxieux, Trouble dissociatif ou Trouble de la personnalité).

Code selon le type :

F90.0 [314.01] Déficit de l'attention/hyperactivité, type mixte : si à la fois les Critères A1 et A2 sont remplis pour les 6 derniers mois

F90.0 [314.00] Déficit de l'attention/hyperactivité type inattention prédominante : si, pour les 6 derniers mois, le Critère A1 est rempli, mais pas le Critère A2

F90.0 [314.01] Déficit de l'attention/hyperactivité type hyperactivité-impulsivité prédominante : si, pour les 6 derniers mois, le Critère A2 est rempli, mais pas le Critère A1

Note de codage : Pour les sujets (particulièrement les adolescentes et les adultes) dont les symptômes ne remplissent plus actuellement l'ensemble des critères diagnostiques, spécifier : «en rémission partielle».

Annexe II : Formulaire d'informations et de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Participant(e) et participant(e) potentiel(le)

Les caractéristiques personnelles de jeunes TDA/H ayant vécu une situation de décrochage scolaire : une étude exploratoire

Chercheuse-étudiante : Charbonneau, Julie. Étudiante à la maîtrise. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, julie.charbonneau.11@umontreal.ca

Directrice de recherche Robert, Josianne. Professeure agrégée. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, josianne.robert@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à explorer, à partir du point de vue de jeunes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le rôle des caractéristiques personnelles sur leur processus de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, nous allons :

- 1) décrire les caractéristiques personnelles de jeunes ayant un TDA/H et ayant abandonné l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires
- 2) explorer le rôle des caractéristiques personnelles dans le parcours ayant mené au décrochage scolaire de jeunes ayant un TDA/H

Une meilleure compréhension du rôle des caractéristiques personnelles de jeunes ayant un TDA/H et ayant décroché permettra aux professionnels scolaires de mieux soutenir leurs interventions à l'égard de cette population. Les retombés de ce projet permettront d'enrichir les connaissances sur la réalité de certains jeunes susceptibles d'alimenter la réflexion sur des pistes d'intervention plus ciblées. Les résultats de la recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. **Projet no** CÉREP-21-147-D en date du 08/11/2021.

Page 1 sur 5

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité(e) pour participer à ce projet, car vous êtes une personne âgée entre 18 et 30 ans ayant un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et ayant vécu une situation de décrochage scolaire.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- Réaliser une entrevue individuelle d'environ 45 à 60 minutes avec l'étudiante-chercheuse responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Préférentiellement l'entretien se déroulera en présence du participant, dans le bureau universitaire de l'étudiante-chercheuse ou dans un bureau fermé à l'école du participant. En revanche, si la situation ne le permet pas, l'entretien sera réalisé à travers la plateforme de visioconférence Microsoft Teams, celle-ci permettant d'échanger tout en conservant une trace des échanges de manière confidentielle.
- Cette entrevue portera sur votre cheminement scolaire, votre diagnostic et ses effets sur votre scolarité, votre processus d'abandon ainsi que des suggestions pour les jeunes et les intervenants.
- L'entretien sera enregistré sur support audio (microphone). Cela permettra à l'étudiante-chercheuse de ne pas prendre de note durant l'entretien et ainsi permettre une conversation fluide. L'enregistrement audio de l'entretien permettra à l'étudiante-chercheuse d'analyser son contenu.

Dans le cadre du projet, l'étudiante-chercheuse recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier pour vous à participer à ce projet. Toutefois, le présent projet a pour conscience de soutenir les jeunes ayant un trouble déficitaire de l'attention et contrer le décrochage scolaire. Nous souhaitons identifier des caractéristiques personnelles qui pourraient avoir une influence sur le décrochage scolaire. Cela pourrait permettre aux intervenants en milieu scolaire d'apporter une attention particulière envers les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention qui présenteraient ces caractéristiques afin de pouvoir prévenir le décrochage scolaire et soutenir la réussite. La participation à la recherche pourrait être bénéfique pour la communauté. Nous croyons qu'une meilleure compréhension du rôle des caractéristiques personnelles de jeunes ayant un TDA/H et ayant décroché permettra aux professionnels scolaires de mieux soutenir leurs interventions à l'égard de cette population. Nous croyons que cette étude exploratoire permettra d'enrichir les connaissances sur la réalité de certains jeunes susceptibles d'alimenter la réflexion sur des pistes d'intervention plus ciblées.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des

souvenirs liés à une expérience ou des expériences désagréables. Nous croyons qu'il existe aussi un risque que vous vous sentiez étiqueté de « décrocheur ». Sachez qu'en aucun cas cette étiquette vous sera attribuée. De plus, vous pourrez à tout moment prendre une pause durant l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiante-chercheuse pourra vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

5. Confidentialité et anonymat

Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, l'identité de votre établissement scolaire, etc. ne seront dévoilés. Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, l'enregistrement audio ainsi que la transcription des entretiens. L'utilisation d'un disque dur externe assurera la conservation des données.

Dans les cas de données de recherche personnalisées et codées

Seule l'étudiante-chercheuse connaîtra l'identité des participant.es. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro (1 à 6) qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seule l'étudiante-chercheuse conservera la liste associant le code des participant.es à leur nom ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.

Conservation du dossier de recherche

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet (2 ans comme document actif et 5 ans de plus comme document inactif). Les documents peuvent être utilisés pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pouvant être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.)

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiante-chercheuse veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

7. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer, si vous le souhaitez, les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel (section prévue à cette effet plus bas) afin que nous puissions vous faire parvenir

le lien vers la recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Aucun lien d'intérêt connu.

9. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel indiqué en haut du présent formulaire.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à l'étudiante-chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante-chercheuse de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :
 Oui Non

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel suivante :

- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.
 Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de l'étudiante-chercheuse :

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse, Julie Charbonneau, à l'adresse courriel : julie.charbonneau.11@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 28181 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Remettre une copie signée au participant.

Annexe III : Canevas pour les entretiens individuels

Guide d'entretien avec un participant ayant un trouble déficitaire de l'attention quant à son parcours ayant mené au décrochage scolaire

Question de recherche :

Quel est le rôle des caractéristique personnelles dans le processus de décrochage scolaire de jeunes ayant un TDA/H ?

Objectif général de la recherche

Explorer, à partir du point de vue de jeunes ayant un TDA/H, le rôle des caractéristiques personnelles sur leur processus de décrochage scolaire.

Objectifs spécifiques :

- 1) décrire les caractéristiques personnelles de jeunes ayant un TDA/H ayant abandonné l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires
- 2) explorer le rôle des caractéristiques personnelles dans le parcours ayant mené au décrochage de jeunes ayant un TDA/H

1. Débuter en discutant du consentement :

- *Revenir sur le formulaire de consentement ainsi que s'assurer d'avoir la signature.*
- Est-ce que vous êtes à l'aise ? Est-ce que vous voulez que l'on se vouvoie ou on se tutoie ?
- Ce n'est pas un examen. Il n'y a pas de mauvaises réponses : il y en a juste des bonnes, car il s'agit de raconter votre histoire scolaire et votre processus ayant mené à l'abandon de vos études.
- Présenter l'objectif de la recherche : Explorer, à partir du point de vue de jeunes ayant un TDA/H, le rôle des caractéristiques personnelles sur leurs processus de décrochage scolaire.
- Vous n'avez pas à répondre à toutes les questions si vous ne voulez pas. C'est à vous de décider ce que vous voulez me dire.
- De plus, je vais enregistrer notre conversation à l'aide d'un enregistreur numérique. Cela nous permettra de discuter avec vous sans prendre de notes.
- Votre nom ne sera jamais mentionné.
- En tout temps, vous pouvez prendre une pause.

- Est-ce que ça vous va ? Avez-vous des questions avant de commencer ?

2. Questions générales de départ :

1. Peux-tu me parler de ton cheminement scolaire, à partir du moment où tu as reçu ton diagnostic de TDAH jusqu'à ta situation de décrochage scolaire ?
2. Selon toi, en quoi ton diagnostic de TDA/H a influencé ton décrochage scolaire ?

Sous-questions :

- *Si le participant n'a pas abordé ces points dans sa réponse ou pour spécifier certains points :*

Diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

- 1.1 Quand as-tu reçu ton diagnostic de TDA/H ?
- 1.2 Est-ce que tu as ou as-tu déjà eu une médication ou des suivis psychosociaux pour ton TDA/H ?
- 1.3 Peux-tu m'expliquer comment se manifeste ton TDA/H (au quotidien) ?
- 1.4 As-tu vécu des difficultés scolaire et/ou comportementales durant ton cheminement scolaire ? Raconte-moi, de quelle mesure d'aide au secondaire as-tu bénéficiées ?
- 1.5 Qu'est-ce qui t'a le plus aidé par rapport au fait d'avoir un TDA/H à l'école ?
- 1.6 Qu'est-ce qui t'a le plus nuit par rapport au fait d'avoir un TDA/H à l'école ?

- *Reformuler les paroles de la participante ou du participant afin de valider la compréhension.*

Décrochage scolaire :

- 2.1 Quelles sont les raisons (personnelles) qui t'ont amenée à décrocher de l'école ?
- 2.2 Qu'est-ce qui a influencé ta décision de décrocher de l'école ?
- 2.3 Est-ce que le fait d'avoir un TDA/H a influencé ton décrochage scolaire ?
- 2.4 Pourrais-tu me nommer des décisions, des comportements, des pensées ou des attitudes qui t'ont amené à décrocher de l'école ?

- *Reformuler les paroles de la participante ou du participant afin de valider la compréhension.*

3. Recommandation et intervention :

Aurais-tu des recommandations à faire aux jeunes qui seraient sur le point de décrocher de l'école ?

Ces recommandations seraient-elles différentes pour des jeunes ayant un TDAH ? Si oui comment et pourquoi ?

Sous-questions :

- *Si le participant n'a pas abordé ces points dans sa réponse ou pour spécifier certains points :*

3.1 Quelle forme de soutien aurais-tu aimé avoir au moment de ta situation de décrochage ?

- *Reformuler les paroles de la participante ou du participant afin de valider la compréhension.*
- *Mentionner que l'on arrive au terme de l'entretien.*

4. En complément de l'entrevue :

Souhaiterais-tu ajouter quelque chose à l'égard de ta situation de décrochage scolaire qui n'a pas été abordée ?

5. Fin de l'entrevue :

- *Expliquer ce qui arrivera ensuite.*
- *Je répète que l'entrevue sera anonyme.*
- *Remerciements.*

Tout ce que tu m'as raconté aujourd'hui va beaucoup m'aider à explorer le rôle des caractéristiques personnelles dans le processus de décrochage scolaire de jeunes ayant un TDA/H.

Annexe IV : Grille d'analyse

Thèmes	Catégories	Sous-catégories
TDA/H	Manifestations	Oublis fréquents
		Perte de mémoire
		Faible concentration
		Occupation des mains
		Inattention
		Marginalisé
		Temps supplémentaire pour effectuer une tâche
		Sport
		Perte d'appétit
		Perte de poids
		Perte d'intérêt de la part des pairs
		Décrochage scolaire
Consommation		
Comportements violents		
Changement d'école		
Pairs		
Problèmes à la maison		
Classe adaptée		
Difficultés scolaires		
Caractéristiques	Personnelles	Influence des pairs
		Recherche identitaire
		Faible motivation
		Anxiété
		Isolement
		Faible estime de soi