

Université de Montréal

**Relations entre l'épuisement émotionnel, la
propension à l'abandon scolaire et les idéations
suicidaires à l'adolescence**

par

Lucie Guimond

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychologie - recherche et intervention
option psychologie de l'éducation

Décembre 2001

© Lucie Guimond, 2001



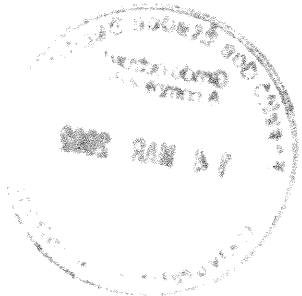
BF

22

U54

2002

v. 014



Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Relations entre l'épuisement émotionnel, la propension à l'abandon scolaire et les
idéations suicidaires à l'adolescence

présentée par :

Lucie Guimond

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. Charles E. Caouette (Président-rapporteur)

M. Hermann Paquette (Directeur de thèse)

Mme Huguette Bégin (Membre du Jury)

Mme Claire Beauchemin (Examinatrice externe)

Mme Diane Bernier (Représentante du doyen)

Thèse acceptée le :

Sommaire

La présente recherche vise à démontrer l'existence de liens entre trois problématiques qui touchent particulièrement les adolescents et adolescentes du Québec. L'épuisement émotionnel, composante importante du « *burnout* », la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires sont au coeur de cette recherche doctorale. Elle vise plus particulièrement à vérifier trois hypothèses. La première est à l'effet qu'il existe un lien entre un niveau élevé d'épuisement émotionnel et la propension au décrochage scolaire. La deuxième stipule que plus le niveau d'épuisement émotionnel est élevé, plus il y a présence d'idées suicidaires. Finalement, cette recherche tente de démontrer que les adolescents épuisés émotionnellement et potentiellement décrocheurs pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort présentent moins d'idéations suicidaires.

La vérification des hypothèses est effectuée à l'aide de trois instruments de mesure soit : *L'échelle d'épuisement émotionnel* de Maslach et Jackson (1986), adaptée et validée auprès d'élèves du secondaire par Lachance et Blais (1992), *L'Échelle des idéations suicidaires* de Beck, Kovacs et Weissman (1979) traduite (De Man, Balkou et Iglesias, 1987) et validée (De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier, 1993) auprès d'adolescents et par *L'école, ça m'intéresse?*, instrument élaboré par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (1983) pour l'identification des décrocheurs potentiels. Pour ce dernier instrument,

L'utilisation de la version améliorée par Beauchemin et Lemire (1991) a primé. Pour vérifier la troisième hypothèse un questionnaire intitulé « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » a été construit. L'expérimentation est effectuée auprès de 322 élèves de troisième secondaire.

Les données sont utilisées sous leur forme continue et en fonction des niveaux de chacune des échelles. Elles sont étudiées dans un premier temps pour l'ensemble de l'échantillon puis en fonction du sexe des sujets. Les principales analyses statistiques effectuées sont : l'étude du coefficient de corrélation de PEARSON, le test du chi-carré, le test de différence des moyennes (test-t), le calcul des ratios de risque relatif (odds ratio) et la régression logistique avec une approche de type pas à pas (stepwise).

La présente recherche démontre l'existence de liens entre l'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire, entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires ainsi qu'entre la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires. Par ailleurs, elle met en évidence le fait que les adolescents de troisième secondaire qui sont épuisés émotionnellement et qui démontrent un risque au niveau de l'abandon scolaire présentent plus d'idées suicidaires s'ils disent qu'en cas de difficultés scolaires ils peuvent, s'ils le veulent, arrêter leurs études. Cette recherche contribue à mettre en évidence l'existence de l'épuisement émotionnel chez les adolescents. Elle contribue également aux questionnements concernant le fonctionnement de l'école secondaire. Elle met en lumière les difficultés vécues par les jeunes aux prises avec les problématiques à l'étude.

Table des matières

Sommaire	III
Table des matières	V
Liste des tableaux	VIII
Liste des figures.....	XII
Remerciements	XIII
Avant-propos.....	XV
Introduction	1
 Chapitre 1 : Contexte Théorique	 5
Le stress.....	8
L'épuisement professionnel	13
L'épuisement émotionnel : composante centrale de l'épuisement professionnel	16
Épuisement professionnel et retrait du milieu de travail.....	18
Le milieu de l'éducation : état de la situation.....	19
L'enfance et l'adolescence	26
L'abandon scolaire.....	34
L'école québécoise : mise en contexte.....	36
Portrait de l'abandon scolaire	39
L'abandon scolaire : un processus.....	43
Les idéations suicidaires	48
Portrait de la situation : données épidémiologiques	49
La situation des jeunes Québécois	50
Le processus suicidaire.....	53
Les facteurs associés à la problématique du suicide à l'adolescence	56
Hypothèses de recherche.....	60

Chapitre 2 : Méthodologie	63
Participants	64
Instruments de mesure	67
L'échelle d'épuisement émotionnel.....	68
L'Échelle d'idéations suicidaires.....	72
L'école, ça m'intéresse?.....	76
Questionnaire « <i>Mes possibilités d'abandon scolaire</i> »	81
Fiche de renseignements	83
Déroulement	84
Chapitre 3 : Analyse et présentation des résultats.....	87
Analyses descriptives et comparatives.....	90
L'échelle d'épuisement émotionnel.....	90
L'échelle <i>L'école, ça m'intéresse?</i>	98
L'Échelle d'idéations suicidaires.....	104
Analyses corrélationnelles et des données du questionnaire « <i>Mes possibilités d'abandon scolaire</i> »	111
Analyse des corrélations entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire	112
Analyse des corrélations entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires.....	115
Analyse des corrélations entre l'abandon scolaire et les idéations suicidaires.....	118
Analyse des données du questionnaire « <i>Mes possibilités d'abandon scolaire</i> »	122
L'épuisement émotionnel, l'abandon scolaire et les idéations suicidaires	132
Chapitre 4 : Interprétation	136
L'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire à l'adolescence	138
L'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires	151
Relations entre l'abandon scolaire, l'épuisement émotionnel, les idéations suicidaires et la perception de pouvoir arrêter ses études.	160

L'épuisement émotionnel.....	179
Conclusion et recommandations.....	182
Références.....	189
Appendice A : Instruments de mesure et feuilles réponses	212
Appendice B : Consignes aux expérimentateurs et aux enseignants.....	228
Appendice C : Solutions envisagées par les jeunes.....	232
Appendice D : Au cas où.....	243

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Facteurs environnementaux de stress chez le personnel enseignant.....	21
Tableau 2 :	Parallèle entre les sources de stress au travail et les conditions du <i>métier d'élève</i>	24
Tableau 3 :	Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme.....	41
Tableau 4 :	Répartition des participants en fonction du sexe.....	65
Tableau 5 :	Répartition des sujets en fonction de l'âge.....	65
Tableau 6 :	Répartition des sujets en fonction de leur identification.....	83
Tableau 7 :	Fréquence et pourcentage de jeunes pour chaque niveau d'épuisement émotionnel.....	91
Tableau 8 :	Moyenne et écart-type obtenus à l'échelle d'épuisement émotionnel.....	93
Tableau 9 :	Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau d'épuisement émotionnel.....	93
Tableau 10 :	Fréquence des réponses aux items de l'échelle d'épuisement émotionnel en fonction du sexe des répondants.....	97
Tableau 11 :	Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau de risque d'abandon scolaire.....	99
Tableau 12 :	Fréquence des réponses aux items de l'échelle <i>L'école, ça m'intéresse?</i> en fonction du sexe et de la contribution au risque.....	101
Tableau 13 :	Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau d'idéations suicidaires.....	106

Tableau 14 : Fréquence des réponses aux items de l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de sa contribution au risque et du sexe des répondants	108
Tableau 15 : Matrice de corrélations entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire	112
Tableau 16 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire	113
Tableau 17 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire chez les filles	114
Tableau 18 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire chez les garçons	114
Tableau 19 : Matrice de corrélations entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires	116
Tableau 20 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de présence d'idéations suicidaires	116
Tableau 21 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les filles	117
Tableau 22 : Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les garçons	117
Tableau 23 : Matrice de corrélations entre l'abandon scolaire et les idéations suicidaires	119
Tableau 24 : Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux de présence d'idéations suicidaires	119
Tableau 25 : Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les filles	120

Tableau 26 : Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les garçons.....	121
Tableau 27 : Test de différence des moyennes obtenues à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de l'état des sujets.	123
Tableau 28 : Moyenne obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de la réponse des sujets épuisés émotionnellement et à risque d'abandon scolaire à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».	124
Tableau 29 : Nombre et pourcentage de sujets en fonction du sexe et de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».	124
Tableau 30 : Nombre et pourcentage de jeunes pour chacune des questions et des réponses du questionnaire « <i>Mes possibilités d'abandon scolaire</i> ».	126
Tableau 31 : Nombre et pourcentage de sujets ayant répondu <i>vrai</i> aux énoncés du questionnaire « <i>Mes possibilités d'abandon scolaire</i> » en fonctions du sexe.	128
Tableau 32 : Moyenne obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de la réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».	129
Tableau 33 : Nombre et pourcentage d'élèves pour chaque niveau de présence d'idéations suicidaires en fonction de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».	129

Tableau 34 : Nombre et pourcentage d'élèves dont la réponse contribue à l'identification de la présence d'idées suicidaires en fonction de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».....	131
Tableau 35 : Nombre et pourcentage d'élèves qui présentent des signes d'épuisement émotionnel et/ou de propension à l'abandon scolaire en fonction du niveau d'idéations suicidaires.....	133
Tableau 36 : Résultats des analyses de régressions logistiques : variables qui ont un impact significatif sur la propension à l'abandon scolaire	134
Tableau 37 : Résultats des analyses de régressions logistiques des variables qui ont un impact significatif sur la présence d'idéations suicidaires.	135

Liste des figures

Figure 1 :	Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'échelle d'épuisement émotionnel	92
Figure 2 :	Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'échelle <i>L'école, ça m'intéresse?</i>	98
Figure 3 :	Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires	105
Figure 4 :	Schématisation du processus suicidaire	162

Remerciements

Un bien simple mot pour une si grande reconnaissance...Merci !

Alors que le défi m'est apparu plus qu'important durant de longs moments...

Alors que tout au long de mon parcours on nommait courage ce que j'appelais folie...

J'ose croire qu'un doux mélange des deux me fut nécessaire pour oser m'aventurer sur le chemin d'un doctorat en travaillant à temps plein et surtout de mener à terme ce projet alors que le *burnout* et la propension à l'abandon scolaire me guettaient.

Sans vous je n'y serais pas arrivée.

Très particulièrement merci à Hermann Paquette, mon directeur de thèse, qui a su m'accompagner jusqu'au bout avec professionnalisme malgré l'arrivée de sa retraite.

Il fut pour moi un modèle de professeur, d'accompagnateur, de psychologue et de chercheur. Ma reconnaissance est immense.

Infiniment merci à cet être qui partage ma vie et qui m'a soutenue dans ce très long projet. Vivement des milliers de projets avec toi!

Affectueusement merci à ma famille et mes amis qui par leur intérêt m'ont aidée à garder le cap. Plus particulièrement à Chantal et Luc pour leurs précieuses heures de lecture, de corrections et de commentaires.

Merci à Monique d'avoir partagé avec moi cette longue démarche. Ta complicité a été précieuse.

Financièrement merci au département de psychologie de l'Université de Montréal pour la bourse d'études octroyée durant 3 ans.

Merci aux élèves des écoles secondaires St-Maxime et Curé-Antoine-Labelle qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux elle n'aurait pu être réalisée. Merci aussi aux directeurs et enseignants qui m'ont ouvert généreusement les portes de leur école et de leur classe.

Merci aux expérimentateurs qui m'ont supportée avec rigueur dans la lourde tâche de rencontrer autant de jeunes. Merci à Pierre McDuff pour son professionnalisme, son soutien et son aide dans l'analyse des données.

Spécialement merci à Dali, ce gros labrador blond qui m'a accompagnée de très près alors qu'il dormait en permanence à mes pieds, sur mes papiers. Il a su m'imposer de nombreuses pauses nécessaires à ma santé mentale.

Finalement merci à la vie de m'avoir donné la santé nécessaire pour mener ce grand projet à terme.

Avant-propos

Les motivations à l'origine de cette thèse sont en lien avec une pratique professionnelle auprès des adolescents dans différents contextes d'intervention mais principalement dans le domaine de l'enseignement.

Les malaises exprimés par les jeunes quant à leur vécu scolaire et le nombre important d'enseignants qui manifestent un état d'épuisement professionnel invitent à questionner le fonctionnement de l'école secondaire. Par ailleurs, la réalité québécoise en ce qui concerne les phénomènes de l'abandon scolaire et du suicide est particulièrement inquiétante chez les adolescents.

Cette thèse a donc comme principal objectif d'explorer la problématique de l'épuisement émotionnel chez les adolescents et adolescentes du secondaire. Cette dernière est une composante importante du *burnout* et la recherche auprès d'adolescents au Québec est pratiquement inexistante. Nous chercherons de plus à démontrer les liens avec la problématique de l'abandon scolaire et les idéations suicidaires.

Introduction

Le Gouvernement du Québec convoquait, il y a quelques années, des états généraux sur l'éducation afin d'aller chercher les réflexions et l'expertise des intervenants et organismes qui travaillent auprès des jeunes. Cette mise en commun était nécessaire afin de revoir les finalités éducatives de notre système d'éducation ainsi que son organisation pédagogique. Ainsi, depuis plusieurs années, des besoins non comblés et des lacunes au sein du système d'éducation ont fait l'objet de constats par de nombreux acteurs du milieu scolaire.

En fait, certaines réalités ne mentent pas quant au besoin de changements. Ainsi, quand un nombre aussi important de jeunes quittent une institution qui a pour principal mandat de voir à leur développement intégral et harmonieux, nous sommes en droit de nous questionner. Par ailleurs, il semble qu'il n'y ait pas que les adolescents qui ressentent le besoin de prendre une distance avec le système d'éducation. En effet, l'essoufflement d'un nombre important d'enseignants est manifeste et témoigne de l'ampleur et de la complexité de leur rôle. Nous sommes à même de constater ces dernières années un accroissement de l'absentéisme et de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Demers, 1992; Filion et Mongeon, 1993).

L'étude du phénomène de l'épuisement professionnel et du stress en milieu de travail a permis l'identification d'un certain nombre de facteurs individuels et organisationnels qui contribuent à ces deux phénomènes. En posant notre regard sur ces différents facteurs, nous avons constaté que plusieurs parallèles étaient possibles entre ce que les jeunes et les intervenants identifient comme des lacunes ou difficultés au sein du système scolaire et ces facteurs qui contribuent au stress et, par conséquent, à l'épuisement professionnel des enseignants. A cet effet, que le milieu de travail des enseignants étant aussi celui dans lequel évoluent les jeunes, il est permis de penser qu'ils font face à certaines difficultés identiques.

A cet égard, Perrenoud (1994, p.8) pose un regard critique sur le « métier d'élève » et le sens du travail scolaire :

« Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- 1. n'est pas librement choisi, moins que tout autre;*
- 2. dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps;*
- 3. s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités;*
- 4. se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère. »*

Cette recherche a comme principal objectif d'explorer la problématique de l'épuisement émotionnel chez les adolescents et adolescentes du secondaire.

L'épuisement émotionnel est reconnu comme étant une dimension importante du *burnout* et la recherche auprès d'adolescents au Québec en ce domaine est pratiquement inexistante. En fait, notre intérêt pour cette problématique constitue l'originalité de cette thèse. Nous voulons, en posant notre regard sur l'épuisement émotionnel, contribuer à une meilleure compréhension du vécu des jeunes en milieu scolaire et vérifier sa prévalence avec d'autres problématiques reconnues à l'adolescence.

A cet effet, nous chercherons principalement à démontrer l'existence de liens entre l'épuisement émotionnel et deux problématiques qui, par leur ampleur et leur impact, sont fort préoccupantes. Ainsi nous vérifierons dans un premier temps la présence de liens entre l'épuisement émotionnel et le phénomène de la propension à l'abandon scolaire. Dans un deuxième temps, nous examinerons la présence de liens entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idéations suicidaires. Finalement, en mettant en perspective le processus suicidaire, nous vérifierons si le fait de pouvoir arrêter leurs études contribue à diminuer la présence d'idées suicidaires chez les adolescents épuisés émotionnellement et décrocheurs potentiels.

Cette thèse est constituée de quatre chapitres. Le premier renferme le contexte théorique. Nous retrouvons au sein de ce chapitre une synthèse de la littérature qui nous a amenée à poser nos trois hypothèses. Ce chapitre se divise en trois sections distinctes en lien avec les trois phénomènes abordés : l'épuisement émotionnel, l'abandon scolaire et les idéations suicidaires.

Le deuxième chapitre présente les différents éléments de méthodologie qui furent nécessaires à l'actualisation de cette recherche. Nous y présentons plus particulièrement les instruments de mesure que nous avons utilisés ainsi que le contexte de réalisation de l'expérimentation.

C'est à l'intérieur du troisième chapitre que nous retrouvons l'analyse et la présentation des différentes données obtenues. Finalement, nous discutons des résultats dans le quatrième chapitre.

Le milieu scolaire se veut un milieu de vie important pour les jeunes. Ainsi, il nous apparaît essentiel que nous cherchions à comprendre ce qu'ils y vivent et comment ils y évoluent.

Chapitre 1

Contexte théorique

Dans le présent chapitre, sont présentés différents éléments de la littérature concernant les trois problématiques au cœur de cette recherche. Ainsi nous traiterons de l'épuisement émotionnel, de la propension à l'abandon scolaire et des idéations suicidaires.

Dans une première partie, les principales théories explicatives du phénomène du stress et de l'épuisement professionnel seront exposées. Il sera ainsi permis de constater ce que la littérature nous apprend sur le processus qui mène à l'épuisement professionnel. C'est d'abord dans une perspective globale qu'est abordé le sujet pour ensuite faire état de façon plus spécifique de la situation dans le milieu scolaire. En fait, l'enseignement est de ces professions où le taux d'absentéisme dû à ces problématiques est reconnu comme fort important. Le milieu scolaire semble donc être un milieu propice au développement d'un état d'épuisement professionnel pour ceux qui y travaillent.

Suite à cette réflexion, nous traiterons de la situation des jeunes qui fréquentent les établissements scolaires en ce qui a trait au stress qu'ils y vivent ainsi qu'aux possibilités d'épuisement. En fait, il semble pertinent de se questionner sur l'épuisement « *professionnel* » des jeunes, dans la mesure où ils fréquentent les mêmes établissements où nous retrouvons, entre autres, un certain nombre de facteurs organisationnels qui favorisent l'épuisement des enseignants.

Plusieurs auteurs soutiennent que chacune des sphères de la vie d'un individu peut être une source suffisante de stress pour mener à l'épuisement (Maslach, 1978; Pines, Aronson et Kafry, 1982). Ainsi, nous pourrions nous épuiser autant comme travailleur, conjoint que comme parent ou étudiant (Dion, 1992; Elkind, 1983; Pines, Aronson et Kafry, 1982). La littérature et la recherche scientifique traitent abondamment de l'épuisement professionnel. Les concepts du stress et de l'épuisement semblent, par ailleurs, suffisamment en relation pour que certains auteurs les utilisent comme synonymes (Brill, 1984; Fuqua et Couture, 1986; Gold, 1984; Lemaire, 1995). Finalement, Dion (1992) stipule, en référence à sa recension de la littérature, que *l'épuisement professionnel est perçu comme l'aboutissement d'un stress chronique au travail* (p.168). Le phénomène de l'épuisement professionnel serait par ailleurs constitué de trois dimensions, soit de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation et de la perte du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach et Jackson, 1981, 1986).

Dans la deuxième partie de ce chapitre, sera abordée la problématique de l'abandon scolaire. Les statistiques sont à l'effet qu'un nombre important de jeunes quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Ce phénomène serait, comme pour l'épuisement, le résultat d'un processus. Nous exposerons brièvement les différents facteurs qui contribuent à son développement.

Finalement, le phénomène des idéations suicidaires à l'adolescence sera traité dans la dernière partie de ce chapitre. Le Québec est particulièrement touché par la

problématique du suicide chez les jeunes. Nous aborderons le phénomène et le processus suicidaire de même que les différents facteurs mis en cause. Une attention particulière sera portée aux difficultés scolaires.

Le stress

Il est inutile de dresser un portrait exhaustif de la société actuelle et des nombreux changements qui y sont vécus pour constater que notre capacité d'adaptation est grandement sollicitée. Brièvement, nous n'avons qu'à penser à différents phénomènes sociaux tels que la désunion des familles, les changements au sein des milieux de travail, les compressions budgétaires au sein des institutions et des programmes sociaux, la mondialisation des marchés, l'ère des communications, l'augmentation de la violence, l'incitation à la consommation ainsi qu'aux nombreux impacts de tels changements pour saisir l'importance des ressources auxquelles nous faisons appel quotidiennement en chacun de nous. Par ailleurs, en portant un regard critique sur la société actuelle, il est facile de constater la place qu'occupent certaines valeurs telles que la productivité, l'excellence et la compétitivité. Les conséquences individuelles et collectives de ces dernières ont été maintes fois soulignées par plus d'un.

Au nombre de ces conséquences, nous pouvons penser, entre autres, à la problématique du stress. En fait, Lemaire (1995) rapporte que l'Organisation

Internationale du Travail, un organisme des Nations Unies, considère le stress comme étant la « *maladie des sociétés modernes* ».

Le phénomène a une telle ampleur qu'Arsenault (1998, p.4) rapporte qu'en 1985, « *le Canadian Institute Of Stress estimait que les coûts du stress au Canada représentaient environ \$1,5 milliards. Depuis, ces coûts seraient en croissance d'environ 16% par année* ». Par ailleurs, il souligne l'importance grandissante des maladies dues au stress. En fait, selon Arsenault (1998), le stress serait la principale cause de bien des maux et ce, autant au niveau de la santé physique que de la santé mentale.

Le concept du stress n'est pas nouveau et a été traité dans de nombreuses recherches au cours des dernières décennies. En fait, cette problématique nous est si familière qu'elle fait maintenant partie du vocabulaire populaire.

Différents auteurs et chercheurs ont défini des cadres théoriques qui nous sont maintenant précieux pour orienter nos interventions préventives et curatives. Les principaux précurseurs dans ce domaine sont Cannon (1929), Selye (1974), Holmes et Rahe (1967) et Lazarus (1966, 1971, 1977). Ainsi, au cours des dernières années, les chercheurs liés à ce domaine d'études ont tenté de comprendre les sources du stress et les différents mécanismes physiologiques et psychologiques qui sont sollicités par celles-ci. Il est maintenant reconnu que le stress peut avoir un impact important chez les individus. Les conséquences liées à la problématique du stress

peuvent se manifester au plan physiologique, psychologique, émotionnel et comportemental.

Pour bien situer le concept du stress et saisir la place qu'il occupe dans notre quotidien, nous discuterons brièvement des principales théories explicatives de ce phénomène.

Ainsi, Cannon (1929) est l'un des premiers à avoir étudié et identifié des réactions physiologiques d'un organisme face à des agents stressants tels que le danger et la menace. Il constata des changements au niveau de la production d'adrénaline chez l'organisme lorsque celui-ci cherche à fuir ou à lutter face à ces situations de danger ou de menace.

Hans Selye, reconnu pour ses nombreuses recherches sur les réponses physiologiques, a défini le stress comme étant la réponse d'adaptation d'un individu à tous les changements de son environnement (1974). Son modèle est mieux connu sous l'appellation «*syndrome général d'adaptation*».

Ainsi les différents stimuli de notre quotidien ou changements qui nous sollicitent, qu'ils soient agréables (stress positif) ou désagréables (stress négatif), nous mettraient en situation de déséquilibre. Le stress serait donc la réponse physiologique à ces différents stimuli ou changements qui mobilisent constamment notre énergie dans le but de nous adapter et de rétablir l'équilibre (Fillion, Laroche,

Lemyre et Tessier, 1987). Cette réaction d'adaptation à notre environnement serait, par conséquent, un élément essentiel de notre vie (D'Aurora et Fimian, 1988).

Ainsi selon Selye (1974), notre organisme fait face aux événements en tentant constamment de s'y adapter. Ce processus d'adaptation serait constitué de trois phases. La première serait une réaction d'alarme et ferait appel à un ensemble de changements biochimiques dans notre organisme. L'objectif essentiel de cette phase serait de nous permettre de fuir ou de lutter afin de retrouver notre équilibre interne. Dans l'éventualité où l'agent stresseur demeure présent, la deuxième phase, une phase de résistance, serait en continuité avec les réactions suscitées dans la phase précédente. Cependant, la demande continue faite à notre organisme pourrait le rendre plus vulnérable face à d'autres événements ou changements. Finalement, une phase d'épuisement s'installe lorsque notre organisme n'a plus la capacité de s'adapter aux stressseurs qui perdurent.

La durée de ce cycle serait, par ailleurs, variable. Elle dépendrait à la fois de l'intensité de l'événement ou des stimuli ainsi que nos capacités individuelles à nous adapter. Selye (1974) pose donc l'hypothèse que chaque individu est doté d'une quantité limitée d'énergie pour réagir. Par conséquent, une trop grande quantité de demandes faites à l'organisme, notamment par des événements négatifs, pourraient avoir des répercussions sur l'état de santé (Fillion, Laroche, Lemyre et Tessier, 1987).

Holmes et Rahe (1967) sont particulièrement connus pour leur échelle d'événements de vie (*Social Readjustment Rating Scale*). Cette échelle consiste en une série d'événements majeurs qui, cumulés, peuvent laisser entrevoir le stress subi par un individu au cours des derniers mois. Ces chercheurs ont été la source d'inspiration pour de nombreuses recherches, leur hypothèse et leurs intérêts de recherche portant sur la relation entre la présence d'événements stressants et la fréquence de certains problèmes de santé physique et psychologique. Cette théorie tente donc d'expliquer l'importance du stress que provoquent certains événements ponctuels.

Pour sa part, Lazarus (1966, 1971, 1977) a développé une théorie dans un courant de pensée cognitiviste. Ainsi, selon lui, le niveau de stress serait influencé par la perception, et plus particulièrement par l'évaluation que l'individu fait des différents événements qui surviennent dans sa vie. Le niveau de stress serait également influencé par l'évaluation que l'individu fait de lui-même, c'est-à-dire de ses compétences et de ses ressources pour faire face aux événements. En fait, face à un événement, plus l'individu évalue ses ressources personnelles comme insuffisantes pour y faire face, plus le déséquilibre que crée cet événement serait grand. En d'autres mots, pour un même événement, deux individus peuvent être sollicités différemment en fonction de la perception qu'ils ont de cet événement et d'eux-mêmes.

Le stress a donc sans contredit un effet sur notre organisme, ne serait-ce que de solliciter ce dernier pour qu'il s'adapte. Certains événements de la vie provoquent chez l'individu des réactions intenses d'adaptation. Le quotidien comporte cependant aussi son lot de stressseurs auxquels chacun réagit à sa façon, en fonction de sa perception de son environnement et de lui-même. Chaque individu posséderait une quantité d'énergie limitée pour réagir au stress. Ainsi, si ce dernier perdure dans le temps, si les actions de l'individu pour s'adapter ou éloigner la source du stress ne donnent pas les résultats escomptés, il est possible que l'individu épuise ses réserves d'énergie. Les conséquences peuvent alors être de différents ordres. La littérature nous rapporte des conséquences possibles au niveau de la santé mentale et physique ainsi que des réactions comportementales.

L'épuisement professionnel

La littérature traitant de cette problématique est nombreuse (Kahill, 1988) et ce, malgré le fait que l'épuisement professionnel communément appelé le *burnout* est un concept relativement récent. Herbert J. Freudenberger est reconnu comme étant celui qui a introduit le terme *burnout* en 1974 (Kahill, 1988). Freudenberger (1974, 1975, 1977, 1982) compare l'épuisement professionnel à une « *brûlure interne* ». Il définit cet état comme :

« ... quelqu'un qui souffre de fatigue ou de frustration aiguë causée par sa dévotion envers une cause, un mode de vie ou une relation qui n'a pas produit la récompense attendue...Lorsque le niveau

d'attente d'une personne est radicalement opposé à la réalité et que cette personne persiste à vouloir concrétiser cette attente... Chez cette personne, la tension s'accumule jusqu'à ce qu'il en résulte inévitablement un épuisement de ses ressources, de sa vitalité, de son énergie et de ses capacités de fonctionnement. » (1982, p.30).

Les concepts du stress et de l'épuisement professionnel sont distincts (Gold et Roth, 1993). En fait, l'épuisement professionnel serait la conséquence d'un stress excessif ou continu au travail (Firth, McIntee, McKeown et Britton, 1986; Freudenberger, 1977; Perlman et Hartman, 1982). Ainsi, le lien entre ces deux concepts est expliqué dans la littérature comme un étant l'aboutissement de l'autre. Par conséquent, un individu soumis à un stress régulier auquel il ne peut s'adapter, c'est-à-dire dont les demandes dépassent ses capacités, s'épuise progressivement (Gold et Roth, 1993; Schaufeli, Maslach et Marek, 1993). L'épuisement n'est donc pas un événement subit mais le résultat d'un processus qui s'échelonne dans le temps (Fecteau, 1999; Freudenberger, 1974). Par ailleurs, l'épuisement professionnel serait plus lié à un effet cumulatif des sources de stress qu'à leur intensité (Kyriacou, 1987).

Maslach (1982) et Pines (Pines, Aronson et Kafry, 1982) sont des chercheurs qui se sont particulièrement démarqués par leurs études sur le sujet. Ils seraient les premiers à avoir investigué ce phénomène d'un point de vue psychosocial et à l'avoir défini de manière opérationnelle (Proulx, 1994). La définition du concept d'épuisement professionnel ne fait pas consensus dans la littérature mais leur définition reçoit l'assentiment d'une majorité de chercheurs (Proulx, 1994). Leurs

travaux ont, par ailleurs, grandement inspiré le domaine de la recherche et sont cités dans de nombreuses recherches (Kahill, 1988).

Maslach et Jackson (1981, 1986), fort reconnus pour leur échelle mesurant le niveau d'épuisement professionnel, définissent ce concept comme étant une combinaison de trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la perte du sentiment d'accomplissement personnel.

L'épuisement émotionnel serait défini comme le sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail, le sentiment d'être vidé émotionnellement. La dimension appelée la dépersonnalisation se manifesterait pour sa part par des sentiments d'insensibilité et des réponses impersonnelles envers la clientèle que l'on dessert. Finalement, la perte du sentiment d'accomplissement personnel se traduirait par des sentiments d'incompétence et de l'insatisfaction à l'égard des réalisations.

Pour leur part, Pine, Aronson et Kafry (1982) définissent le *burnout* comme étant une combinaison de fatigue physique, émotionnelle et mentale. La fatigue physique se manifesterait par une diminution de l'énergie, un état de fatigue persistant ainsi que par la présence d'un sentiment d'ennui. La fatigue mentale engendrerait, entre autres, des attitudes négatives envers soi-même et son travail. Finalement, la fatigue émotionnelle serait accompagnée d'un sentiment d'être pris au piège, de signes de dépression, de sentiments d'impuissance et de désespoir.

Les études sur l'épuisement professionnel ont d'abord été effectuées auprès de travailleurs en relation d'aide; depuis, le phénomène a été observé dans plusieurs sphères économiques. Certaines études ont aussi été effectuées auprès d'étudiants, principalement au niveau post-secondaire (Côté, 1995; Koeske et Koeske, 1991; McCarthy, Pretty et Catano, 1990; Meier et Schmeck, 1985; Neumann, Finaly-Neumann et Reichel, 1990; Pine, Aronson et Kafry, 1982), l'implication scolaire étant considérée comme une activité professionnelle (Dion, 1992).

Nous constatons néanmoins qu'un certain intérêt semble se dessiner depuis quelques années pour vérifier et comprendre le phénomène chez les adolescents. Les études sont cependant, de façon générale, effectuées auprès de clientèles spécifiques tels que les jeunes doués ou les athlètes. À cet effet nous aborderons dans les pages suivantes les études qui concernent les adolescents. Auparavant, il importe de situer plus précisément le concept qui nous intéresse, soit la dimension de l'épuisement émotionnel.

L'épuisement émotionnel : composante centrale de l'épuisement professionnel

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'épuisement professionnel serait constitué de trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la perte d'accomplissement personnel au travail (Maslach et Jackson, 1981, 1986). La littérature nous apprend que ces trois dimensions apparaissent chez l'individu dans une certaine séquence. Ainsi, l'épuisement émotionnel serait la première phase dans

le cycle de l'épuisement professionnel (Leiter et Maslach, 1988; Maslach et Jackson, 1982).

Par ailleurs, l'épuisement émotionnel est considéré par plusieurs comme étant le concept au cœur de l'épuisement professionnel, le symptôme central de l'épuisement professionnel (Blase 1982; Fuqua et Couture, 1986; Koeske et Koeske, 1989; Maslach, 1978; Maslach et Jackson, 1984; Maslach et Pines, 1977; Pines et Aronson, 1983; Pines, Aronson et Kafry, 1982; Price et Murphy, 1984). Plusieurs recherches ont été effectuées afin de démontrer l'importance de l'épuisement émotionnel comme dimension de l'épuisement professionnel. A cet effet, Dion (1992) rapporte, entre autres, que la très grande utilisation de l'inventaire de Maslach et Jackson (1986), constitué exclusivement d'items dont le contenu est de nature émotionnelle, contribuerait à cette thèse que les symptômes émotionnels sont indicateurs d'épuisement professionnel. Par ailleurs, des analyses factorielles effectuées sur les trois dimensions de l'inventaire de Maslach et Jackson confirment que les dimensions de la perte du sentiment d'accomplissement personnel et de la dépersonnalisation sont distinctes de l'épuisement émotionnel (Gaines et Jermier, 1983; Koeske et Koeske, 1989; Maslach et Jackson, 1986; Schaufeli, Maslach et Marek, 1993). Lachance et Blais (1992) ont, par ailleurs, dans le cadre de la validation d'une mesure de l'épuisement émotionnel chez les élèves, soutenu le caractère unidimensionnel de l'échelle d'épuisement émotionnel. Finalement, plusieurs chercheurs reconnaissent la pertinence d'une mesure d'épuisement

émotionnel pour évaluer l'épuisement professionnel (Blais et Lachance, 1992; Dion 1992; Gaines et Jermier, 1983; Proulx, 1994).

De nombreux symptômes émotionnels sont associés à l'épuisement professionnel. Dion (1992) fait une recension exhaustive de ces différents symptômes et des auteurs qui en font mention. Ainsi nous retrouvons au nombre de ces symptômes : des sentiments d'apathie, de désespoir, de déception, de découragement, de désenchantement, d'isolement, de solitude, d'ennui, des sentiments de paranoïa, de dépression, d'anxiété et finalement la présence d'idées suicidaires. Ces différents états émotionnels peuvent se manifester, entre autres, par de l'irritabilité, de la frustration, de la colère, de la suspicion, du cynisme, de la rigidité, de l'obstination et de l'inflexibilité. Différents signes et symptômes physiques et physiologiques sont également répertoriés par Dion (1992).

Épuisement professionnel et retrait du milieu de travail

Au nombre des manifestations comportementales associées à l'épuisement professionnel, nous retrouvons, entre autres, une diminution du temps consacré au travail ainsi qu'une augmentation de l'absentéisme, de la durée des pauses et des retards (Bourbonnais et Comeau, 1997; Dion, 1992; Maslach et Jackson, 1981; Pearlman et Hartman, 1982; Pines, Aronson et Kafry, 1982). En fait, l'individu tend à diminuer son contact avec les éléments qui favorisent chez lui le développement de l'état d'épuisement.

Par ailleurs, le retrait du milieu de travail semble être une des voies privilégiées pour le rétablissement de l'individu aux prises avec un état d'épuisement (Bernier, 1994; Fecteau, 1999). Le nombre d'arrêts de travail au Québec, pour cause d'épuisement professionnel, fait foi de cette affirmation (Bourbonnais et Comeau, 1997; Commission de la santé et de la sécurité du travail [CSST], 1999). De plus, Larouche (1987 dans Dion, 1992) traite de la modification des conditions de travail et de la réorientation professionnelle comme des stratégies efficaces pour contrer le *burnout*.

Le milieu de l'éducation : état de la situation

Le stress en milieu de travail est un domaine de recherche qui a pris un essor considérable au cours des dernières décennies. L'impact du stress sur la santé physique et mentale des travailleurs et les conséquences au niveau de l'absentéisme et de la production a nécessité une meilleure compréhension du phénomène.

Le milieu de l'éducation n'a pas été épargné et il semble avoir été particulièrement visé par ses nombreuses études comme en fait foi la recension des écrits de Pascale Lemaire (1995). Dans son étude sur la gestion du stress chez les enseignants, Lemaire présente le modèle conditionnel du stress au travail de Dolan et Arsenault (1980).

Ce modèle fait référence à l'interaction de facteurs organisationnels et individuels pour expliquer le stress vécu par un individu dans son milieu de travail. Les facteurs énumérés par les auteurs sont documentés dans de nombreuses recherches sur le stress (Lemaire, 1995).

Au niveau organisationnel, les facteurs qui favorisent le développement du stress sont, entre autres, les mauvaises conditions physiques de travail, l'ambiguïté de carrière, l'insécurité d'emploi, le degré de risque, l'iniquité de la paie, l'ambiguïté de rôle, le mauvais rapport social, les contraintes sur le comportement personnel, les contraintes de temps, la surcharge de travail, une grande ou faible difficulté de la tâche, une grande ou faible responsabilité, une grande ou faible participation aux décisions et finalement une grande ou faible complexité de la tâche.

Au niveau des facteurs individuels qui peuvent prédisposer un individu au stress, nous retrouvons, entre autres, selon ce modèle, le type de personnalité (type A ou B), le lieu de contrôle, l'importance relative du travail et l'appartenance socio-démographique.

Il est relativement simple de reconnaître au sein de ces facteurs organisationnels des réalités vécues et documentées quant aux conditions de travail des enseignants. A cet effet, Besnier (1992) fait une recension des écrits concernant les enseignants et ce, en lien avec la plupart de ces facteurs. Le tableau 1 présente la synthèse effectuée par Besnier (1992).

Tableau 1

Facteurs environnementaux de stress chez le personnel enseignant
(tiré de Besnier, 1992)

Facteurs reliés à l'organisation du travail

- Les conflits de rôle et/ou l'ambiguïté du rôle (Barcharach et coll., 1986; Farber, 1984; Schwab et Iwanicki, 1982).
- La surcharge de travail et/ou le manque de temps de préparation (Kyriacou et Sutcliff, 1978).
- La taille des groupes (Gold, 1985; Weiskopf, 1980).
- Le manque d'opportunités d'avancement professionnel (Farber, 1984).
- Le changement de poste ou de programme, mauvaise qualité des relations interpersonnelles, manque de support, de compensation, de gratification, de reconnaissance et d'appréciation.

Facteurs reliés aux caractéristiques du travail

- La responsabilité à assumer vis-à-vis des élèves (Gupta, 1981).
- Problèmes de discipline, enfants agressifs, non-motivation et apathie des élèves (Kyriacou et Sutcliff, 1978).
- La répétitivité ou la monotonie (Gulta, 1981).
- Le rythme de travail et le nombre d'heures qu'il implique.

Facteurs du micro-environnement

- L'aménagement et la configuration, la taille, l'aération, l'éclairage, le bruit, la propreté, l'absence d'intimité (Conners, 1983).

Facteurs sociaux

- Salaire inadéquat ou des préoccupations financières reliées au travail (Farber, 1984).
- Le manque de soutien public, les attitudes critiques face à l'enseignement et le manque de respect (Farber, 1984, Gupta, 1981, Lang et coll., 1986).

Ces différents facteurs qui ont un impact sur le vécu des enseignants nous ont inspirée quant aux possibilités de facteurs qui auraient aussi un impact sur le vécu des jeunes. En fait, ces derniers évoluent dans le même milieu que les enseignants mais en ayant des conditions qui diffèrent à certains niveaux. Notre questionnement

concernant l'épuisement chez les adolescents tire son origine de ce parallèle. Perrenoud (1994, p.9) traite de ces conditions qui sont propres au « métier d'élève » et pose un regard critique sur les conditions de travail des jeunes :

« Certains métiers d'adultes sont aussi contraignants (travaux forcés, prostitution) que le métier d'élève. D'autres sont aussi dépendants (les travaux les moins qualifiés). Certains sont étroitement contrôlés par autrui ou du moins exposés au regard. D'autres jugent la personne. Mais on trouve rarement toutes ces caractéristiques conjuguées. Elles découlent du statut de l'enfance et de l'adolescence, de la scolarisation imposée par la loi et/ou la volonté des parents, des impératifs d'une éducation de masse dans de grandes organisations, des finalités de socialisation et du curriculum implicite de l'école, ou encore des contraintes de la transposition didactique. Ces facteurs induisent un système de travail pédagogique dont les traits généraux sont bien connus :

1. *un manque permanent de temps et de souplesse pour suivre des chemins de traverse, saisir des occasions, répondre à une demande;*
2. *de fortes réticences ou difficultés à négocier avec les élèves, compte tenu des contraintes et du peu de degrés de liberté des professeurs;*
3. *un recours permanent à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, compétition, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves; ce qui induit un rapport utilitariste au travail, en fonction de la note et de la sélection plus que de la maîtrise de savoirs et savoir-faire valorisés comme tels;*
4. *une faible différenciation de l'enseignement (horaire, espaces, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres conçus pour un enseignement frontal);*
5. *le poids des tâches fermées, des exercices, des routines, par opposition aux recherches, aux situations ouvertes, aux projets, à la création (activités jugées trop lourdes, trop risquées, trop difficiles à évaluer);*
6. *l'omniprésence de la contrainte et du contrôle pour que les élèves viennent en classe et travaillent même sans envie ni intérêt; un contrat didactique basé souvent sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort.*

7. *la place immense prise par l'évaluation formelle (succession des épreuves, pressions à la réussite, bachotage) au détriment du temps d'enseignement;*
8. *des relations assez " bureaucratiques " entre maîtres et élèves, chacun son rôle, son métier, son territoire ».*

Nul doute que les éléments amenés par Perrenoud (1994) peuvent être des sources de stress au quotidien pour les jeunes qui fréquentent l'école. A cet effet, lorsque nous recensons les différentes consultations effectuées auprès des jeunes ainsi que les avis faits au ministère de l'Éducation du Québec pour favoriser une amélioration du système scolaire, nous sommes à même de constater que l'organisation de l'école est souvent pointée du doigt pour expliquer différentes problématiques (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Ainsi, le tableau 2 dresse le parallèle que nous voyons entre les différentes sources de stress au travail et les conditions de travail des jeunes qui peuvent potentiellement être stressantes.

Tableau 2

Parallèle entre les sources de stress au travail et les conditions du « métier d'élève »

Sources de stress au travail (tiré de Dolan et Arsenault, 1980)	Conditions de travail scolaire potentiellement stressantes pour les jeunes
Mauvaises conditions physiques de travail	Bruit / absence de fenêtres dans certains locaux / espace personnel limité en classe et dans les corridors entre les cours/ période de travail régie par le son de cloches / pupitre / chaise / nombre de locaux / nombre d'élèves par groupe
Ambiguïté de carrière	Prérequis de certains cours pour choix de carrière / résultats scolaires limitant certaines possibilités / multitude des choix de carrière / absence de sens de certains apprentissages
Insécurité d'emploi	Sanctions disciplinaires : suspension / expulsion
Degré de risque	Certains risques en fonction de l'école : sollicitation concernant l'utilisation de drogues / taxage / intimidation / gang / moquerie / évaluation
Iniquité de la paie	Résultats scolaires pas toujours en lien avec les efforts ou les capacités / pression pour l'excellence et la performance
Ambiguïté de rôle	Contradiction de l'école : demandes faites aux jeunes quant à une conduite responsable et mature versus beaucoup d'encadrement, de surveillance et de règles dictées par l'école / les jeunes ne sont pas consultés sur l'organisation de l'école, des cours et de la matière
Mauvais rapport social	Liens avec les pairs / les enseignants / la direction / le personnel non-enseignant / les intervenants psychosociaux
Contrainte sur le comportement personnel	Règles disciplinaires / limitation au niveau de l'habillement / consommation de gomme / utilisation des toilettes en des temps précis / circulation dans l'école / etc.
Contrainte de temps	Période de cours limitée / remise de travaux / programmes d'études chargés
Surcharge de travail	Devoirs / études / périodes d'examens / plusieurs examens importants dans une courte période
Grande/faible difficulté de la tâche	En fonction de nos capacités / en fonction des habiletés de l'enseignant / en fonction d'un rythme non personnalisé
Grande/faible responsabilité	Matériel scolaire / effets personnels / réussite / responsabilité familiale / peu de responsabilité dans l'organisation scolaire
Grande/faible participation aux décisions	Absence de consultations
Grande/faible complexité de la tâche	En fonction des capacités personnelles / en fonction des habiletés de l'enseignant / en fonction d'un rythme non personnalisé

En ce qui a trait à la prévalence chez les enseignants, au Québec, 73,9% des enseignants considèrent qu'ils mènent une vie stressante au travail (Payeur et David, 1991) et 29% souhaitent changer d'emploi (Radio-Canada, 1995).

La Fédération des commissions scolaires du Québec rapporte que l'épuisement professionnel serait une des principales causes d'absentéisme chez les enseignants (Chouinard, 2000a). En fait, l'épuisement professionnel expliquerait près de 40% de l'absentéisme chez ces derniers (Chouinard, 2000a, 2000b). Selon Guy Perreault (dans Chouinard, 2000a), conseiller en relation de travail à la Fédération des commissions scolaires du Québec, les chiffres sont possiblement plus importants parce qu'il est difficile de connaître l'ampleur du phénomène. Le *burnout* demeure encore tabou pour certains et la problématique n'est pas encore circonscrite avec précision. En fait, la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) n'a pas dans son registre la catégorie *burnout* ou épuisement professionnel (Chouinard, 2000a). La problématique serait englobée dans une catégorie stress et anxiété. Louise St-Arnault explique (dans Chouinard 2000a) que la particularité de l'épuisement professionnel ne se trouve pas au niveau des symptômes qui lui sont associés mais plutôt dans la cause, ce qui rendrait plus difficile le diagnostic.

Kyriacou (1987) traite de l'impact du stress sur la santé mentale et physique des enseignants. Il stipule, entre autres, que le stress chez ces derniers peut compromettre la relation éducative qu'ils ont avec les jeunes, la qualité de leur enseignement et de leur engagement dans leur travail. Par ailleurs, Demers (1992)

stipule que 50% des enseignants ont pris un congé sabbatique ou sans solde au cours des cinq dernières années. De ce fait, Demers (1992) émet l'hypothèse que les jeunes qui quittent l'école imitent d'une certaine façon leurs enseignants.

À la lumière de toutes ces données, nous sommes à même de nous demander si les enfants et les adolescents qui fréquentent le réseau scolaire sont eux aussi susceptibles de vivre cet état d'épuisement dû aux conditions de vie que leur offre l'organisation de notre système d'éducation.

Somme toute, une meilleure compréhension du phénomène de l'épuisement émotionnel chez les jeunes permettrait peut-être d'expliquer le taux d'abandon scolaire. En fait, chez l'adulte, l'alternative à cet état d'épuisement (*burnout*) est généralement le retrait du milieu de travail.

L'enfance et l'adolescence

Le stress n'épargne personne. En ce sens, les enfants et les adolescents sont eux aussi affectés par le type d'interactions qu'ils ont avec leur environnement. Ils évoluent, comme l'adulte, dans une société dont le mode de vie est relativement demandant. Ainsi, différents chercheurs se sont particulièrement intéressés à ces groupes d'âge. Ils ont tenté d'en saisir et d'en comprendre les spécificités.

Selon Aro (1987), les changements physiologiques et psychosociaux

importants qui sont observés durant la période de l'adolescence rendent les jeunes plus sensibles et vulnérables aux différentes pressions sociales et aux stress environnementaux.

L'école est un milieu de vie important pour les jeunes et cela dès un très jeune âge. Cette dernière peut facilement être considérée comme l'équivalent d'un milieu de travail pour les jeunes (Elkind, 1983; Caouette, 1992; Perrenoud, 1994). Par ailleurs, ce milieu de travail obligatoire jusqu'à l'âge minimum de 16 ans comporte son lot d'exigences et de pression. De par son fonctionnement et, entre autres, son mode d'évaluation, l'institution scolaire véhicule souvent des normes d'excellence importantes (Caouette et Bégin 1991; Perrenoud, 1985). De plus, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que l'école ne répond que partiellement aux besoins éducatifs des jeunes (Caouette, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Cuellar et Cuellar, 1990; Parent et Paquin, 1994) et que, par conséquent, ceux-ci accumulent un certain nombre de frustrations.

D'Aurora et Fimian (1988) présentent plusieurs modèles pour expliquer le stress chez l'enfant soit ceux de Moore (1975), Lazarus et Cohen (1977), Schultz (1980), Chandler (1981) et McNamee (1982). Ces différents modèles font appel aux mêmes bases que les théories générales du stress. Ainsi, à l'intérieur des différentes théories, la perception de l'individu a une place importante dans la compréhension du stress vécu (Chandler, 1981; McNamee, 1982; Schultz, 1980). La perception de l'enfant et de l'adolescent des événements réels ou potentiels aurait une grande

influence sur leur niveau de stress, dans la mesure où ils envisagent ces derniers comme des menaces (Chandler, 1981).

Pour sa part, Moore (1975 dans D'Aurora et Fimian, 1988) traite de trois types de stress qui affectent les enfants, soit les moments de crise, le stress lié au stade de développement et les différentes tensions de la vie quotidienne.

Le *burnout* chez les adolescents est un thème qui est assez récent dans la littérature. En fait, peu de données empiriques sont recensées dans les recherches. Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'étant intéressés au domaine l'ont abordé avec des clientèles très spécifiques. Par conséquent, il est difficile de généraliser leurs données. Nous pouvons penser, entre autres, aux études réalisées auprès d'adolescents doués (Fimian, 1988; Fimian et Cross, 1986; Fimian, Fastenau, Tashner et Cross, 1989) ainsi qu'à celles avec de jeunes athlètes (Coakley, 1992; Cohn, 1990; Gould, Tuffey, Udry et Loehr, 1996; Raedeke, 1997; Rowland, 1986). Ces études apportent un certain éclairage quant aux réactions des adolescents en lien avec le vécu scolaire et le stress lié aux attentes face à la performance.

Nous trouvons également dans la littérature quelques écrits de chercheurs qui ont exploré ce thème en lien avec les jeunes (Blais et Lachance, 1992; D'Aurora et Fimian, 1988; Schultz et Heuchert, 1983; Wilkins, 1988). Blais et Lachance (1992) sont, par ailleurs, les seuls à notre connaissance à avoir expérimenté une mesure de l'épuisement émotionnel auprès d'adolescents québécois. En fait, ils ont validé une

mesure de l'épuisement émotionnel, dimension importante du *burnout*, auprès d'élèves de deuxième secondaire (Lachance et Blais, 1992).

En ce qui a trait aux manifestations du stress et de l'épuisement au niveau de la santé physique et mentale des jeunes, elles seraient les mêmes que chez les adultes. Ainsi, l'adolescent soumis à un stress régulier durant une longue période de temps peut vivre l'expérience du *burnout* et manifester des problèmes d'ordre physique et émotif (D'Aurora et Fimian, 1988). Fimian (1988) observe, suite à une étude sur le stress et le burnout auprès de 56 étudiantes et 65 étudiants âgés de 10 à 25 ans, que certains étudiants qui vivent du stress durant une longue période de temps peuvent se retrouver dans des conditions psychologiques similaires à celles de leurs enseignants épuisés professionnellement. Par ailleurs Fimian et Cross (1986) spécifient que les élèves qui démontrent un niveau élevé d'épuisement émotionnel ont tendance à se détacher de leurs pairs et de leurs enseignants (dépersonnalisation) ainsi qu'à ne pas reconnaître leur accomplissement scolaire.

L'étude de Blais et Lachance (1992) auprès d'adolescents de deuxième secondaire, rapporte que 31% des élèves se situent dans des seuils élevés d'épuisement émotionnel et que 8% ont régulièrement des idéations suicidaires sérieuses. Ils rapportent aussi que le climat scolaire serait la source la plus élevée de stress chez les élèves.

Les manifestations du stress et de l'épuisement peuvent, comme chez le travailleur, être de différents ordres. Ainsi, dans la littérature, nous retrouvons des manifestations émotives telles que se sentir frustré, confus, nerveux, en colère, anxieux, insécure, vulnérable (Helms, 1985 dans D'Aurora et Fimian, 1988; Fimian, 1988; Fimian et Cross, 1986). Au niveau des manifestations comportementales, nous relevons des comportements de défensive, des disputes avec les enseignants et les pairs, différentes attitudes dérangeantes en classe telles que parler quand ce n'est pas le temps, faire « le clown », importuner les pairs (Helms, 1985 dans D'Aurora et Fimian, 1988; Fimian, 1988; Fimian et Cross, 1986). Quant à elles, les manifestations physiques seraient entre autres, des maux de tête et d'estomac, des étourdissements, de la fatigue, des maux de cœur, un affaiblissement du système immunitaire face à certaines maladies telles que le rhume et la grippe. Selon Helms (1985), les étudiants et les étudiantes perçoivent et font l'expérience du stress de façon différente. Ainsi dans son étude auprès de 1111 élèves de cinquième, septième et neuvième année, il constate que les garçons démontrent plus de manifestations comportementales alors que les filles ont plus de manifestations physiques ou émotives.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1999) fait également cette constatation en dressant le portrait des difficultés rencontrées par les garçons et les filles au sein des écoles québécoises. Ainsi, la prévalence des troubles extériorisés tels que l'hyperactivité, les troubles de comportements et les difficultés d'apprentissage sont le lot de plus de garçons que de filles. En contrepartie, les filles présentent plus de

troubles intériorisés tels que les troubles anxieux et de l'humeur ainsi que des phobies (Bergeron, Breton et Valla, 1993). Selon l'étude de Bergeron, Breton et Valla (1993), effectuée auprès de 2400 jeunes et leurs parents, les filles présenteraient trois fois plus de troubles intériorisés que les garçons. Pour leur part, les garçons présenteraient deux fois plus de troubles extériorisés que les filles.

Par ailleurs, D'Aurora et Fimian (1988) traitent brièvement de l'importance de la problématique du suicide aux Etats-Unis et l'abordent comme une manifestation dramatique du stress chez les jeunes.

Dans l'étude de Fimian et Cross (1986) auprès de 121 élèves doués, soit 65 filles et 56 garçons âgés de 10 à 15 ans, la présence de stress chez ces élèves est fortement corrélée avec la présence d'épuisement ($r = 0.67$, $p < .001$). Cette étude démontre également que l'épuisement chez l'adolescent est expliqué en partie par la combinaison des variables suivantes : faible estime de soi, pauvre qualité de vie scolaire, ennui élevé en classe, lieu de contrôle externe, degrés élevés d'anxiété situationnelle et du trait d'anxiété.

Selon Chandler (1981), l'augmentation du niveau de stress chez l'enfant serait due à deux conditions : soit que l'environnement ne répond pas de façon adéquate aux besoins de ce dernier, soit que les demandes de l'environnement sont excessives. Ces demandes de l'environnement peuvent être réelles ou perçues par l'enfant comme excessives pour contribuer au stress. Dans une étude auprès de

professionnels de la santé mentale et d'enseignants, ayant pour objectif l'identification d'événements stressants pour les enfants, Chandler (1981) identifie, entre autres, différentes difficultés liées au vécu scolaire (échec scolaire, difficultés d'apprentissage, changement d'école, etc.).

Poisson (1992) pose un regard critique sur le vécu des étudiants de tous âges qui fréquentent le système scolaire québécois et y voit des facteurs qui peuvent contribuer au stress quotidien et à l'épuisement de ces derniers : rester assis durant de longues périodes en silence, travail majoritairement intellectuel, proximité physique, nombre de jeunes par classe, manque de sens, besoins différents, rythme différent.

Fimian (1988) énumère également une série de situations pouvant être des sources de stress en milieu scolaire pour les jeunes : la rentrée et la fin de l'année scolaire, les différents changements d'école et de classe, le rejet par les pairs, la difficulté à se faire des amis, les difficultés d'apprentissage, le manque de loisirs, les mauvais résultats, le pouvoir des enseignants, être le préféré d'un enseignant, les attentes des parents, la procrastination, avoir à faire face à des informations nombreuses et ambiguës, devenir fatigué, les répétitions dans le travail scolaire, les difficultés de relation avec des enseignants, les interruptions durant la classe, la solitude.

Dans une étude de McGuire, Mitic et Neumann (1987) sur le stress perçu chez 1 684 élèves de la 7^e à la 12^e année, le travail scolaire se retrouve au premier rang

chez les garçons et au deuxième rang chez les filles. De plus, une enquête sur la santé mentale des jeunes canadiens nous apprend que chez 65% des répondants, l'école apparaît comme la source de stress la plus importante (Pro-Ado, 1996). L'étude de Mates et Allisson (1992) révèle pour sa part que les projets d'avenir et les relations conflictuelles avec les parents au sujet des travaux et des résultats scolaires arrivent au premier rang des sources majeures de stress chez les élèves de quatrième secondaire.

Par ailleurs, Fontana et Dovidio (1984), dans une étude auprès de 142 élèves du secondaire, ont démontré qu'il existe une corrélation entre le stress et la performance académique. Ainsi, un haut niveau de stress est associé à de pauvres résultats académiques. A cet égard, l'échec scolaire est un facteur important associé à l'abandon scolaire (Violette, 1991).

Dans l'étude de Deschesnes et Schaefer (1997) auprès de 2 497 jeunes du secondaire de l'Outaouais âgés de 12 à 18 ans, 22.7% des filles et 10.7% des garçons disent avoir vécu trois événements préoccupants et plus au cours des six derniers mois. Parmi les préoccupations importantes nommées par les jeunes, cette étude rapporte les problèmes liés à l'école et à la performance scolaire.

Finalement, nous sommes à même de constater que les jeunes qui fréquentent l'école vivent un certain niveau de stress au même titre que les travailleurs qui y évoluent. Ce stress peut potentiellement mener à l'épuisement émotionnel un certain

nombre de ces jeunes. Par ailleurs, comme nous l'avons spécifié précédemment, chez l'adulte travailleur, le retrait temporaire ou la réorientation de carrière sont des stratégies importantes pour la résolution de cet état (Bernier, 1994). Ainsi, il nous est permis de croire qu'un certain nombre de jeunes aux prises avec un état d'épuisement émotionnel peuvent aussi présenter des symptômes de distanciation face à l'école, ressentir le besoin de prendre ses distances avec l'école. A cet égard, nous pensons que certains jeunes épuisés émotionnellement présentent des signes d'une propension à l'abandon scolaire. Le phénomène de l'abandon scolaire est, par ailleurs, une problématique qui, par son ampleur et ses conséquences, suscite beaucoup d'intérêt dans le domaine de la recherche en éducation.

L'abandon scolaire

En parcourant la littérature qui couvre le domaine de l'éducation, nous sommes à même de constater que le phénomène de l'abandon scolaire fait l'objet de nombreux écrits. En fait, cette problématique est suffisamment préoccupante pour que différents médias traitent régulièrement de ce phénomène qui touche les adolescents. Dans le but de contrer ce phénomène, la réussite scolaire est au cœur des priorités du Gouvernement du Québec depuis plusieurs années (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 1999).

Le phénomène de l'abandon scolaire n'est cependant pas nouveau (Ouellette, 1994). Au contraire, le fait que des jeunes décident d'interrompre de façon temporaire ou permanente leurs études fait partie de l'histoire. Il y a à peine quelques décennies au Québec, l'arrêt des études en bas âge était beaucoup plus courant que la poursuite de celles-ci (Demers, 1992). L'organisation de la société rendait cette situation tout à fait conforme à son temps et même les gens peu scolarisés pouvaient être assurés d'un avenir économique adéquat.

Cependant notre réalité socio-économique a grandement changé depuis cette époque et le phénomène de l'abandon scolaire est, entre autres, étudié sous l'angle des coûts qu'il engendre pour la société dans laquelle il s'inscrit, mais aussi sur les impacts sur le devenir des jeunes. La scolarisation et la spécialisation au niveau des qualifications sont devenues, pour bon nombre d'emplois, garantes de la main d'œuvre dans notre contexte de mondialisation et à l'aire des hautes technologies (Ouellette, 1994). La technologie et les connaissances spécifiques sont le lot de beaucoup d'emplois. Par conséquent, l'abandon scolaire comporte maintenant des impacts économiques qui peuvent s'avérer importants chez le jeune qui interrompt sa scolarisation et ne mène pas à terme ses études secondaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Gilbert, Barr, Clark, Blue et Sunter, 1993; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1991).

Nous discuterons donc dans les pages qui vont suivre du phénomène de l'abandon scolaire. Nous dresserons le portrait de cette réalité et nous aborderons les

différents facteurs mis en cause dans la littérature pour expliquer et comprendre cette problématique.

Il est important de noter que nous ne ferons pas de distinction dans le texte quant à l'utilisation des termes *abandon scolaire* ou *décrochage scolaire*. Ces deux expressions faisant appel dans ce texte à la même réalité.

L'école québécoise : mise en contexte

Depuis déjà plusieurs décennies, la fréquentation scolaire au Québec est obligatoire. La loi sur l'instruction publique (loi 107) stipule en effet que :

« Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire en cours de laquelle il a atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité. »
(Gouvernement du Québec, 1991, p.4).

Nul doute que la société québécoise, en rendant l'éducation accessible à tous, fait l'objet d'envie de pays beaucoup moins bien nantis que le nôtre. Le projet à l'intérieur duquel s'inscrit cette éducation de masse vise le développement intégral de chaque individu et le développement du potentiel de tous.

Malgré l'idéal poursuivi, l'application des principes idéologiques du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1965) semble s'être faite de façon plutôt sporadique par la présence de projets alternatifs et innovateurs au sein du système d'éducation. De façon plus globale, les principes humanistes énoncés dans ce rapport ont fait place à des valeurs telles que la performance, l'excellence et la production provoquant ainsi beaucoup d'inégalités et de malaises autant au niveau des jeunes que des intervenants scolaires (Boucher, 1986; Caouette, 1992; Caouette et Bégin, 1991; Fortin, 1991; Parent et Paquin, 1994; Perrenoud, 1985). Dans un contexte où l'école accorde une grande importance à l'apprentissage, la place qu'occupent ces valeurs au sein du système scolaire favorise le stress et la compétition entre les jeunes (Elkind, 1983; Parent et Paquin, 1994). Cette réalité a pour effet de nuire à l'estime de soi des jeunes qui éprouvent de la difficulté ou qui ne réussissent pas à la hauteur de leurs attentes et à celles de leurs parents (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1994). Il va sans dire que l'estime de soi est un concept au cœur de la réussite éducative.

Selon Caouette (1992), notre système d'éducation chercherait beaucoup plus à répondre aux besoins de main-d'oeuvre de plus en plus spécialisée d'une société industrielle, qu'aux véritables besoins des jeunes. Ainsi, il n'est pas rare que l'on qualifie l'école, de par son fonctionnement et son organisation, d'aliénante et de déshumanisée (Boucher, 1986; Conseil permanent de la jeunesse, 1992, 1996; Fensham, Power, Kemmis et Tripp, 1986; Sullivan, 1988; Langevin, 1994; Parent et

Paquin, 1994). Ce portrait de l'école est en fait très loin de ce que nos penseurs en matière d'éducation ont voulu.

Cette réalité est pointée du doigt dans un contexte où l'école est de plus en plus interpellée pour intervenir face à l'augmentation de divers problèmes sociaux tels que l'éclatement des familles, la violence, la toxicomanie, le suicide, la pauvreté. Il va sans dire que l'avènement de ces diverses problématiques complexifie le mandat et la réalité des intervenants scolaires ainsi que le climat dans lequel évoluent les jeunes qui fréquentent nos écoles.

Ainsi, depuis plusieurs années, des besoins non comblés et des lacunes au sein du système d'éducation ont fait l'objet de constats par de nombreux acteurs du milieu scolaire (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Cuellar et Cuellar, 1990). Certaines réalités ne mentent pas quant au besoin de changement. Ainsi, les jeunes, en quittant en aussi grand nombre l'école avant l'obtention de leur diplôme, interpellent les intervenants scolaires. Par ailleurs, il n'y a pas que les jeunes qui semblent se distancer de l'école (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Demers, 1992). En effet, comme nous l'avons spécifié précédemment, nous sommes à même de constater ces dernières années un accroissement de l'absentéisme et de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Chouinard, 2000a, 2000b; Demers, 1992; Filion et Mongeon, 1993). Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) du Québec, dans un avis au ministre de l'Éducation

intitulé *Contre l'abandon scolaire : Rétablir l'appartenance scolaire*, fait entre autres le constat suivant :

« L'école n'apporte qu'une réponse partielle aux besoins éducatifs des élèves qui la fréquentent. Accumulant des frustrations, ces derniers se désintéressent alors du projet de l'école à leur égard. Ce manque d'intérêt, jumelé à des difficultés d'ordre social, familial ou personnel conduit à se détacher d'un milieu qui ne répond qu'insuffisamment à leurs besoins de développement et auquel ils se sentent peu appartenir » (p.30).

Portrait de l'abandon scolaire

Le phénomène de l'abandon scolaire chez les jeunes est complexe et une importante littérature concernant cette problématique en fait foi. L'ampleur du phénomène est telle que l'abandon scolaire fait l'objet de recherches dans tous les pays industrialisés. Il semble cependant que le Québec soit particulièrement touché par cette problématique sociale (Demers, 1992).

Tous s'entendent d'abord pour dire qu'il nous est difficile de dresser un portrait statistique exact de la situation. D'abord, l'absence de méthode standard pour calculer le taux de départ du secondaire rend difficile la comparaison des chiffres d'une étude à l'autre. La diversité des méthodes de calcul est telle que chacune d'elles mesure un phénomène différent, brosse un portrait distinct des jeunes qui abandonnent (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Gilbert, Barr, Clark, Blue et Sunter 1993; Roy, 1992). En ce sens, il importe de garder une certaine distance critique lors des comparaisons statistiques. A cet effet, le Conseil supérieur de

l'éducation (1996) trouve fort difficile de comparer le Québec à d'autres sociétés alors que les systèmes d'éducation diffèrent, entre autres, par leurs exigences et par la qualité de l'éducation.

En fait, avant d'exposer en chiffres l'état de la situation, il nous apparaît important de rappeler que lorsque nous traitons de façon statistique cette problématique, nous faisons appel à des individus dont le parcours et la réalité diffèrent les uns des autres et que le calcul des taux d'abandon demeure du domaine des probabilités (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). A cet effet, certains jeunes qui abandonnent leurs études obtiennent finalement leur diplôme d'études secondaires avant 20 ans au secteur adulte offert dans le système d'éducation du Québec et ce, dans un encadrement différent de celui offert au secteur jeune. D'autres pourront toujours effectuer un retour aux études après 20 ans (MEQ, 2000). Finalement, un certain nombre de personnes n'obtiendront jamais de diplôme d'études secondaires parce qu'elles n'en ont pas les capacités ou bien par choix.

Ceci dit, selon les auteurs et les études, nous retrouvons des taux d'abandon scolaire au Québec estimés entre 21 et 40% (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1994). Ce qui signifie, dans le meilleur des cas, qu'un jeune sur cinq au Québec abandonne ses études en dépit du fait qu'il n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2000) en 1998-1999 la probabilité de n'obtenir aucun diplôme était de 16.4%. Nous ne pouvons pas pour autant parler d'abandon scolaire, en ce sens que ce chiffre inclut ceux qui

persistent mais qui n'obtiennent pas de diplôme reconnu au sens de la loi et ce parce qu'ils n'en ont pas les capacités (MEQ, 2000). Le tableau 3, dont les données sont tirées des *indicateurs de l'éducation* (MEQ, 1998, 1999, 2000), nous permet de dresser un portrait global de la proportion de personnes d'une génération qui quittent le système scolaire québécois sans l'obtention de diplôme du secondaire.

Tableau 3

Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme

Proportion d'une génération qui :	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999 (estimation)
N'obtient pas de diplôme du secteur des jeunes.	29.6%	33.1 %	33.9%	31.0%
N'obtient pas de diplôme du secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes.	26.6%	30.1%	30.7%	28.0%
N'obtient jamais de diplôme.	12.0%	16.9%	19.2%	16.4%

Les indicateurs de l'éducation, éditions 2000 nous apprennent également qu'en 1998, 10.8% des jeunes de 17 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire et ne fréquentaient pas non plus le réseau scolaire (MEQ, 2000).

Si nous considérons le fait que la fréquentation scolaire au Québec est régie par la loi, les statistiques nous apprennent qu'un nombre important de jeunes qui quittent leurs études sont en situation d'illégalité. Selon Violette (1991), seulement 60.5% des jeunes qui abandonnent leurs études secondaires sont en situation légale,

c'est-à-dire qu'ils ont plus de 16 ans. Dans le même sens, le ministère de l'Éducation du Québec (1991) estime que 35% des décrocheurs sont tenus par la loi de fréquenter l'école au moment de leur abandon.

Lorsque nous dressons le portrait de la situation, nous ne pouvons passer sous silence la différence significative en ce qui a trait à la situation des garçons et des filles. Ainsi, nous constatons des différences importantes quant à la persévérance entre les garçons et les filles (Brais, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1999). En fait, depuis plusieurs années, cet écart en ce qui a trait à la réussite scolaire des garçons et des filles préoccupe le monde de l'éducation au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1989, 1995, 1996, 1999).

Ainsi, en 1995, c'est 22% des garçons et 7.1% des filles qui quittaient l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Par ailleurs, en 1998-1999, le ministère de l'Éducation du Québec (2000) estimait que 9.5% des femmes et que 23% des hommes n'obtiendraient jamais de diplôme. En d'autres mots, les garçons sont pratiquement trois fois plus nombreux à abandonner leurs études.

Différents auteurs et chercheurs expliquent cette différence entre les garçons et les filles en questionnant, entre autres, le mode de fonctionnement de l'école et les attentes de celle-ci. Ainsi, l'école ne serait pas adaptée aux garçons en véhiculant des valeurs telles que l'ordre, le calme, l'écoute, la passivité et le conformisme (Brossard,

1992). De plus, l'école répondrait moins aux attentes des garçons et valoriserait plus les stéréotypes féminins (Allaire, 1993, Bouchard et St-Amant, 1993). En fait, les pistes d'explications sont nombreuses : les garçons réagissent plus aux exigences scolaires et se conforment moins à celles-ci, investissent moins de temps à leurs travaux, s'affirment davantage ce qui a pour effet de créer des conflits avec le personnel enseignant, le corps enseignant du primaire et du secondaire est majoritairement de sexe féminin, les acquis à l'entrée à l'école sont différents, etc. (Allaire, 1993; Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994; Bouchard et St-Amant, 1996, 1997; Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot, et Côté, 1994; Brossard, 1992).

L'abandon scolaire : un processus

La littérature sur ce sujet d'étude s'entend pour affirmer que l'abandon scolaire est le résultat d'un processus (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1994). Les causes de l'abandon scolaire sont nombreuses. Différents facteurs en interaction conduiraient à l'abandon des études (Langevin, 1994; Ouellette, 1994).

Ces facteurs peuvent être de différente nature. Nous pouvons penser, entre autres, aux facteurs socio-démographiques, familiaux, économiques, individuels, culturels, liés au système scolaire dans son ensemble et/ou à l'école (Langevin, 1994; Ouellette, 1994). En fait, les combinaisons sont multiples. Par conséquent, les jeunes décrocheurs forment un groupe très hétérogène (Conseil supérieur de l'éducation,

1996; Gilbert, Barr, Clark, Blue et Sunter, 1993).

Néanmoins, la recherche nous a permis d'identifier certains facteurs particulièrement présents dans le portrait du décrochage scolaire. Il en est ainsi pour la réussite scolaire. En fait, 50% des décrocheurs ont doublé au moins une année au primaire et 80% des jeunes qui abandonnent l'école ont accumulé du retard au moment de leur abandon (Brais, 1991; MEQ, 1991). Ces échecs seraient pour la plupart des jeunes un symptôme du désengagement scolaire et non des capacités de réussir (Caouette, 1992, 1993; Filion et Mongeon, 1993; Langevin, 1994; MEQ, 1991).

La situation familiale des jeunes apparaît aussi comme un facteur clé. A cet effet, différents éléments peuvent influencer le parcours scolaire des jeunes tels que la structure familiale, la scolarité des parents, la source de revenu des parents, la taille de la famille, la persévérance scolaire chez les frères et soeurs ainsi que le suivi des parents (Ouellette, 1994; Violette, 1991). Pour Morissette (1984a), les conditions familiales d'apprentissage seraient le premier élément d'influence dans la séquence du processus d'abandon. Selon ce dernier, viendraient ensuite le sentiment d'aliénation, un faible concept de soi, de pauvres résultats scolaires et finalement différents événements déclencheurs. En fait, l'abandon scolaire s'inscrirait à l'intérieur d'un processus de résolution de problème et quitter l'école serait une solution logique pour arrêter une suite d'événements douloureux qui perdurent depuis plusieurs années. Morissette (1984a) en est venu à cette conclusion suite à

l'observation de l'évolution de 2500 élèves francophones durant une période de six ans.

Les rapports entre les enseignants et les jeunes doivent également faire l'objet d'une attention particulière lorsque nous traitons de prévention de l'abandon scolaire. En effet, la littérature rapporte que les jeunes qui quittent l'école n'ont généralement pas de liens significatifs avec les adultes de leur école (Caouette, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Parent et Paquin, 1994).

En fait, la liste des facteurs incriminés dans la littérature quant à leur contribution à l'abandon scolaire pourrait être encore longue : inégalités sociales, système d'attribution, socialisation, image de soi, attitude face aux règles, climat de l'école, manque de sens quant au contenu des apprentissages, besoins éducatifs des jeunes, sous ou surstimulation, politiques scolaires, pédagogie utilisée, relation non-significative avec des adultes de l'école, réseau d'amis, attrait pour le marché du travail, problèmes familiaux; pour ne nommer que ceux-là.

Les enquêtes auprès des jeunes décrocheurs sur les motifs à l'origine de l'arrêt de leurs études nous permettent de croire que leur relation à l'école est souvent au cœur du phénomène (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy, 1993; Langevin, 1994; Parent et Paquin, 1994; Rivard, 1991; Violette, 1991). Ainsi, les principales raisons invoquées sont : l'ennui à l'école, des résultats scolaires insatisfaisants, la relation non significative avec le personnel

scolaire, des difficultés d'apprentissage, le manque de motivation, le manque d'effort, le piètre climat de l'école, le manque d'intérêt envers les contenus enseignés, la pédagogie utilisée, le fait qu'ils n'aiment pas l'école.

Plus concrètement, Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy, (1993) dans *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire de l'île de Montréal* rapportent les motifs les plus souvent invoqués par les jeunes pour expliquer leur abandon : 56% nomment l'ennui à l'école, 53.6% l'échec dans les matières scolaires obligatoires, 47.6%, la possibilité d'avoir plus de plaisir à l'extérieur de l'école et 32.6 % l'inutilité des cours.

Un fait fort préoccupant, les études sur le vécu scolaire nous apprennent qu'un bon nombre de persévérants décrivent l'école sensiblement de la même façon que ceux qui la quittent (Karp, 1988; Violette, 1991). En fait, plusieurs études traitent de ces jeunes qui demeurent dans le système scolaire physiquement mais qui, par leur attitude, ne semblent pas y être. Pour faire la distinction entre ces jeunes qui restent mais sans réel intérêt et ceux qui quittent, nous retrouvons dans la littérature les termes *drop-in* et *drop-out*. Les *drop-in* sont, de par leurs caractéristiques, reconnus comme étant des décrocheurs potentiels, des élèves à risque (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Selon Rivard (1991), ces jeunes *drop-in* sont « *des décrocheurs de l'intérieur. Ils décrochent de l'école sans la quitter pour autant* » (p.43). Pourquoi les *drop-in* restent-ils ? Rivard (1991, p.43) énumère une série de facteurs explicatifs : les pressions sociales, le désir de demeurer avec ses amis, la difficulté de s'affirmer

ouvertement et de manifester son désaccord avec l'école par le geste d'abandon, la peur d'une punition de la part des parents, la peur du renvoi du foyer, la peur d'être montré du doigt et considéré par l'entourage comme un marginal et un paresseux. Pour certains, c'est le désir d'un métier en particulier et de certaines conditions de vie qui les maintiennent dans le réseau scolaire (Caouette, 1992). La littérature fait état d'un nombre important de jeunes qui présentent des signes de désengagement face à l'école et à leur démarche d'apprentissage (Langevin, 1994). Selon une étude de Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy, (1993), le tiers des élèves des écoles secondaires de Montréal seraient des décrocheurs potentiels.

Langevin (1994) souligne que l'élève qui présente des risques d'abandon souffre de sa situation et qu'il y a, entre autres, une augmentation de l'estime de soi après l'abandon ainsi qu'une diminution des frustrations, des conflits et des comportements déviants. L'abandon scolaire pourrait donc constituer un mécanisme de survie chez un individu qui fuit une situation aversive. Filion et Mongeon (1993) abordent le phénomène de l'abandon scolaire sous cet angle en s'inspirant de la théorie de Laborit (1976) et en faisant *l'éloge de la fuite* : « *L'abandon d'un bon nombre de jeunes pourrait être perçu comme la réaction adaptative d'un organisme qui vise principalement le maintien de sa structure* » (p.124). Le rapport du Groupe de travail pour les jeunes (Rapport Bouchard, 1991) indique concernant le vécu scolaire que « *la rigidité des normes et des règles...décourage la participation des jeunes dans les processus décisionnels. L'anonymat et la passivité ainsi engendrés pourraient bien être en cause dans l'adoption de stratégies de retrait (décrochage,*

suicide) ou la rébellion par certains jeunes » (p. 43).

Dans un contexte où la réussite sociale passe par la réussite scolaire et que celle-ci n'est l'apanage que des jeunes persévérants; il est facile d'envisager les difficultés que peuvent rencontrer ces jeunes qui se sentent à bout de souffle, dépassés par les exigences scolaires. En fait, à l'intérieur d'un système où l'abandon scolaire peut être le synonyme d'inadaptation (Caouette, 1992; Filion et Mongeon, 1993) et d'incompétence, il est permis de croire que l'incapacité de s'arrêter même temporairement, peut contribuer à augmenter la détresse psychologique des adolescents.

Les idéations suicidaires

Le phénomène du suicide, de part sa nature et son ampleur, est fort préoccupant. Depuis déjà plusieurs années, cette problématique qui touche entre autres les adolescents suscite beaucoup de questionnements et ce, autant chez les différents intervenants sociaux qui côtoient régulièrement des gens affectés par ce phénomène que chez les chercheurs qui tentent d'en saisir les multiples facettes. L'intérêt de la recherche est évidemment de maximiser la compréhension du phénomène dans le but de le prévenir. La problématique du suicide est cependant complexe (Abbar, Caer, Schenk et Castelnau, 1993; Conseil permanent de la jeunesse, 1997). Le Conseil permanent de la jeunesse (1997) rapporte que le

comportement suicidaire est le résultat d'une interaction entre divers facteurs d'ordre biologique, psychologique, culturel, affectif, social, familial et économique.

Dans les pages qui vont suivre, nous dresserons d'abord le portrait de la situation au Québec et entre autres celle des adolescents. Nous allons ensuite présenter le processus suicidaire tel que rapporté dans la littérature. Finalement, nous nous intéresserons à différents facteurs reconnus comme contribuant au processus suicidaire et plus spécialement en lien avec le vécu scolaire.

Portrait de la situation : données épidémiologiques

Le suicide au Québec fait l'objet d'une attention particulière de la part des instances gouvernementales et des intervenants sociaux. En fait, cette problématique, de par son ampleur grandissant et ses impacts tragiques, est très préoccupante.

Le Québec se situe dans le peloton de tête des pays industrialisés en ce qui a trait à son taux de mortalité par suicide (Mercier et Saint-Laurent, 1998; Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2000). Il se démarque, par ailleurs, des autres provinces du Canada entre autres par son taux de suicide chez les jeunes et chez les hommes (Boyer, St-Laurent, Préville, Légaré, Massé et Poulin, 1998; Conseil permanent de la jeunesse, 1997; Mercier et Saint-Laurent, 1998; Santé Canada, 1994). Ainsi, le taux de suicide était évalué en 1997 à 19 pour 100 000 personnes (MSSS, 1999).

Au Québec, 80% des suicides sont effectués par des hommes (Mercier et Saint-Laurent, 1998). Cependant, en ce qui a trait aux tentatives de suicide, les femmes sont plus nombreuses à poser des actes contre elles-mêmes (Conseil permanent de la jeunesse, 1997; Mercier et Saint-Laurent, 1998; MEQ, 1999; Morissette, 1984b). Cette différence entre les sexes est aussi observable dans d'autres pays industrialisés, entre autres, aux États-Unis, en Finlande, en Australie et en France (Canetto et Lester, 1995; Garland et Zigler, 1993; MSSS, 2000; Sakinofsky et Leenaars, 1997). En fait, selon les données recueillies par l'Organisation Mondiale de la Santé (2001), le suicide toucherait plus les hommes dans la majorité des pays.

En fait, la situation est telle au Québec que le ministère de la Santé et des Services sociaux (Mercier et Saint-Laurent, 1998) publiait récemment une *Stratégie québécoise d'action face au suicide* dans lequel il révisé ses objectifs énoncés dans la *Politique de la santé et du bien-être* (1992). Ainsi, l'objectif n'est plus de diminuer le taux de suicide mais bien d'en freiner l'évolution au sein de groupes particulièrement à risque (Mercier, Saint-Laurent, 1998). L'atteinte de cet objectif permettrait, selon Mercier et Saint-Laurent (1998), d'envisager plus sérieusement l'éventualité d'une diminution du taux de suicide au Québec.

La situation des jeunes Québécois

L'ampleur de la problématique chez les jeunes de 15 à 29 ans est une réalité particulièrement inquiétante. Le nombre de suicides chez les jeunes a connu depuis

les années 50 une augmentation significative (Côté, Pronovost et Ross, 1990; Hanigan, 1989; Santé Canada, 1994). En fait, l'étude des données statistiques permet de constater que le taux de suicide chez les jeunes alterne entre la première et deuxième place en ce qui a trait aux causes de mortalité pour le groupe d'âge de 15 à 29 ans. Par ailleurs, au niveau international, le Québec se situerait au quatrième rang des pays membres de l'Organisation Mondiale de la Santé pour son taux de suicide chez les jeunes de 15 à 19 ans (Côté, Pronovost et Ross, 1990; Santé Canada, 1994). Au Canada, en 1992, le taux de suicide chez les 10 à 14 ans était de 1.8 / 100 000 de population et de 12.9 pour les 15 à 19 ans (Santé Canada, 1994).

Comme pour la population en général, des différences significatives sont observées entre les garçons et les filles de 15 à 29 ans. La mortalité des garçons par suicide serait de 5 à 6 fois plus élevée que chez les filles (Conseil permanent de la jeunesse, 1997; Côté, Ross, Pronovost et Boyer, 1992; Mercier et Saint-Laurent, 1998; MEQ, 1999). En ce qui a trait au groupe d'âge de 10 à 14 ans, la différence entre les sexes ne serait pas de la même ampleur. Les données diffèrent cependant. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) rapporte que les filles de cet âge seraient deux fois plus nombreuses que les garçons à décéder par suicide alors que d'autres études annoncent plutôt des similarités quant au taux de suicide entre les sexes (Conseil permanent de la jeunesse, 1997).

Les tentatives de suicide sont beaucoup plus nombreuses que les décès par suicide à l'adolescence (Côté, Pronovost, Larochelle, 1993; Côté, Ross, Pronovost et

Boyer, 1992). Ainsi, selon une enquête de Santé Québec (1995), en 1992-1993, près de 14 000 jeunes de 15 à 24 ans auraient posé un geste suicidaire. L'Enquête sociale et de santé de 1998 obtient sensiblement les mêmes chiffres, soit environ 13 000 jeunes de 15 à 24 ans révèlent qu'ils ont posé un geste suicidaire (parasuicide) au cours des 12 derniers mois (Boyer, St-Laurent, Préville, Légaré, Massé, et Poulin, 1998). Par ailleurs, en 1994-1995, 1300 jeunes auraient été hospitalisés suite à une tentative de suicide (Conseil permanent de la jeunesse, 1997). Il est reconnu que les tentatives de suicide sont le lot d'un nombre beaucoup plus important de filles que de garçons (Conseil permanent de la jeunesse, 1997; De Man. Labrèche-Gauthier et Leduc, 1992; Santé Québec, 1995; Turcot, 1985). La littérature rapporte de 2 à 4 fois plus de tentatives chez les adolescentes (Côté, Pronovost et Ross, 1990; Tousignant, Hamel et Bastien 1988).

Finalement, les idéations suicidaires étant généralement la porte d'entrée du processus suicidaire, il n'est pas surprenant d'apprendre qu'elles sont encore plus nombreuses que les tentatives de suicide (Côté, Pronovost et Larochelle, 1993). Côté, Ross, Provoost et Boyer (1992) rapportent que 5.3% des jeunes, de 15 à 19 ans de l'enquête Santé Québec de 1987, disent avoir eu des idéations suicidaires sérieuses au cours des douze mois précédant l'étude. Émond et Guyon (1988) rapportent que 10% des québécois âgés de 15 ans et plus disent avoir déjà pensé se suicider au cours de leur vie. Selon cette même étude, les jeunes présenteraient une plus grande prévalence d'idées suicidaires, soit plus de 15 % d'entre eux affirment avoir déjà eu des idées suicidaires. Pour leur part Tousignant, Hamel et Bastien (1988) rapportent

que 13.2% des adolescents de leur échantillon disent avoir déjà pensé sérieusement au suicide au cours de leur vie. En fait, selon Grenier et St-Onge (1991), l'adolescence est la période où les jeunes sont le plus sensibles aux idées suicidaires et où elles sont le plus présentes. Cette population peut donc être considérée comme un groupe à risque.

En ce qui a trait à la distinction entre les sexes, le rapport de Côté, Ross, Provovost et Boyer (1992) stipule que 6.1% des filles et 5.3% des garçons de 15 à 24 ans disent avoir eu des idées suicidaires sérieuses au cours des douze mois précédant l'enquête. Pour sa part, une étude effectuée dans l'Outaouais auprès d'adolescents du secondaire démontre que les filles sont plus nombreuses (21.1%) que les garçons (9.0%) à avoir déjà eu des idées suicidaires (Deschesnes et Schaefer, 1997).

Le processus suicidaire

Tous s'entendent pour dire que le suicide est le résultat d'un processus (Bonner et Rich, 1987; Hanigan, 1987; Maris, Berman, Maltsberger et Yufit, 1992; Morissette, 1984b). Ce processus se traduit par différents niveaux de gravité des tendances suicidaires à l'intérieur d'un continuum (Grenier et St-Onge, 1991). Pour distinguer une certaine progression à l'intérieur du processus suicidaire, la littérature identifie comme premier stade la présence d'idées ou d'idéations suicidaires. Une intensification des idées pourrait mener les individus à la planification d'un passage à

l'acte suicidaire. De cette planification peut résulter une tentative de suicide ou un suicide proprement dit.

Ainsi, les idées ou les idéations suicidaires viennent s'inscrire à l'intérieur d'un processus de résolution de problème alors que l'individu vit une période de crise (Morissette, 1984b). Nous pouvons donc définir les idéations suicidaires comme étant des pensées, plus ou moins précises au départ, d'action contre sa vie. L'Association québécoise de suicidologie (1996 dans Mercier et Saint-Laurent, 1998) définit les idées suicidaires comme étant : « *Les comportements qui peuvent être directement observés ou entendus et par rapport auxquels il est justifié de conclure à une intention possible de se suicider, ou qui tendent vers cette intention, mais où l'acte légal n'a pas été accompli* » (p.10). Nous pouvons considérer la planification du passage à l'acte comme étant une intensification des idéations suicidaires qui peuvent progressivement amener vers le passage à l'acte (Bonner et Rich, 1987). À cet effet, certaines études font des distinctions dans ces niveaux d'idéations suicidaires chez les adolescents (Côté, Pronovost et Ross, 1990).

La tentative de suicide est généralement définie comme étant l'ensemble de gestes suicidaires qui ne conduisent pas au décès (Boyer, Préville, Perrault et Légaré, 1992). Pour sa part, l'Association québécoise de suicidologie (1996 dans Mercier et Saint-Laurent, 1998) la définit avec plus de nuances. Ainsi, la tentative de suicide est: « *La situation dans laquelle une personne a manifesté un comportement qui met sa vie en danger, avec l'intention réelle ou simulée de causer sa mort ou de faire croire*

que telle est son intention, mais dont l'acte n'aboutit pas à la mort » (p.10). Le terme parasuicide est aussi utilisé dans la littérature pour aborder ces gestes suicidaires qui ne mènent pas à la mort (Boyer, Lesage, Grunberg, Morissette, Vanier, Loyer et Ménard-Buteau, 1994; Boyer, Prévile, Perrault et Légaré, 1992). Le Conseil permanent de la jeunesse (1997) l'utilise avec certaines nuances en spécifiant que le terme parasuicide fait appel aux gestes suicidaires qui ne mènent pas à la mort et qui sont déclarés par les individus eux-mêmes à l'intérieur d'enquêtes.

Finalement, le suicide est défini comme étant le résultat des actions posées délibérément par un individu contre lui-même dans le but de s'enlever la vie. Le suicide est donc le résultat d'acte contre soi-même qui cause la mort (Association québécoise de suicidologie, 1996 dans Mercier et Saint-Laurent, 1998).

L'évolution des individus à l'intérieur du processus suicidaire est difficile à prévoir et peut être plus ou moins rapide. Il est cependant reconnu que, pour les adolescents, le passage à l'acte peut être très rapide, leur impulsivité expliquerait ce phénomène (Brent, Johnson, Perper, Connolly, Bridge, Bartle et Rather, 1994; Côté, Pronovost et Ross, 1990; Morissette, 1984b). Ainsi, le processus suicidaire s'inscrit à l'intérieur de ce que nous pouvons appeler la crise suicidaire. Caplan (1964 dans Morissette, 1984b) définit la crise comme étant une période de déséquilibre induit par un stress alors que les stratégies de résolutions de problèmes connues par l'individu sont inefficaces. Ce déséquilibre peut être causé par un événement circonstanciel, par

une perte réelle ou symbolique. Il peut aussi être l'objet de crise existentielle ou provoqué par un cumul de facteurs précipitants (Morissette, 1984b).

La personne qui vit une période de crise serait au départ en recherche active de solutions et de stratégies d'adaptation, de manière à retrouver son état d'équilibre, son homéostasie. Par contre, l'absence de résultat suite à l'application des différentes solutions envisagées aurait pour effet d'augmenter la souffrance et le stress provoqué par la crise. C'est alors que le suicide comme « *pseudo-solution* » prend de plus en plus de place au niveau des idéations de la personne jusqu'à ce qu'il y ait cristallisation de cette solution et planification de l'acte (Hanigan, 1987). Le passage à l'acte constituera alors l'aboutissement du processus. Par conséquent, nous pouvons dire que le manque d'alternatives ou l'incapacité pour l'individu à trouver dans ses ressources personnelles ou communautaires une solution à ses difficultés constitue un élément qui peut contribuer à l'installation du processus suicidaire (Grenier et St-Onge, 1991).

Les facteurs associés à la problématique du suicide à l'adolescence

Comme nous l'avons spécifié précédemment, le suicide est le résultat d'un processus complexe à l'intérieur duquel interagissent un ensemble de facteurs. Ces facteurs qui contribuent à la problématique du suicide en favorisant la vulnérabilité de l'individu ou en contribuant à l'émergence d'un comportement suicidaire sont

nombreux et peuvent être de différentes natures : biologique, psychologique, culturelle, affective, sociale, familiale et économique.

Dans un souci de concision, nous nous limiterons à énumérer certains d'entre eux et à détailler un peu plus ceux qui nous semblent contribuer à cette thèse.

Ainsi, au nombre de ces facteurs, nous retrouvons les troubles mentaux. La dépression et les problèmes de santé mentale sont reconnus comme étant des facteurs de risque importants impliqués dans le processus suicidaire (Boyer, Lesage, Grunberg, Morissette, Vanier, Loyer et Ménard-Buteau, 1994; Brent, 1995; Lejoyeux, Léon et Rouillon, 1994). Le Conseil supérieur de la jeunesse (1997) cite plusieurs études qui rapportent que, chez les adolescents qui décèdent par suicide, près de 90% d'entre eux souffraient « *d'une forme ou d'une autre de maladie mentale* » (p.28). Une étude de Côté, Pronovost et Ross (1990) auprès d'adolescents québécois conclut à la présence d'éléments dépressifs chez 65.4% des adolescents qui présentent des tendances suicidaires.

Le désespoir serait un des facteurs fréquemment associés au processus suicidaire à l'adolescence (Spirito, Brown, Overholser et Fritz, 1989; Stoelb et Chiriboga, 1998). Selon l'étude de Côté, Pronovost et Ross (1990) auprès de 2850 adolescents québécois, âgés de 12 à 18 ans, l'intensité des idéations suicidaires serait liée significativement aux sentiments de désespoir et de vide existentiel ainsi qu'à un état dépressif.

Les problèmes d'abus d'alcool et de drogues sont aussi reconnus comme un facteur contribuant au processus suicidaire à l'adolescence (Brent, Perper et Allman, 1987; Spirito, Brown, Overholser et Fritz, 1989). Les problèmes de toxicomanie peuvent favoriser le passage à l'acte suicidaire en provoquant ou en aggravant les difficultés (Conseil supérieur de la jeunesse, 1997). Ils peuvent aussi être précipitants en ce sens que l'état d'ivresse ou d'intoxication peut atténuer les mécanismes d'inhibition protégeant d'un acte suicidaire (Conseil supérieur de la jeunesse, 1997).

À l'adolescence, les relations interpersonnelles sont très importantes. A cet effet, Abbar, Caer, Schek et Castelnau (1993) rapportent que les conflits avec les parents, les amis ou l'entourage scolaire sont souvent associés aux tentatives de suicide. Les ruptures amoureuses sont, par ailleurs, au nombre des facteurs prédisposants aux idées et aux tentatives suicidaires (Brent, Perper, Goldstein, Kolko, Allan, Allman et Zelenak, 1988; Thibault, 1992). Abbar, Caer, Schek et Castelnau (1993) mettent en évidence l'importance de l'isolement social dans la problématique du suicide, entre autres, comme signe avant-coureur d'un passage à l'acte chez les adolescents.

Le milieu familial peut aussi être facteur de risque s'il est dysfonctionnel, si les conditions économiques sont difficiles, si nous y retrouvons des antécédents suicidaires ou si le système de valeurs familiales accepte que le suicide soit une solution potentielle (Mercier et Saint-Laurent, 1998).

Les problèmes au niveau scolaire sont mentionnés dans la littérature comme un des facteurs les plus souvent associés au suicide chez les jeunes (Côté, Pronovost et Ross, 1990; De Wilde, Kienhorst, Diekstra, et Wolters, 1992; Hawton, 1986; Petzel et Riddles, 1981; Sandin, Chorot, Santed, Valiente et Joiner, 1998). Petzel et Riddles (1981) soutiennent que la pression exercée par les parents pour une performance accrue peut être une source de stress qui les conduit à des comportements suicidaires. Corbeil (1984) spécifie que dans un contexte d'échec scolaire, une pression importante des parents peut constituer un facteur précipitant d'un passage à l'acte suicidaire. Hanigan (1989, p. 23) précise néanmoins que :

« Bien qu'un fort pourcentage de jeunes suicidaires démontrent une performance académique parsemée de difficultés, on ne peut dire si ceci est causé par les comportements suicidaires ou si les comportements suicidaires sont conséquents à cette situation. En d'autres mots, la crise suicidaire s'inscrit dans une période de tension et de désorganisation pendant laquelle on devient moins fonctionnel, moins efficace et moins performant. Un ou des échecs scolaires peuvent alors apparaître et parfois devenir l'élément déclencheur d'une tentative de suicide. »

Plus spécifiquement, la problématique de l'abandon scolaire est aussi observée chez les adolescents suicidaires. En fait, il semble y avoir un lien entre les comportements suicidaires et la propension à l'abandon scolaire (Pronovost, Boucher, Côté, 1990; Thompson, 1999; Thompson, Moody et Eggert, 1994). En effet, Godin, Raymond, Séguin et Venne (1989) rapportent que les jeunes suicidaires qui vivent de nombreuses difficultés abandonnent l'école au moment de leur tentative de suicide. Par ailleurs, selon Garland et Zigler (1993) l'abandon des études précède souvent les

tendances suicidaires.

Comme nous le savons, l'abandon scolaire n'est pas une solution valorisée dans notre société, au contraire. A cet effet, face à des difficultés scolaires et dans un contexte où peu de solutions s'offrent aux jeunes en crise, il est tout à fait cohérent de trouver que le suicide peut être mis au premier plan par un certain nombre de jeunes.

Hypothèses de recherche

Afin de conclure ce chapitre, nous présenterons les différentes hypothèses de recherche qui découlent de nos lectures.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons exposé les bases théoriques et empiriques qui soutiennent que le « métier d'élève » peut comporter suffisamment d'éléments stressants pour favoriser chez les jeunes le développement de symptômes d'épuisement émotionnel. Cette dernière est une dimension importante de ce qui est reconnu d'appeler le *burnout*.

Par ailleurs, l'examen du vécu des adolescents en milieu scolaire laisse croire qu'un bon nombre d'entre eux vivent au sein de l'école beaucoup de frustration et de désillusion. L'abandon scolaire, *le drop-out*, est chose courante pour ces jeunes qui ne trouvent plus de sens à l'école. Outre ces jeunes qui osent laisser l'institution scolaire,

nous pouvons constater que, sur les bancs d'école, de nombreux décrocheurs potentiels, *les drop-in*, sont désinvestis de leurs activités scolaires.

Notre première hypothèse de recherche prend son sens dans une conjugaison de ces deux problématiques à l'adolescence. Ainsi, nous pensons qu'il existe un lien entre le niveau d'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire. À cet effet, nous croyons que les jeunes épuisés émotionnellement présentent également des risques au niveau de l'abandon scolaire.

Dans un contexte où l'épuisement émotionnel est empreint d'un certain niveau de souffrance, de détresse psychologique, et que l'adolescence est une période de développement où il semble s'inscrire plus facilement des idéations suicidaires, nous pensons qu'il existe un lien entre ces deux problématiques. Ainsi notre deuxième hypothèse est à l'effet que plus le niveau d'épuisement émotionnel est élevé, plus il y a présence d'idées suicidaires.

Finalement, comme nous le disions précédemment, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires ou jusqu'à l'âge de 16 ans. Au-delà de l'obligation, notre contexte socio-économique encourage fortement la scolarisation. En fait, l'abandon scolaire, même temporaire, n'est généralement pas valorisé. Nous savons, par ailleurs, qu'à l'intérieur du processus suicidaire l'absence d'alternatives aux difficultés peut favoriser la cristallisation d'idées suicidaires et potentiellement mener à l'acte suicidaire.

Par conséquent, notre troisième hypothèse est à l'effet que les adolescents épuisés émotionnellement et présentant une propension à l'abandon scolaire pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort présentent moins d'idéations suicidaires.

Chapitre 2
Méthodologie

À travers les pages qui vont suivre, nous exposerons les différents éléments méthodologiques qui ont permis de réaliser cette recherche. Nous ferons d'abord le portrait des jeunes qui ont accepté de participer et, par conséquent, de contribuer à la compréhension des problématiques sociales qui sont à l'origine de notre questionnement.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les différents instruments de mesure que nous avons utilisés pour vérifier nos hypothèses de recherche. Nous situerons ces instruments par rapport à leur version d'origine et présenterons la valeur psychométrique de ces derniers telle que recensée dans la littérature. Finalement, nous exposerons chacune des étapes du déroulement de la recherche ainsi que les motifs qui sont à l'origine de nos choix.

Participants

Cette recherche a été réalisée grâce à la participation de 324 élèves de troisième secondaire régulier de l'école Curé-Antoine-Labelle de la Commission Scolaire de Laval. Sur ces 324 participants, les données de 322 élèves ont été conservées pour fin d'analyse. Nous n'avons pas retenu les questionnaires dont le nombre de réponses manquantes rendait l'analyse impossible (questionnaires 313 et 316).

Notre échantillon, tel que présenté au tableau 4, est constitué de 178 sujets de sexe féminin et de 144 de sexe masculin. Ce qui représente respectivement 55.3% et 44.7% de notre échantillon.

Tableau 4

Répartition des sujets en fonction du sexe

Sexe	Fréquence (n)	Total (%)
Féminin	178	55.3
Masculin	144	44.7
Total	322	100

L'âge moyen des participants est de 14 ans. La distribution de notre échantillon en fonction de l'âge se retrouve au tableau 5. Nous pouvons constater que 2.2% des sujets sont âgés de 13 ans, 74.8% ont 14 ans, 18.6% ont 15 ans et que 4.0% ont 16 ans. Un seul sujet n'a pas indiqué son âge.

Tableau 5

Répartition des sujets en fonction de l'âge

Âge	Fréquence (n)	Total (%)
13	7	2.2
14	241	74.8
15	60	18.6
16	13	4.0
Donnée manquante	1	0.3
Total	322	100

Nous avons effectué cette recherche avec la clientèle de l'école secondaire Curé-Antoine-Labelle. Cette école est située en milieu urbain dans le nord de Laval. La clientèle qu'elle dessert est de milieu socio-économique moyen (Commission scolaire de Laval, 2000).

Nous avons choisi de vérifier nos hypothèses auprès de jeunes de troisième secondaire, ce niveau étant considéré comme une période charnière. En fait, c'est durant cette année scolaire que nous observons une augmentation des cas d'abandon scolaire (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Direction générale du développement pédagogique, 1983; Giroux, 1989). Par ailleurs, la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (1983) suggère que le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* soit administré en troisième secondaire. Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire est souvent le lieu de changements importants, entre autres, en ce qui a trait au changement d'école, à l'éloignement de la maison et au début de l'orientation pour le choix de carrière. En fait, selon LeBow (1975 dans McGuire, Mitic et Neumann 1987) : « *Le stress augmente pendant la période qui précède ou qui suit immédiatement une importante transition* » comme, par exemple, le passage à un autre niveau d'enseignement (p.2).

De plus, selon l'étude de Giroux et Legault (1994), le nombre de tentatives de suicide chez les garçons augmente à partir de ce niveau. Au niveau des idéations suicidaires, Côté, Pronovost et Ross (1990) nous apprennent que c'est en troisième et quatrième secondaire que nous retrouvons les taux les plus élevés alors que près d'un

jeune sur cinq dit avoir déjà pensé sérieusement au suicide. Finalement en ce qui concerne le niveau de stress, l'étude de McGuire, Mitic et Neumann (1987) démontre qu'il est relativement important, autant chez les garçons que chez les filles, en 10^e année, soit au moment du passage de premier au deuxième cycle du secondaire.

Au niveau de l'expérimentation, l'ensemble des élèves a été sollicité en même temps. La direction de l'école a suspendu les cours de la première période de la journée afin de permettre à tous les élèves de troisième secondaire de répondre aux questionnaires.

Instruments de mesure

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé trois instruments de mesure dont les valeurs psychométriques ont été démontrées dans le cadre de recherches antérieures. Par ailleurs, afin de vérifier notre troisième hypothèse, nous avons bâti et utilisé un questionnaire complémentaire intitulé « *Mes possibilités d'abandon scolaire* ».

Les trois instruments de mesure qui seront présentés sont :

1. *L'échelle d'épuisement émotionnel* de Maslach et Jackson (1986) traduite par Blais, Richer, Lachance et Dulude (1991) puis validée et adaptée pour les élèves du secondaire par Lachance et Blais (1992).
2. *L'Échelle des idéations suicidaires* de Beck, Kovacs et Weissman, (1979) traduite (De Man, Balkou et Iglesias, 1987) et validée auprès d'adolescents par De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993).
3. *L'école, ça m'intéresse?*, instrument élaboré par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (1983) pour l'identification des décrocheurs potentiels. Nous avons choisi d'utiliser la version améliorée par Beauchemin et Lemire (1991).

L'échelle d'épuisement émotionnel

L'épuisement professionnel, un domaine d'étude important, a fait l'objet de nombreuses publications. Depuis le début des années 80, plusieurs instruments de mesure ont été élaborés pour évaluer l'épuisement professionnel. Dion et Tessier (1994) en font une recension : le *Cherniss Burnout Measure* de Burke et Deszca (1986), le *Energy Depletion Index* de Garden (1985), le *Emener-Luck Burnout Scale* de Emener, Luck et Gohs (1982), le *Job Burnout Inventory* de Ford, Murphy et Edwards (1983), le *Staff Burnout Scale* de Jones (1980), le *Metthews Burnout Scale for employees* de Metthews (1986), le *Meir Burnout Assessment* de Meir (1984), le

Tedium Measure de Pine et Aronson (1981), le *Teacher Burnout Scale* de Seidman et Zager (1986,1987) et le *Maslach Burnout Inventory* (1977, 1981, 1986).

Le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) est incontestablement le plus connu et le plus utilisé dans les travaux scientifiques. En fait, ses qualités psychométriques de validité et de fidélité constantes d'une étude à l'autre lui ont donné une certaine notoriété (Dion et Tessier, 1994). Cet instrument a fait l'objet, au Québec, d'études de validation en version française (Blais, Richer, Lachance et Dulude, 1991; Dion et Tessier, 1994).

L'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson (1986) comporte, dans sa dernière version, 22 items évalués sur une échelle de type Likert de fréquence. Ces items se regroupent selon trois dimensions : l'épuisement émotionnel qui se définit par le sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail, la dépersonnalisation qui se manifeste par des sentiments d'insensibilité et des réponses impersonnelles aux clients et, finalement, l'accomplissement personnel qui se traduit par des sentiments de compétence et de réalisation de soi au travail.

Maslach et Jackson (1986) n'ont pas défini de seuil clinique indiquant la présence ou non d'épuisement professionnel. En fait, selon eux, l'épuisement est une variable continue qui s'exprime en degré : faible, moyen ou élevé.

Pour présenter un degré élevé d'épuisement professionnel, nous devons avoir

un score élevé aux sous-échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation ainsi qu'un faible score à la sous-échelle d'accomplissement personnel.

L'étude de Maslach et Jackson (1986) a démontré que leur instrument possédait un indice de consistance interne de 0.90 pour la sous-échelle d'épuisement émotionnel, de 0.79 pour celle évaluant la dépersonnalisation ainsi que de 0.71 pour l'accomplissement personnel. Par ailleurs, la validité factorielle des trois dimensions du MBI a été démontrée par plusieurs chercheurs (Dion et Tessier, 1994; Green et Walkey, 1988; Maslach et Jackson, 1986). La validation en version française du MBI effectuée par Blais, Richer, Lachance et Dulude (1991) démontre des coefficients de consistance interne de 0.89 pour l'échelle d'épuisement émotionnel, 0.76 pour l'échelle de l'accomplissement personnel et de 0.63 pour l'échelle évaluant la dépersonnalisation. Dion et Tessier (1994) obtiennent également des coefficients alpha comparables à ceux de Maslach et Jackson (1986).

La conceptualisation du MBI a fait l'objet de critiques. En effet, certains considèrent que l'épuisement émotionnel constitue l'essence même du concept et que la perte du sentiment d'efficacité et la dépersonnalisation sont des construits distincts de ce dernier (Gaines et Jermier, 1983; Koeske et Koeske, 1989).

C'est dans cette perspective que Lachance et Blais (1992) ont adapté et validé la version française de la sous-échelle d'épuisement émotionnel auprès d'élèves du secondaire (Maslach et Jackson, 1986; cf. Blais, Richer, Lachance et Dulude, 1991;

Lachance et Blais, 1992). Cette échelle adaptée comporte huit items au lieu de neuf comme dans la version originale du MBI (voir appendice A, p. 213). Les auteurs expliquent cette modification par une trop grande similarité entre deux items (Lachance et Blais, 1992).

Pour chacune des 8 questions, les jeunes doivent répondre à l'aide d'une échelle de type Likert de fréquence variant entre 0 et 6. Pour compiler le résultat, il s'agit de faire la sommation des cotes accordées à chacune des questions. Un score de 24 et plus est considéré comme étant un niveau élevé d'épuisement émotionnel. Un jeune qui obtient un score entre 15 et 23 sera, pour sa part, considéré comme moyennement épuisé. Finalement, un score entre 0 et 14 serait synonyme d'un faible niveau d'épuisement.

Au niveau de la valeur psychométrique de cet instrument, l'étude de Lachance et Blais démontre des coefficients élevés de fidélité (cohérence interne et test-retest). Les coefficients alpha trouvés lors des deux expérimentations auprès des élèves étaient comparables, soit .87 et .89. Pour notre part, nous obtenons dans notre analyse de cette échelle un coefficient alpha de .81.

L'étude de Lachance et Blais (1992) démontre également que l'échelle d'épuisement émotionnel est associée à des indices de qualité de vie alors qu'ils ont rapporté des coefficients de corrélation significatifs entre l'épuisement émotionnel et différents indicateurs de stress scolaire tels que le climat scolaire (0.49), la surcharge

(0.52), des indices émotionnels (0.61) et somatiques (0.46). Ils ont également trouvé des liens avec différents indicateurs de problèmes de santé physique et mentale comme le sommeil (0.41), les idéations suicidaires (0.39), l'anxiété (0.52) et l'hostilité (0.57) ($p < 0.01$; Lachance et Blais, 1992). Les auteurs spécifient aussi que l'analyse factorielle (LISREL) confirme la conception unidimensionnelle de cet instrument.

L'Échelle d'idéations suicidaires

L'évaluation de la présence d'idées suicidaires n'est pas un concept nouveau. Depuis plusieurs décennies, chercheurs et intervenants tentent d'établir des critères pour l'identification des personnes suicidaires ou à risque suicidaire de manière à prévenir le passage à l'acte.

Ainsi, la connaissance de la problématique du suicide et plus précisément du processus suicidaire a permis au fil des ans l'identification d'un certain nombre de pistes favorisant la reconnaissance du risque d'un passage à l'acte suicidaire et de l'urgence de la situation.

Nous retrouvons, dans la littérature, un nombre important et une diversité d'instruments permettant d'évaluer le potentiel suicidaire. À cet effet, Range et Knott (1997) décrivent vingt instruments relativement récents et présentent les qualités psychométriques de ces derniers. Lorsque nous parcourons la littérature scientifique,

nous sommes à même de constater que les *échelles d'idéations suicidaires* de Beck demeurent les instruments les plus utilisés depuis plusieurs années tant au niveau clinique qu'empirique. Selon l'évaluation et les recommandations de Range et Knott (1997), les instruments de Beck pour mesurer le risque suicidaire sont leur premier choix compte tenu de la fréquence avec laquelle ils sont utilisés dans la littérature et de leurs valeurs psychométriques. Ils recommandent donc, entre autres, les instruments suivants : le *Scale for Suicide Ideation* (SSI; Beck, Kovak et Weissman, 1979), le *Modified Scale for Suicide Ideation* (SSI-M; Miller, Norman, Bishop et Dow, 1986) et le *Self-Rated Scale for Suicide Ideation* (SSI-SR; Beck, Steer et Ranieri, 1988).

Certains instruments permettent de dépister plus spécifiquement la présence d'idéations suicidaires chez les adolescents : Suicidal Behaviors Questionnaire for Children (Cotton et Range, 1993), Suicide Probability Scale (Cull et Gill, 1982; Tatman, Green et Karr, 1993), Multi-Attitude Suicide Tendency Scale (Orbach, Milstein, Har-Even, Apter, Tiano et Elizur, 1991; Osman, Barrios, Panak., Osman, Hoffmann, et Hammer, 1994), Suicide Ideation Questionnaire (Reynolds, 1987).

Au Québec, plusieurs chercheurs en suicidologie ont aussi fait leur marque par l'élaboration d'instruments de dépistage (Grenier et Saint-Onge, 1991; Morissette, 1984b; Tousignant, Hamel et Bastien, 1988). Pour leur part, De Man, Balkou et Iglesias (1987) ont adapté et traduit en français l'instrument de Beck, *Scale for Suicide Ideation* (SSI; Beck, Kovak et Weissman, 1979). De Man, Leduc et

Labrèche-Gauthier (1993) ont fait l'analyse de cette version française auprès d'adolescents québécois francophones.

Compte tenu de la renommée de l'instrument de Beck, Kovacs et Weissman (1979) et de notre clientèle cible, il nous est apparu fort pertinent d'utiliser dans le cadre de cette recherche l'instrument adapté et validé de De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993) pour les adolescents (voir appendice A, p.214).

L'étude De Man, Balkou et Iglesias (1987) a permis de vérifier les valeurs psychométriques de l'instrument de Beck, Kovacs et Weissman (1979) en format auto-administré et traduit en langue française. L'analyse a d'abord été effectuée auprès de 130 adultes âgés de 18 à 75 ans (étudiants, patients dépressifs et clients en psychothérapie, 1987) puis auprès de 110 adolescents québécois âgés de 11 à 18 ans (De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier, 1993).

L'étude auprès des adolescents a permis de démontrer la fidélité et la validité de la version française. Au niveau de la fidélité les chercheurs ont vérifié la consistance interne de l'échelle de deux façons, soit l'analyse des items et le coefficient alpha. Les résultats de l'analyse des items montrent que chaque item est en corrélation positive avec le score total obtenu à l'échelle. De plus, le coefficient alpha de Cronbach a une valeur de .92 (De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier, 1993). Dans le cadre de notre recherche, nous avons obtenu à l'analyse du coefficient alpha pour cette échelle un coefficient de .90.

Finalement en ce qui a trait à la validité de l'instrument, De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993) rapportent des corrélations avec des variables telles que les idéations suicidaires, le stress, l'estime de soi, la dépression, le locus contrôle, l'anomie et l'âge.

L'Échelle d'idéations suicidaires est constituée de 19 questions à choix multiples. Les réponses possibles sont graduées en fonction de trois niveaux d'intensité des idéations suicidaires. Ainsi, pour chacune des réponses, nous sommes en mesure d'attribuer une valeur entre 0 (intensité faible) et 2 (intensité élevée) pour un total maximum de 38. Le participant a donc le choix entre trois ou quatre réponses pour chacune des questions. La quatrième lui permet de spécifier que la question « ne s'applique pas » à sa situation.

Afin de porter un regard plus spécifique sur le niveau d'idéations suicidaires des adolescents, lors de l'analyse des résultats, nous avons utilisé le même point de coupure que De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993), c'est-à-dire à la valeur 13. Ainsi, les jeunes ayant un score de plus de 13 sont considérés comme ayant un niveau élevé d'idéations suicidaires. Dans le cadre de notre étude, ce point de césure représente deux écarts-types de la moyenne; par conséquent, nous pouvons considérer que les jeunes identifiés présentent un niveau très élevé d'idéations suicidaires par rapport à l'ensemble de l'échantillon. Notre point de coupure est sévère mais il nous assure de la sensibilité au niveau de l'analyse quant au fait que les jeunes sont porteurs ou non d'un nombre élevé d'idées suicidaires.

L'école, ça m'intéresse?

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a mis au point en 1981 un questionnaire permettant le dépistage des décrocheurs potentiels. Ce questionnaire a été intitulé *L'école, ça m'intéresse?*. D'après les informations que nous avons obtenues auprès de ce ministère, cet instrument serait une adaptation française du questionnaire américain « *School Interest Inventory* » de William C. Cottle. L'élaboration de cet instrument de mesure avait pour principal objectif de prévenir l'abandon scolaire par la mise en place d'interventions auprès des jeunes identifiés à risque (Direction générale du développement pédagogique, 1983).

Le début des années 80 nous amène aussi l'instrument *P.A.S.* (Prévention de l'abandon scolaire). Cet outil est le fruit d'une recherche-action réalisée par la Commission Scolaire Régionale Meilleur ayant pour objectif de développer un instrument capable d'identifier les jeunes susceptibles d'abandonner leurs études pour ensuite mieux intervenir auprès de ces derniers (Laliberté, Lavoie et Garneau, 1983). Selon ses concepteurs, la fiabilité de cet instrument est telle que nous pouvons identifier correctement plus de 80% des candidats à l'abandon (Laliberté, Lavoie et Garneau, 1983). Par contre, Leblanc, Janosz et Langelier-Biron (1993) révèlent que « *le P.A.S. n'a pas fait l'objet d'une validation prospective et, qui plus est, qu'il a été construit à partir d'un critère qui représente de façon inadéquate l'abandon scolaire* » (p. 58). Langevin (1994) rapporte que, selon Lavoie (1990), ce test a été

validé auprès de plusieurs clientèles du secondaire. Il serait, par ailleurs, très utile et de plus en plus utilisé dans les écoles secondaires québécoises (Langevin, 1994).

En 1983, la Direction générale du développement pédagogique décide, suite à une étude comparative des deux instruments, d'intégrer ces deux derniers en un seul. Ce qui donnera naissance à la nouvelle version de *L'école, ça m'intéresse ?* en 1983. Ouellette (1994) stipule que cet instrument a été très utilisé dans les écoles québécoises. Par contre, tout aussi surprenant que cela puisse paraître, il est nécessaire de spécifier que le ministère de l'Éducation du Québec ne peut fournir aucune étude concernant la valeur de cet outil. Il spécifie néanmoins que les 52 items qui ont été retenus pour composer cet outil ont été choisis « *parce qu'ils présentaient la meilleure valeur discriminante* ». (Direction générale du développement pédagogique, 1983, p.2).

Ainsi l'instrument *L'école, ça m'intéresse?* comporte 52 items dont 24 questions à choix multiples et 28 énoncés de type vrai/faux. Ces différents items sont répartis à l'intérieur de huit dimensions : les caractéristiques familiales (dimension A, 6 items), le sentiment d'isolement (B, 6 items), les projets scolaires (C, 8 items), le rendement scolaire (D, 5 items), la confiance en soi (E, 5 items), l'absentéisme (F, 6 items), le besoin de soutien des enseignants (G, 8 items) et l'intérêt pour l'école (H, 8 items) (Direction générale du développement pédagogique, 1983).

Dans le cadre de notre expérimentation, nous pensons qu'il est fort pertinent d'utiliser les résultats d'une étude effectuée à l'Université Laurentienne sur la valeur prédictive de cet instrument. Ainsi, Claire Beauchemin (Université Laurentienne) et Viateur Lemire (Université de Montréal) ont expérimenté ce questionnaire auprès de jeunes de langue française en Ontario. Leur échantillon a été constitué de 370 élèves provenant de cinq écoles secondaires publiques de Sudbury, soit en milieu urbain. Beauchemin (1986) spécifie que leur échantillonnage s'est fait selon les mêmes procédés qu'au Québec, entre autres, en ce qui concerne le niveau scolaire de la clientèle et le bassin représentatif de la moyenne des jeunes, soit « *entre les élèves les plus forts et les plus faibles* » (p.161). Il faut cependant noter que les jeunes franco-ontariens participant à l'étude font partie d'une minorité linguistique et que, comme le précise Beauchemin (1986), nous retrouvons un taux d'abandon scolaire plus élevé chez les groupes linguistiques minoritaires. C'est donc principalement à ce niveau que se retrouve la différence des échantillons entre l'Ontario et le Québec.

C'est dans le cadre d'une étude sur la valeur prédictive de l'instrument *L'école, ça m'intéresse?* qui a duré quatre ans que Beauchemin et Lemire ont apporté une amélioration significative à cet outil en le simplifiant et en améliorant sa valeur prédictive (Ouellette, 1994).

Selon leurs résultats, seulement 28 des 52 énoncés ont démontré une valeur significative afin de prédire l'abandon scolaire (Beauchemin, 1986; Beauchemin; 1990; Beauchemin et Lemire, 1991). Par ailleurs, différentes analyses les amènent à

conclure qu'il est « *préférable d'utiliser les énoncés significatifs indépendamment de leur association à une dimension* » (Beauchemin et Lemire, 1991, p.8)

Finalement, les auteurs en sont venus à la conclusion que l'instrument *L'école, ça m'intéresse?* lorsqu'il est utilisé tel que conçu par le MEQ (1983) a une valeur prédictive de 26% en ce qui concerne les cas d'abandon scolaire et de 88% pour ce qui est des persévérants. La valeur prédictive globale du questionnaire est alors de 74% (Beauchemin et Lemire, 1991). Par contre, comme ils le soulignent, il est problématique de constater que cet outil lorsqu'il est utilisé comme l'a conçu le MEQ (1983) prédit avec plus d'exactitude les cas de persévérance (88%) que ceux d'abandon (26%). En fait, c'est tout le mandat de ce questionnaire qui est ici remis en question car cet instrument doit en principe permettre l'identification des décrocheurs potentiels (Beauchemin et Lemire, 1991).

Suite à ces différentes constatations, deux adaptations de l'instrument ont été vérifiées et proposées pour pallier à la faible valeur prédictive. La première adaptation consiste à n'utiliser que les 28 items ayant été trouvés significatifs. Cela permet d'augmenter de façon importante la valeur de l'instrument. Ainsi Beauchemin et Lemire (1991) arrivent à identifier 75% des cas réels d'abandon et 62% des cas de poursuite des études. L'instrument présente avec cette adaptation une valeur prédictive globale de 65%.

La seconde adaptation consiste à pondérer à l'aide du programme DISCRIMINANT (SPSS/PC+) les 52 items de l'instrument, ce qui nécessite l'utilisation d'un système informatique. Par ailleurs, la valeur prédictive de l'instrument en ce qui a trait aux décrocheurs potentiels ne dépasse pas le plafond de 75%. Par contre, nous retrouvons grâce à cette adaptation une augmentation quant à l'identification des persévérants, soit 81% pour une valeur globale de prédiction de 80% (Beauchemin et Lemire, 1991).

À la lumière de ces résultats et compte tenu que l'objet de notre recherche n'est pas d'identifier les persévérants mais plutôt les jeunes à risque d'abandon scolaire, nous avons choisi d'utiliser la première adaptation proposée par Beauchemin et Lemire (1991) pour sa spécificité et pour ses caractéristiques qui semblaient davantage répondre à nos objectifs de recherche (voir appendice A, p. 218).

En ce qui concerne la correction du questionnaire, nous pouvons aussi la qualifier de relativement simple. En fait, pour chaque réponse la valeur 0 ou 1 est attribuée en fonction de sa contribution à la propension à l'abandon scolaire. Ainsi, la somme des points trouvés avec la grille de correction donne le score total. Plus le résultat d'un jeune est élevé, plus la probabilité est grande que cet élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires.

Un nouveau seuil critère a été déterminé par Beauchemin et Lemire (1991). Ainsi, si un jeune obtient 8 points et plus sur un total possible de 28, ce jeune présente des risques au niveau de l'abandon scolaire.

Cet instrument adapté nous semble nettement supérieur à celui qui était utilisé depuis nombre d'années au Québec. A défaut d'instrument validé au Québec, nous pensons que ce dernier s'avère le plus pertinent à notre recherche. Par ailleurs, nous n'avons pas de raisons de croire que la réalité des jeunes franco-ontariens diffère suffisamment de celle des jeunes québécois pour que ce soit un obstacle à l'utilisation de la version adaptée par Beauchemin et Lemire (1991).

Suite à l'analyse de nos données nous obtenons pour cette échelle un coefficient alpha de .88.

Questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* »

Comme nous l'avons spécifié précédemment, l'élaboration d'un questionnaire complémentaire nous est apparue nécessaire pour vérifier notre troisième hypothèse soit : les adolescents(es) potentiellement décrocheurs pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort présentent moins d'idéations suicidaires.

Ce questionnaire est constitué de douze items. Un seul item est considéré

comme une question ouverte; dans les autres cas les participants ont un choix de réponse (voir appendice A, p. 222). L'ensemble des items est constitué d'affirmations que le participant doit endosser ou réfuter.

L'élément central de cet outil demeure le premier item parce qu'il est le seul de ce questionnaire qui contribue à la vérification de notre hypothèse. De plus, il oriente le participant pour la suite du questionnaire :

Si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études.

1) OUI *passe à la question 2*

2) NON *passe à la question 7*

Les items suivants nous permettent principalement d'émettre des hypothèses quant au vécu du jeune face à la possibilité d'arrêter ses études. Ces items permettent d'avoir des informations sur les perceptions du participant et, entre autres, sur le support de son entourage. Il faut noter que ce questionnaire complémentaire a fait l'objet d'une pré-expérimentation pour s'assurer de la compréhension des items.

La pré-expérimentation nous a, entre autres, incité à mettre plus d'emphase sur l'aspect conditionnel de la question principale de même qu'à être plus prudent dans les informations demandées dans la fiche d'identification.

Fiche de renseignements

Une fiche de renseignements permet de connaître certaines caractéristiques des jeunes qui participent à notre recherche telles que l'âge et le sexe (voir appendice A, p. 224). Par ailleurs, les jeunes peuvent indiquer sur cette fiche s'ils le désirent leur nom. Ce dernier élément demeure facultatif et il leur est présenté par les expérimentateurs comme non obligatoire. La compilation des données nous a, par ailleurs, permis de constater, comme le présente le tableau 6, que 68% des jeunes ont indiqué leur nom, 0.3% ont indiqué leurs initiales, 2.2% ont indiqué leur prénom et que 29.5 % n'ont rien indiqué. Conformément à l'entente établie avec la direction de l'école par souci d'éthique, seul l'expérimentatrice et le psychologue de l'école ont eu accès à ces données.

Tableau 6

Répartition des sujets en fonction de leur identification

Identification	Fréquence	Pourcentage
Présence du nom	219	68.0
Absence du nom	95	29.5
Présence d'initiales	1	0.3
Présence du prénom	7	2.2
Total	322	100

Déroulement

Deux écoles secondaires de la Commission scolaire de Laval ont été ciblées. Les directions de l'école secondaire Saint-Maxime et de l'école secondaire Curé-Antoine-Labelle ont été rencontrées. Les deux milieux, après études des questionnaires et consultation de leur équipe, ont émis des réserves quant à l'utilisation de l'échelle mesurant les idéations suicidaires. Dans les deux cas, comme l'avait anticipé le comité d'approbation de ce projet de recherche, il y eut des manifestations de malaises et de craintes au niveau de l'impossibilité de retracer des jeunes identifiés à haut risque suicidaire. Les milieux craignaient, entre autres, la réaction des parents et de certains enseignants moins renseignés sur la problématique du suicide.

C'est donc avec certaines conditions que les deux milieux d'enseignement ont accepté que leurs élèves de troisième secondaire régulier participent à la recherche. Ainsi, nous avons travaillé de manière à mettre en place des mesures permettant de sécuriser le plus possible le processus tout en s'assurant que les données demeurent utilisables pour les fins de cette recherche et qu'il y ait respect des règles éthiques et déontologiques. Par conséquent, nous avons modifié la fiche de renseignements distribuée aux élèves. Nous avons laissé un espace facultatif pour que le nom soit indiqué. L'ordre des questionnaires a été modifié de manière à ce que le questionnaire sur les idéations suicidaires ne soit pas le dernier rempli par les jeunes. Par ailleurs,

une feuille présentant les coordonnées de ressources pouvant venir en aide aux jeunes a été distribuée à chaque jeune après l'expérimentation (voir appendice D). Finalement, un protocole concernant l'identification et le traitement des cas présentant un haut risque suicidaire a été établi avec les intervenants concernés dans les écoles. Le nom et/ou la date de naissance des jeunes qui manifestaient des idées suicidaires devaient être remis au psychologue qui se chargeait de vérifier si ces jeunes recevaient déjà de l'aide. Advenant le cas où aucune aide n'était déjà offerte aux jeunes, le psychologue se chargeait de rappeler dans les groupes-classes les services d'aide offerts dans l'école et ce, sans aucune identification particulière des jeunes qui présentaient un risque.

L'élaboration du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* », pour vérifier notre troisième hypothèse, a nécessité une étape de pré-expérimentation. Cette dernière a eu lieu à l'école secondaire Saint-Maxime. Un groupe de français de 32 élèves de troisième secondaire régulier a expérimenté ce questionnaire et commenté l'ensemble des autres instruments. Le niveau de compréhension des trois instruments validés nous a semblé tout à fait adéquat. Par contre, de nombreuses questions et commentaires ont permis de produire une deuxième version du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* ». Des modifications importantes quant à la formulation de la question principale ont été apportées. Les commentaires des élèves ont, par ailleurs, permis de vérifier la fiche de renseignements et le niveau de malaise par rapport à celle-ci.

Suite aux différentes modifications apportées au niveau du questionnaire et de la fiche de renseignements, une deuxième passation a été effectuée à la même école. Un groupe de français régulier de 23 élèves et le même groupe (31 élèves) qui avait participé à la première pré-expérimentation ont répondu à l'ensemble des questionnaires. Cette deuxième expérimentation a permis de s'assurer de la compréhension des élèves et de trouver une façon de se renseigner sur les jeunes sans créer de malaises.

L'expérimentation s'est déroulée à l'école secondaire Curé-Antoine-Labelle. Plusieurs balises ont été mises en place pour s'assurer de maximiser le bon déroulement. Ainsi, l'ensemble des élèves de troisième secondaire régulier ont participé en même temps à la passation des questionnaires; la direction de l'école et les enseignants ayant accepté de libérer tous les élèves en même temps à la première période de la journée. Cet élément a permis entre autres, d'éviter toutes formes d'échanges entre les élèves.

Dans ces conditions, huit expérimentateurs ont été nécessaires lors de cette période de passation. Nous avons formé, supervisé et dirigé ces huit expérimentateurs de manière à rendre fidèle l'expérimentation d'un groupe à l'autre. Une liste des consignes a été élaborée pour chacun ainsi que pour les enseignants qui étaient tous présents durant la passation (voir appendice B). Notre rôle durant la passation fut de coordonner et de répondre aux questions des expérimentateurs.

Chapitre 3

Analyse et présentation des résultats

Ce chapitre présente les différents résultats obtenus par les analyses visant à vérifier chacune de nos hypothèses. De ce fait, il se divise en quatre parties distinctes. La première, de nature descriptive et comparative, montre la distribution des sujets pour chacune des trois variables dépendantes considérées et compare les réponses rapportées par les filles et les garçons. Ainsi, nous présenterons les scores aux échelles d'épuisement émotionnel, de propension à l'abandon scolaire et d'idéations suicidaires. De plus, nous regarderons de plus près les résultats de notre échantillon en analysant les réponses aux différents items qui composent chacune de ces échelles.

Les analyses effectuées dans la seconde partie permettront, entre autres, de vérifier nos deux premières hypothèses. Ces analyses sont de nature corrélationnelle et visent à établir le lien qui unit les trois variables étudiées. Les analyses effectuées sont plus spécifiquement des corrélations de Pearson. De plus, des analyses de chi-carré en fonction des points de coupures (normes) établis par les auteurs des trois échelles utilisées dans le cadre de cette recherche seront faites. A ce titre, nous présenterons consécutivement les liens bivariés entre l'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire, entre l'épuisement émotionnel et les idées suicidaires et, finalement, entre la propension à l'abandon scolaire et la présence d'idéations suicidaires. Ces résultats seront présentés pour l'échantillon général puis pour chacun des sexes.

À l'intérieur de la troisième partie, nous retrouverons principalement les différentes données qui nous permettront de vérifier la troisième hypothèse. Ainsi,

nous chercherons à vérifier si les adolescents potentiellement décrocheurs et présentant un niveau élevé d'épuisement émotionnel, et pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort, présentent moins d'idéations suicidaires que ceux qui ne peuvent envisager cette avenue. En d'autres mots, cette démarche permettra de vérifier si la possibilité de quitter les études diminue la présence d'idéations suicidaires chez les adolescents et adolescentes de troisième secondaire. L'analyse des données du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » permettra d'abord d'illustrer la proportion de jeunes qui croient qu'il est possible pour eux d'abandonner leurs études s'ils le désirent. De plus, à l'aide de ces données, nous pourrons dresser le portrait du support potentiel des différents individus qui composent l'environnement immédiat des jeunes dans l'éventualité d'une telle décision. Nous nous attarderons à l'effet de la possibilité de quitter les études et aux différentes formes de support offert par l'environnement immédiat sur la présence d'idéations suicidaires. Nous comparerons donc les réponses d'un sous-groupe de sujets qui se disent en mesure d'arrêter leurs études s'ils le désirent aux sujets qui ne peuvent envisager cette alternative.

Finalement, nous concluons ce chapitre par une série d'analyses de régression combinant l'ensemble des facteurs préalablement étudiés de façon à discerner l'effet spécifique de chacun.

Analyses descriptives et comparatives

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous présenterons dans cette première partie les résultats obtenus à chacune des échelles ainsi que la distribution des réponses de nos sujets aux différents items de ces dernières.

L'objectif de cette première partie réside principalement dans un désir de situer l'importance des trois problématiques étudiées au sein de l'échantillon. Les différentes analyses nous permettront donc de dresser un portrait de ce dernier.

L'échelle d'épuisement émotionnel

L'échelle d'épuisement émotionnel de Maslach et Jackson (1986) traduite, validée et adaptée pour les élèves du secondaire par Lachance et Blais (1992), permet d'identifier le niveau d'épuisement émotionnel des sujets. Les réponses des élèves aux 8 items permettent de dire si ces derniers sont légèrement, moyennement ou hautement épuisés.

Nous présenterons dans ce qui va suivre les résultats des sujets d'abord sans prendre en considération le sexe de ces derniers puis, dans un deuxième temps, en comparant les filles et les garçons. Nous retrouverons la fréquence des sujets aux trois niveaux d'épuisement émotionnel : faiblement, moyennement et hautement épuisé. Nous présenterons aussi la moyenne obtenue par les sujets à l'échelle de Maslach et

Jackson (1986; Lachance et Blais, 1992). Finalement, pour les fins de l'analyse, nous étudierons de plus près les réponses obtenues à chacun des items en fonction du sexe des sujets.

En considérant les résultats dans leur ensemble, c'est-à-dire sans distinction de sexe, le tableau 7 révèle que 58 jeunes de l'échantillon, soit 18% des sujets, présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel. Concrètement cela signifie que près d'un sujet sur cinq est hautement épuisé au niveau émotionnel. De plus, 109 jeunes, soit 33.9% peuvent être considérés comme moyennement épuisés émotionnellement; ce qui représente près d'un sujet sur trois. Finalement, nous retrouvons seulement un peu moins de la moitié, soit 48.1%, des élèves dans un état d'épuisement considéré nul à faible.

Tableau 7

Fréquence et pourcentage de jeunes pour chaque niveau d'épuisement émotionnel

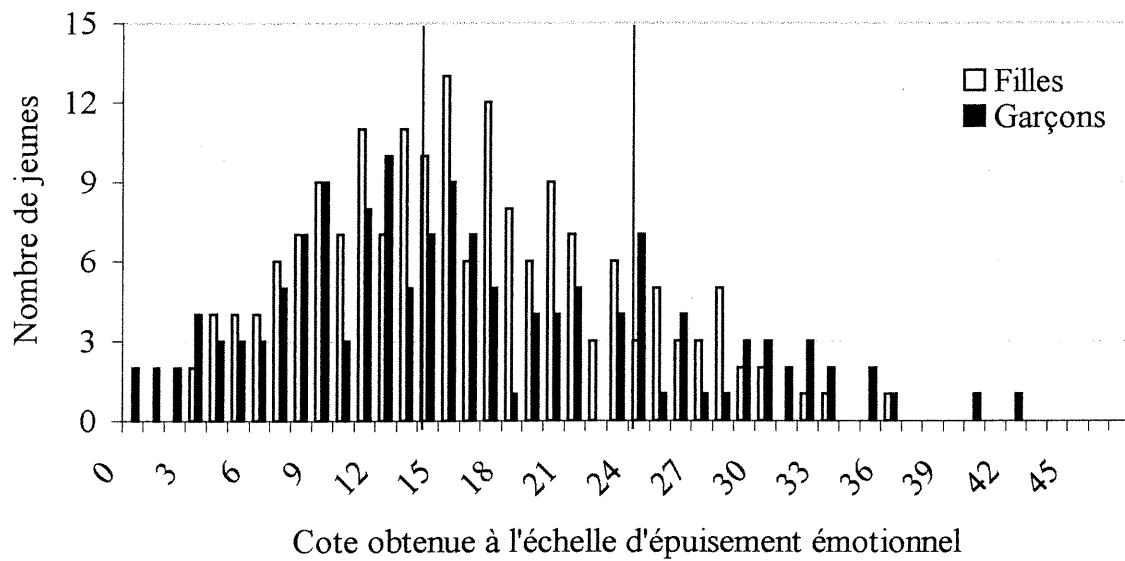
Niveau d'épuisement	Fréquence (n)	Pourcentage (%)	Total (%)
Faible	155	48.1	48.1
Moyen	109	33.9	82.0
Élevé	58	18.0	100
Total	322	100	

La figure 1 permet de visualiser la distribution des filles et des garçons au niveau de l'échelle de l'épuisement émotionnel. Rappelons d'abord que cette dernière s'étend de 0 à 48. Nous pouvons constater la présence des trois points de coupure qui

permettent de distinguer les trois niveaux d'épuisement émotionnel, soit 0 à 14, 15 à 23 et finalement 24 à 48.

Figure 1

Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'échelle d'épuisement émotionnel



Le tableau 8 indique les moyennes pour les deux sous-groupes ainsi que pour l'ensemble de l'échantillon. La moyenne globale est de 15.78 avec un écart-type de 7.95. Nous pouvons aussi constater que la moyenne chez les garçons ($\bar{x}=15.83$) est légèrement plus élevée que chez les filles ($\bar{x}=15.74$) mais, cette différence n'est pas significative ($t(320) = -.10, p=.918$).

Tableau 8

Moyenne et écart-type obtenus à l'échelle d'épuisement émotionnel

	Filles	Garçons	Global
Moyenne (e.t.)	15.74 (6.90)	15.83 (9.11)	15.78 (7.95)

$t(320)=-.10, p=.918$

Toutefois, lorsque le score d'épuisement émotionnel est catégorisé en fonction des normes de Maslach et Jackson (1986, adaptée par Lachance et Blais, 1992), il y a (tableau 9) une différence significative ($X^2(2, N=322)=6.44, p<.05$). Ainsi, alors que 46.1% et 39.3% des filles sont faiblement ou moyennement épuisées et que 14.6% sont fortement épuisées, nous retrouvons chez les garçons des proportions de 50.7%, 27.1% et de 22.2% pour les mêmes niveaux d'épuisement émotionnel. Il y aurait donc près d'une adolescente de troisième secondaire sur sept qui serait hautement épuisée, contre plus d'un adolescent sur cinq.

Tableau 9

Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau d'épuisement émotionnel

	Niveau d'épuisement émotionnel		
	Légèrement épuisé score entre 0 et 14	Moyennement épuisé score entre 15 et 23	Hautement épuisé score de 24 et plus
Filles (%)	82 (46.1)	70 (39.3)	26 (14.6)
Garçons (%)	73 (50.7)	39 (27.1)	32 (22.2)
Total (%)	155 (48.1)	109 (33.9)	58 (18.0)

$X^2(2, N=322)=6.44, p=.04$

De façon à situer plus précisément où les adolescents et adolescentes diffèrent, nous avons analysé les items qui composent l'échelle d'épuisement émotionnel. Nous avons alors regroupé les valeurs des réponses en fonction d'une référence temporelle. Pour les fins de cette analyse, les items qui étaient originellement de sept valeurs ont été ramenés à trois cotes. Ainsi, nous avons mis ensemble les cotes *jamais* (0) et *quelques fois par année ou moins* (1) sous l'appellation « jamais ou rare ». Il en est de même pour les cotes *une fois par mois ou moins* (2) et *quelques fois par mois* (3) que nous avons appelées « mensuel ». Finalement, nous avons joint les cotes *une fois par semaine* (4), *quelques fois par semaine* (5) et *chaque jour* (6) sous l'appellation « hebdomadaire ». Ce regroupement nous assure d'un nombre suffisant de sujets pour les analyses qui suivent.

Le tableau 10 présente les résultats de cette analyse. En considérant que notre intérêt premier se situe au niveau des jeunes affectés par l'épuisement émotionnel, il importe de souligner que nous traitons principalement des résultats obtenus dans la sous-catégorie « hebdomadaire ». Au premier abord, nous constatons que les filles manifestent plus que les garçons des malaises de façon hebdomadaire à seulement 2 items. Ainsi, alors que 55.1% des filles se disent épuisées à la fin de leur journée scolaire au moins une fois par semaine, c'est 47.9% des garçons qui rapportent le même état (item 2). Dans le même ordre d'idée, mais avec un écart moindre, nous constatons que 61.8% des filles et 60.1% des garçons disent qu'au moins une fois par semaine, ils se sentent fatigués quand ils se lèvent le matin et qu'ils ont à faire face à une autre journée d'école (item 3).

Tableau 10

Fréquence des réponses aux items de l'échelle d'épuisement émotionnel en fonction du sexe des répondants

Items	Filles (%)			Garçons (%)			X ²	p
	Jamais Rare	Mensuel	Hebdo-madaire	Jamais Rare	Mensuel	Hebdo-madaire		
Je me sens émotivement vidé(e) par mes activités scolaires. (1)	51.4	39.0	9.6	52.8	29.9	17.4	5.57	.062
Je me sens épuisé(e) à la fin de ma journée d'école. (2)	11.8	33.1	55.1	19.4	32.6	47.9	3.85	.146
Je me sens fatigué(e) le matin et que j'ai à faire face à une autre journée d'école. (3)	9.0	29.2	61.8	18.2	21.7	60.1	6.90	.032 *
Je me sens frustré(e) par mes activités scolaires. (4)	61.8	30.9	7.3	66.7	11.1	22.2	27.11	.001 **
Je sens que je travaille trop fort à l'école. (5)	57.3	30.9	11.8	56.3	26.4	17.4	2.30	.317
Le contact direct avec les gens à l'école m'apporte un trop grand stress. (6)	80.2	15.8	4.0	77.8	16.0	6.3	.90	.637
Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau. (7)	65.2	30.9	3.9	68.1	22.9	9.0	5.28	.071
Je me sens brûlé(e) par mes activités scolaires. (8)	64.6	29.2	6.2	60.8	25.2	14.0	5.65	.059

* p < .05. ** p < .001.

Le tableau 10 permet aussi de constater qu'il y a deux items qui semblent soulever moins de malaises chez les élèves. Ainsi, peu d'adolescents (6.3%) et d'adolescentes (4.0%) disent que le contact avec les gens à l'école leur apporte un trop grand stress hebdomadairement (item 6). De plus, seulement 9% des garçons et 3.9% des filles manifestent qu'ils se sentent comme s'ils étaient au bout du rouleau une fois ou plus par semaine (item 7).

Nous remarquons de nombreuses différences entre les réponses rapportées par les filles et les garçons; toutefois, seulement deux de ces différences sont statistiquement significatives. La principale différence s'observe au niveau de la frustration ressentie face aux activités scolaires (item 4) où 22.2% des garçons se disent au moins hebdomadairement frustrés par leurs activités scolaires, comparativement à 7.3% des filles ($X^2(2, N=322)=27.11, p<.001$). Nous remarquons l'inverse au niveau de la fatigue ressentie le matin (item 3), alors que 9% des filles ne le sont jamais ou quelques fois par année comparativement à 18.2% des garçons ($X^2(2, N=321)=6.90, p<.05$). Il importe aussi de souligner trois autres items compte tenu qu'ils sont très près du seuil de signification. Ainsi, nous constatons que 6.2% des filles se disent brûlées par leurs activités scolaires (item 8), comparativement à 14% des garçons ($X^2(2, N=321)=5.65, p=.06$); 3.9% des filles et 9% des garçons se disent au bout du rouleau (item 7, $X^2(2, N=322)=5.28, p=.07$); 9.6% des filles et 17.4% des garçons se disent émotivement vidés par leurs activités scolaires au moins une fois par semaine (items 1, $X^2(2, N=321)=5.57, p=.06$).

L'échelle *L'école, ça m'intéresse?*

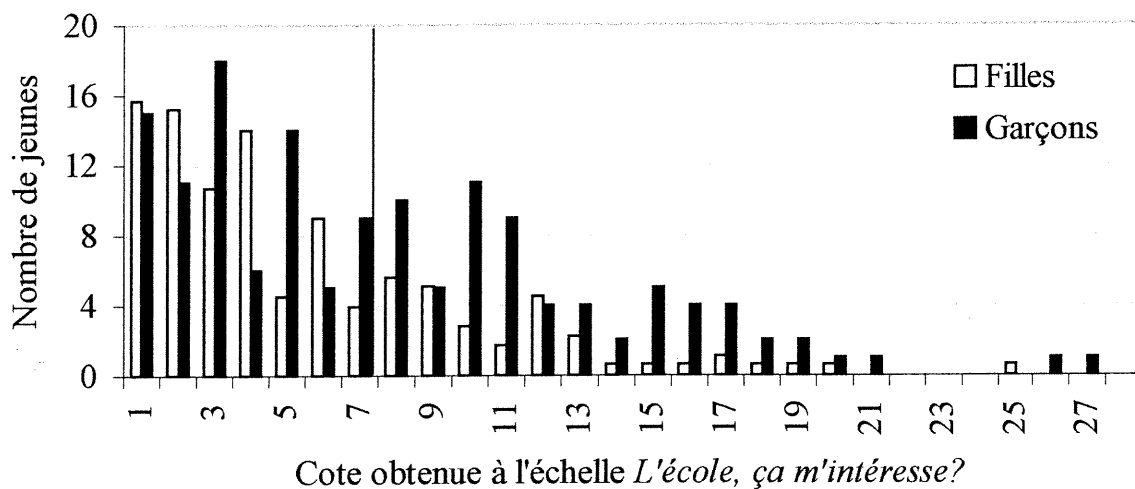
La propension à l'abandon scolaire est mesurée par l'instrument *L'école, ça m'intéresse?* (MEQ, 1983, adapté par Beauchemin et Lemire, 1991). Cette échelle permet de situer le jeune quant à son risque d'abandonner ses études secondaires. Le score à l'échelle d'abandon scolaire combine 28 items. Un sujet qui obtient 8 points ou plus à l'échelle est considéré à risque d'abandon scolaire.

Comme pour l'échelle précédente, nous allons traiter dans ce qui suit des résultats de l'ensemble des sujets au questionnaire pour ensuite faire une analyse en fonction du sexe. Cette dernière analyse prend toute son importance dans les différences significatives notées entre les garçons et les filles. Nous aborderons donc, dans un premier temps, la fréquence des sujets en fonction des deux niveaux de risque d'abandon scolaire : faible et élevé et, dans un deuxième temps, la distribution des sujets sur l'échelle en fonction du sexe de ces derniers. Par la suite, la moyenne obtenue par les sujets au questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* ainsi que les réponses données par les garçons et les filles à chacun des items du questionnaire seront présentées.

Comme pour l'échelle précédente, la figure 2 permet de visualiser la distribution des élèves. Le point de césure (8) identifie les sujets considérés à risque d'abandonner leurs études.

Figure 2

Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'échelle
L'école, ça m'intéresse?



Le tableau 11 rapporte les résultats obtenus lorsque nous prenons en considération l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, 228 jeunes, soit 70.8%, ne présentent pas ou présentent un faible risque d'abandonner leurs études secondaires alors que 94 jeunes, soit 29.2%, présentent un risque élevé d'abandonner ces dernières. Ces résultats indiquent donc que près d'un jeune de troisième secondaire sur trois peut être considéré comme un décrocheur potentiel.

Ce tableau révèle aussi que, sur une étendue possible de 0 à 28, la moyenne se situe à 5.50 avec un écart-type de 5.10 et qu'elle varie significativement en fonction du sexe des élèves ($t(320)=-4.04, p<.001$). Ainsi, les filles obtiennent un score moyen de 4.49 et les garçons de 6.74. Ces derniers présentent donc significativement un plus haut risque que les filles.

Tableau 11

Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau de risque d'abandon scolaire

	Niveau de risque d'abandon scolaire n (%)		X	E.T.
	Faible risque Score entre 0 et 7	Risque élevé Score entre 8 et 28		
Garçons	88 (61.1)	55 (38.9)	6.74	5.58
Filles	140 (78.7)	38 (21.3)	4.49	4.40
Total	228 (70.8)	94 (29.2)	5.50	5.10

$$X^2(1, N=322)=11.85, p<.001$$

Par ailleurs, en catégorisant les sujets en fonction du point de césure, nous observons (tableau 11), que 21.3% des filles et 38.9% des garçons présentent un haut risque d'abandon scolaire. À l'analyse de ces résultats, les garçons sont significativement plus nombreux que les filles à présenter un risque d'abandon scolaire ($X^2(1, N=322)=11.85, p<.001$). Il n'en demeure pas moins que plus d'une fille sur cinq et d'un garçon sur trois présentent un risque élevé d'abandonner ses études.

Comme pour l'échelle d'épuisement émotionnel, nous avons comparé les deux sexes en fonction des réponses données par les jeunes à chacun des items. Ainsi, le tableau 12 présente, pour chacun des items, le pourcentage de filles et de garçons ayant répondu dans le sens d'un score faible (0) ou d'un score élevé (1). Des différences significatives apparaissent sur 13 des 28 indicateurs qui composent le

score de l'abandon scolaire. Par ailleurs, il est intéressant de noter que sept de ces différences sont significatives à un seuil de .001.

Ainsi, les différences les plus notables se trouvent au niveau de l'appréciation de l'école (item 28), où 11.2% des filles n'aiment pas ou se disent « *tannées* » de fréquenter l'école, comparativement à 27.1% des garçons ($X^2(1, N=322)=13.16$, $p<.001$). En ce qui concerne leurs capacités de concentration et d'attention dans les cours (item 31), 34% des garçons les considèrent de plus ou moins bonnes à mauvaises alors que cette situation n'est identifiée que par 17.4% des filles ($X^2(1, N=322)=11.76$, $p<.001$). De plus, 21.5% des garçons disent supporter difficilement ou ne pas supporter les règlements et les façons de faire de l'école (item 32), alors que seulement 4.5% des filles se disent dans cette situation ($X^2(1, N=322)=21.70$, $p<.001$). Par ailleurs, 13.6% des filles comparativement à 32.6% des garçons préféreraient avoir un emploi plutôt que d'être à l'école (item 44, $X^2(1, N=320)=16.56$, $p<.001$); 23% des filles et 52.8% des garçons disent qu'en général ils n'aiment pas les matières étudiées à l'école (item 45, $X^2(1, N=322)=17.54$, $p<.001$); 23% des filles et 46.5% des garçons indiquent qu'en général ils n'aiment pas l'école (item 46, $X^2(1, N=322)=15.27$, $p<.001$). Finalement, 15.3% des filles et 34% des garçons spécifient qu'ils n'aiment pas aller à l'école et ce, peu importe l'école (item 54, $X^2(1, N=320)=15.27$, $p<.001$).

Tableau 12

Fréquence des réponses aux items de l'échelle *L'école, ça m'intéresse?* en fonction du sexe et de la contribution au risque

Items	Filles (%)		Garçons (%)		X ²	P
	Faible	Élevé	Faible	Élevé		
D'une façon générale, est-ce que tu aimes ou non aller à l'école ? (28)	88.8	11.2	72.9	27.1	13.36	.001 **
Jusqu' où penses-tu poursuivre tes études ? (29)	99.4	0.6	97.2	2.8	2.56	.110
Depuis les trois dernières années, tes résultats scolaires sont-ils satisfaisants? (30)	92.1	7.9	83.3	16.7	5.92	.015 *
Mes capacités de concentration et d'attention pendant les cours sont : (31)	82.6	17.4	66.0	34.0	11.76	.001 **
Parmi les descriptions suivantes, quelle serait celle qui ressemble le plus à l'image que tu te fais de toi-même ? (32)	95.5	4.5	78.5	21.5	21.70	.001 **
Comment perçois-tu tes relations avec le personnel de l'école en général? (33)	93.8	6.2	85.4	14.6	6.28	.012 *
Situe ton rendement scolaire actuel. (34)	98.9	1.1	97.2	2.8	1.21	.271
Si tes parents (ou ceux qui les remplacent) te permettaient d'abandonner tes études dès maintenant, quitterais-tu l'école ? (35)	87.1	12.9	80.6	19.4	2.54	.111
Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugeraient pas valables ? (36)	88.1	11.9	77.8	22.2	6.18	.013 *
Selon toi, tes relations avec tes enseignants sont : (37)	94.4	5.6	89.6	10.4	2.56	.110
Cette année, les cours inscrits à ton horaire : (niveau d'intérêt) (38)	99.4	0.6	97.9	2.1	1.50	.220
Je me sens prêt(e) actuellement à aller sur le marché du travail. (39)	74.0	26.0	68.1	31.9	1.38	.241
As-tu l'intention de terminer tes études secondaires ? (40)	92.7	7.3	91.7	8.3	0.12	.731

* p < .05. ** p < .001.

Tableau 12 (suite)

Fréquence des réponses aux items de l'échelle *L'école, ça m'intéresse?* en fonction du sexe et de la contribution au risque

J'ai peur de ne pas réussir mon année scolaire et je préférerais abandonner l'école plutôt que d'échouer. (41)	98.3	1.7	97.2	2.8	0.45	.504
Je ne réussis ou ne réussirai pas très bien cette année. (42)	93.8	6.2	87.5	12.5	3.82	.050
En général, je suis à peu près sûr(e) de réussir ce que j'entreprends. (43)	90.4	9.6	89.6	10.4	0.07	.796
Je préférerais avoir un emploi plutôt que d'aller à l'école. (44)	86.4	13.6	67.4	32.6	16.56	.001 **
En général, je n'aime pas les matières que je dois étudier à l'école. (45)	70.2	29.8	47.2	52.8	17.54	.001 **
En général, j'aime l'école. (46)	77.0	23.0	53.5	46.5	19.71	.001 **
J'ai confiance dans mes talents scolaires. (47)	79.7	20.3	88.2	11.8	4.19	.041 *
La plupart de mes enseignants savent rendre leurs cours intéressants. (48)	57.9	42.1	49.3	50.7	2.35	.125
J'aime m'absenter de l'école. (49)	63.5	36.5	60.1	39.9	0.38	.540
Cette année, je pense avoir des échecs dans au moins deux matières. (50)	79.2	20.8	71.5	28.5	2.56	.109
En général, mes enseignants ne semblent pas me comprendre. (51)	83.1	16.9	81.3	18.7	0.20	.658
En général, je suis heureux(se). (52)	91.0	9.0	92.4	7.6	0.20	.653
Dans ce que je fais en dehors de l'école, je réussis mieux que dans les matières scolaires. (53)	51.7	48.3	39.2	60.8	5.00	.025 *
Je n'aime pas aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école. (54)	84.7	15.3	66.0	34.0	15.27	.001 **
La plupart de mes enseignants réussissent vraiment à me donner le goût d'apprendre. (55)	56.3	43.8	48.6	51.4	1.85	.174

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Il existe aussi une différence significative entre les filles et les garçons au niveau : de la satisfaction face à leurs résultats scolaires (item 30, $X^2(1, N=322)=5.92$, $p<.05$), de leur perception de la relation qu'ils ont avec le personnel de l'école (item 33, $X^2(1, N=322)=6.28$, $p<.05$), du nombre d'absences non motivées (item 36, $X^2(1, N=321)=6.18$, $p<.05$), de l'impression de ne pas réussir très bien leur année scolaire (item 42, $X^2(1, N=321)=3.83$, $p<.05$) et de réussir mieux dans ce qu'ils font à l'extérieur de l'école (item 53, $X^2(1, N=320)=5.00$, $p<.05$). Dans chacun de ces cas, les garçons sont plus nombreux à manifester leurs insatisfactions ou, à tout le moins, à exprimer un vécu qui les rend plus à risque d'abandonner l'école.

Finalement, il y a une différence significative en ce qui a trait à la confiance que les jeunes ont dans leurs talents scolaires (item 47, $X^2(1, N=321)=4.19$, $p<.05$). Cependant, c'est le seul item où nous retrouvons plus de filles que de garçons à présenter un profil contribuant à augmenter le risque d'abandonner ses études. Ainsi, 20.3% des filles manifestent qu'elles n'ont pas confiance dans leurs talents scolaires alors que 11.8% des garçons répondent dans le même sens.

Les résultats à d'autres items, bien qu'il n'y ait pas de différences significatives selon le sexe, renseignent aussi sur le vécu scolaire des jeunes de notre échantillon. Ainsi, 12.9% des filles et 19.4% des garçons disent qu'ils quitteraient dès maintenant l'école si leurs parents leur permettaient d'abandonner, ou manifestent une incertitude quant à l'idée de demeurer à l'école (item 35). De plus, 28.5% des jeunes, soit 26% des filles et 31.9% des garçons, se sentent prêts actuellement à aller

sur le marché du travail (item 39); 42.1% des filles et 50.7% des garçons stipulent qu'il est faux de dire que la plupart de leurs enseignants savent rendre leurs cours intéressants (item 48). Dans le même sens, 46.6% de l'échantillon, soit 43.8% des filles et 51.4% des garçons, affirment qu'il est faux de dire que la plupart de leurs enseignants réussissent vraiment à donner le goût d'apprendre (item 55). Finalement, 24.2% de l'échantillon, soit 20.8% des filles et 28.5% des garçons, pensent avoir des échecs dans au moins 2 matières (item 50).

L'Échelle d'idéations suicidaires

L'Échelle d'idéations suicidaires de Beck, Kovacs et Weissman (1979) traduite (De Man, Balkou et Iglesias, 1987) et validée auprès d'adolescents québécois francophones par De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993) évalue le niveau d'idées suicidaires chez les sujets. Comme nous l'avons fait précédemment, les réponses des sujets ont été catégorisées selon les normes utilisées lors de la validation par De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993) de façon à pouvoir spécifier si les jeunes ont un niveau faible ou élevé de présence d'idées suicidaires.

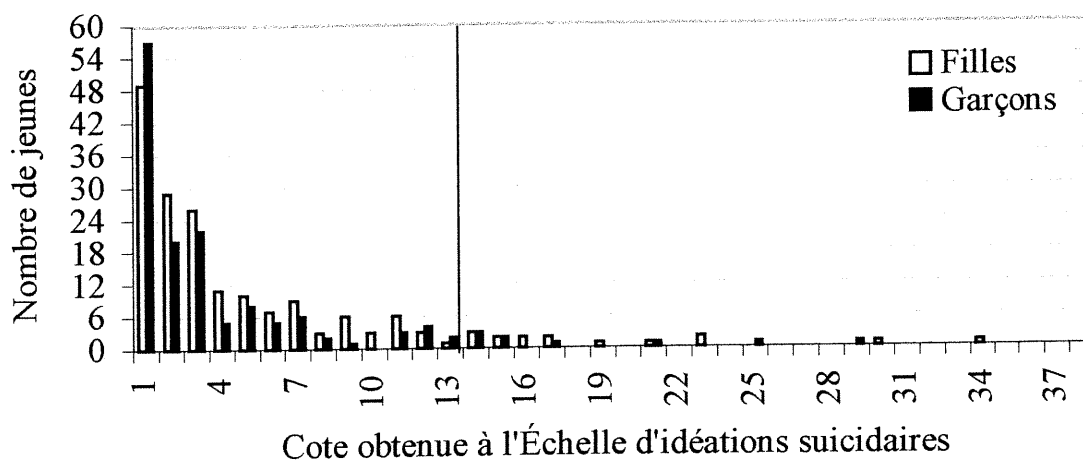
Pour l'analyse des réponses à cette troisième échelle, nous utiliserons le même plan que précédemment. Ainsi, nous débuterons la présentation de nos résultats par un portrait général de notre échantillon au niveau de la présence d'idéations suicidaires. Nous considérerons ensuite nos résultats mais cette fois-ci en fonction du sexe des sujets et ce, même si nos résultats n'indiquent pas à prime abord de

différences significatives entre eux. Finalement, nous traiterons les réponses des adolescents et adolescentes au niveau de chaque item du questionnaire. C'est à cette étape qu'apparaîtront des différences significatives entre les sexes.

Les résultats à l'Échelle d'idéations suicidaires tels qu'illustrés à la figure 3 montrent d'abord la distribution de l'ensemble des sujets en fonction du sexe. Cette échelle de 19 items a une étendue de 0 à 38 et la présence du point de césure (14) permet de visualiser la distribution des jeunes présentant un niveau élevé d'idéations suicidaires.

Figure 3

Répartition des sujets par nombre et sexe en fonction de la cote obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires



En considérant dans un premier temps l'ensemble de l'échantillon sans distinction liée au sexe, le tableau 13 révèle que 5.6% des sujets, soit 18 personnes,

présentent un niveau élevé d'idéations suicidaires. Par ailleurs, la moyenne de l'échantillon est de 3.62 avec un écart-type de 5.24. La moyenne obtenue ne varie pas significativement en fonction du sexe des répondants alors que les filles obtiennent un score moyen de 4.04 et que les garçons se situent à 3.10 ($t(320)=1.58, p=.116$).

Toujours, en respectant le même point de coupure, les résultats indiquent aussi que 6.7% des filles et 4.2% des garçons présentent un niveau élevé d'idéations suicidaires. Quoique légèrement plus élevés chez les filles que chez les garçons, ces résultats n'indiquent aucune différence significative entre les 2 groupes ($X^2(1, N=322)=1.00, p=.317$).

Tableau 13

Fréquence et pourcentage de sujets en fonction du sexe et du niveau d'idéations suicidaires

	Niveaux de présence d'idéations suicidaires n (%)		X	E.T.
	Faible	Élevé		
	Score entre 0 et 13	score entre 14 et 38		
Garçons	138 (95.8)	6 (4.2)	3.10	4.86
Filles	166 (93.3)	12 (6.7)	4.03	5.51
Total	304 (94.4)	18 (5.6)	3.62	5.24

$X^2(1, N=322)=1.00, p=.317$

De plus, le tableau 14 présente chacun des 19 items catégorisés. Pour l'Échelle d'idéations suicidaires, les résultats sont regroupés en fonction de la valeur attribuée dans la clé de correction à chacun des items au niveau de la prédiction de la présence d'idées suicidaires et du sexe des participants. Ainsi, nous avons indiqué le

pourcentage de réponses attribuées à chacune des possibilités (0, 1 ou 2) en fonction du sexe des répondants.

À prime abord, les adolescents et adolescentes se distinguent significativement à quatre items de l'échelle. Ainsi, lorsqu'elles évaluent leur désir de poser un geste pour se suicider (item 12), les filles (24.2%) sont plus nombreuses que les garçons (12.5%) à manifester la présence de ce désir et ce, même si ce dernier est faible ($X^2(2, N=322)=7.08, p<.05$). Par ailleurs, lorsque nous leur demandons d'identifier quelle serait leur réaction s'ils étaient tentés(es) de se suicider (item 13) et, entre autres, s'ils prendraient les précautions nécessaires pour se garder en vie, 40.4% des filles disent qu'elles laisseraient le hasard décider si elles allaient vivre ou mourir alors que seulement 23.8% des garçons répondent dans le même sens ($X^2(2, N=321)=10.79, p<.05$). Pour la même question, 16.9% des filles et 17.5% des garçons disent qu'ils éviteraient de prendre les précautions nécessaires pour se maintenir en vie. Au niveau de la fréquence des pensées suicidaires (item 14), 8.4% des filles disent qu'elles pensent régulièrement à mettre fin à leurs jours alors que seulement 1.4% des garçons font état de cette fréquence ($X^2(2, N=322)=7.89, p<.05$). Finalement, à la question qui vérifie s'ils ont planifié le moyen qu'ils utiliseraient pour se suicider (item 20), 10.1% des filles et 1.4% des garçons disent oui, mais que quelques détails restent à régler alors que 1.7% des filles et 6.3% des garçons manifestent que le moyen est très planifié ($X^2(2, N=322)=14.46, p<.001$).

Tableau 14

Fréquence des réponses aux items de l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de sa contribution au risque et du sexe des répondants

Items	Sexe						X ²	p
	Filles (%)			Garçons (%)				
	0	1	2	0	1	2		
Évaluer votre désir de vivre. (9)	88.8	10.1	1.1	91.7	7.6	0.7	.77	.680
Évaluer votre désir de mourir. (10)	65.7	29.2	5.1	75.7	20.8	3.5	3.78	.151
En considérant vos raisons de vivre ou de mourir, évaluer si : (égalité ou non) (11)	86.7	11.2	2.2	87.5	7.6	4.9	2.67	.263
Évaluer votre désir de poser un geste pour vous suicider. (12)	75.8	22.5	1.7	87.5	11.8	0.7	7.08	.029 *
Si vous étiez tenté(e) de vous suicider, est-ce que : (prendre précautions ou non) (13)	42.7	40.4	16.9	58.7	23.8	17.5	10.79	.005 *
Vous arrive-t-il de penser à mettre fin à vos jours? (fréquence des pensées) (14)	91.0	8.4	0.6	97.9	1.4	0.7	7.89	.019 *
Ces moments sont-ils : (durée des moments) (15)	87.6	11.2	1.1	92.4	6.3	1.4	2.44	.295
Quelle est votre attitude face à l'idée de mettre fin à vos jours ? (16)	73.6	21.3	5.1	78.5	18.8	2.8	1.54	.463
Est-ce que vous contrôlez votre désir de mettre fin à vos jours ? (17)	91.0	6.7	2.2	92,4	6.9	0.7	1.26	.533
Avez-vous des motifs particuliers qui vous empêchent de vous suicider ? (famille, religion, irréversibilité) (18)	89.3	6.7	3.9	95.1	2.1	2.8	4.31	.116
Quelles sont les raisons qui vous incitent à poser un geste pour vous enlever la vie ? (19)	64.0	23.0	12.9	73.6	16.0	10.4	3.49	.175

Tableau 14 (suite)

Fréquence des réponses aux items de l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de sa contribution au risque et le sexe

	88.2	10.1	1.7	92.4	1.4	6.3	14.36	.001	**
Avez-vous planifié le moyen que vous utiliseriez pour vous suicider ? (20)									
Est-ce que les conditions sont propices pour vous suicider ? (21)	89.3	4.5	6.2	92.4	1.4	6.3	2.55	.280	
Est-ce que vous vous sentez capable de poser un geste pour vous suicider ? (22)	89.3	7.9	2.8	83.3	9.0	7.6	4.20	.123	
Est-ce que vous envisagez de poser un geste pour vous suicider ? (23)	88.2	9.6	2.2	94.4	4.9	0.7	3.93	.140	
Est-ce que votre méthode est suffisamment prête pour que vous passiez à l'action ? (24)	92.1	6.7	1.1	91.7	3.5	4.9	5.59	.061	
Avez-vous écrit un message d'adieu ? (25)	93.3	4.5	2.2	96.5	2.8	0.7	1.96	.376	
Est-ce que vous avez préparé vos documents tel que le testament ? (26)	96.1	1.7	2.2	96.5	2.8	0.7	1.67	.433	
Avez-vous fait part à quelqu'un de votre désir de mourir ? (27)	85.3	5.1	9.6	89.6	4.9	5.6	1.85	.397	

* p < .05. ** p < .001.

En ce qui concerne les items où des différences significatives entre les garçons et les filles ne sont pas observées, plusieurs éléments sont tout de même à considérer. Ainsi, seulement 65.7% des filles et 75.7% des garçons affirment n'avoir aucun désir de mourir (item 10). Par ailleurs, 9% des filles et 2.1% des garçons manifestent qu'ils pensent mettre fin à leurs jours régulièrement ou continuellement (item 14). En prenant aussi en considération les jeunes qui ont des idées suicidaires rarement ou occasionnellement (38.9%), 12.3% des filles et 7.7% des garçons disent que lors de ces moments les pensées suicidaires sont persistantes pendant de longues périodes, continuelles ou presque continuelles (item 15). Par ailleurs, 35.9% des filles et 26.4% des garçons identifient comme raison qui les incitent à s'enlever la vie que c'est pour fuir, pour résoudre leurs problèmes (item 19). Un certain nombre d'entre eux ajoutent, cependant, à cette raison que c'est aussi pour obtenir l'attention de leur entourage ou pour se venger.

À savoir s'ils envisagent de poser un geste suicidaire (item 23), 11.8% des filles et 5.6% des garçons ne nient pas cette éventualité même s'ils n'en sont pas certains pour la plupart. En fait, 6.7% des filles et 3.5% des garçons disent que la méthode pour passer à l'action est partiellement prête (item 24). Par ailleurs à la même question, il importe de constater que 4.9% des garçons annoncent que leur méthode est complètement prête pour poser un geste suicidaire alors que seulement 1.1% des filles font ce constat.

Analyses des corrélations et des données du questionnaire « Mes possibilités d'abandon scolaire »

La première partie des analyses a permis de décrire et de quantifier la proportion d'élèves présentant soit un niveau élevé d'épuisement émotionnel, soit une propension à l'abandon scolaire, soit encore la présence d'idéations suicidaires. Pour faire suite à cette démarche, nous abordons le lien corrélationnel qui unit ces différents concepts.

Les analyses corrélationnelles permettront de vérifier les deux premières hypothèses. La première hypothèse établit un lien entre le niveau d'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire. La deuxième hypothèse énonce que plus le niveau d'épuisement émotionnel est élevé, plus le niveau d'idéations suicidaires est élevé.

À l'aide des corrélations de Pearson et de tests de chi-carré nous avons vérifié les liens entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire, entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires et, finalement, entre l'abandon scolaire et les idées suicidaires. Par ailleurs, en raison des différences observées dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons ces résultats en fonction du sexe des répondants.

Ces analyses étant faites, nous nous concentrerons, par la suite, sur la

troisième hypothèse qui consiste à vérifier si les adolescents potentiellement décrocheurs et épuisés émotionnellement, et pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort, présentent moins d'idéations suicidaires.

Analyse des corrélations entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire

La matrice de corrélations entre les variables d'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire, illustrée au tableau 15, montre une co-variation entre ces deux dernières. Ainsi, nous obtenons un coefficient de Pearson $r=.45$ avec un seuil de signification de $p<.001$. En somme, plus un élève est épuisé, plus il présente un risque d'abandonner ses études secondaires. Cette association se retrouve également chez les filles et les garçons alors qu'elle est de $r=.47$ chez les filles et de $r=.45$ chez les garçons. Il importe de se rappeler que nous ne sommes pas en mesure d'inférer un lien de causalité avec ce type d'analyse.

Tableau 15

Matrice de corrélations entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire

	Abandon scolaire N=322	Abandon scolaire n=178 filles	Abandon scolaire n=144 garçons
Épuisement émotionnel N=322	0.45 p<.001		
Épuisement émotionnel n=178 filles		0.47 p<.001	
Épuisement émotionnel N=144 garçons			0.45 p<.001

Lorsque les scores obtenus aux deux échelles qui nous intéressent sont catégorisés selon les normes des auteurs (Beauchemin et Lemire, 1991; Lachance et Blais, 1992), le tableau 16 révèle que 16.8% des sujets faiblement épuisés, 32.1% des sujets moyennement épuisés et 56.9% des jeunes fortement épuisés sont à risque de décrocher. Les différents écarts observés sont significatifs ($X^2(2, N=322)=33.52, p<.001$).

Tableau 16

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire

Abandon scolaire	Épuisement émotionnel			
	Faible	Moyen	Élevé	Total
Faible (n) (%)	129 (83.2)	74 (67.9)	25 (43.1)	228 (70.8)
Élevé (n) (%)	26 (16.8)	35 (32.1)	33 (56.9)	94 (29.2)
Total (n) (%)	155 (48.1)	109 (33.9)	58 (18.0)	322 (100)

$X^2(2, N=322)=33.52, p<.001$

Les tableaux 17 et 18 démontrent qu'une progression du même type s'observe lorsque le sexe des sujets est pris en considération. Ainsi, chez les filles, le tableau 17 indique que le pourcentage d'élèves à risque d'abandon des études passe de 8.5% à 28.6% et à 42.3% selon les trois niveaux d'épuisement émotionnel. L'analyse confirme la présence de différences significatives lors du croisement des deux variables étudiées pour nos sujets de sexe féminin ($X^2(2, N=178)=16.99, p<.001$).

Tableau 17

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire chez les filles

Abandon scolaire	Épuisement émotionnel			
	Faible	Moyen	Élevé	Total
Faible (n)(%)	75 (91.5)	50 (71.4)	15 (57.7)	140 (78.7)
Élevé (n) (%)	7 (8.5)	20 (28.6)	11 (42.3)	38 (21.3)
Total (n) (%)	82 (46.1)	70 (39.9)	26 (14.6)	178 (100)

$X^2(2, N=178)=16.99, p<.001$

Par ailleurs, en ce qui concerne la combinaison des mêmes variables, les garçons obtiennent des pourcentages plus élevés que les filles. Ainsi, 26% des garçons faiblement épuisés émotionnellement présentent un risque élevé d'abandon des études, 38.5 % des jeunes moyennement épuisés et 68.8% des garçons hautement épuisés émotionnellement présentent également ce risque. Comme pour les filles, l'analyse confirme une différence significative lors du croisement des deux variables étudiées pour nos sujets de sexe masculin ($X^2(2, N=144)=17.09, p<.001$).

Tableau 18

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de risque d'abandon scolaire chez les garçons

Abandon scolaire	Épuisement émotionnel			
	Faible	Moyen	Élevé	Total
Faible (n)(%)	54 (74.0)	24 (61.5)	10 (31.3)	88 (61.1)
Élevé (n) (%)	19 (26.0)	15 (38.5)	22 (68.8)	56 (38.9)
Total (n) (%)	73 (50.7)	39 (27.1)	32 (22.2)	144 (100)

$X^2(2, N=144)=17.09, p<.001$

En regroupant les sujets faiblement et moyennement épuisés, il est possible de calculer un ratio de risque relatif (odds ratio) qui montre que l'ensemble des sujets que nous considérons comme présentant un niveau élevé d'épuisement émotionnel ont 4.4 fois plus de risque d'être considérés comme des décrocheurs potentiels. En ce qui a trait aux sujets de sexe masculin, le ratio de risque relatif est de 5.0. Ainsi, un garçon de troisième secondaire, considéré comme hautement épuisé émotionnellement, a cinq fois plus de risque de présenter également le profil d'un jeune à risque d'abandon scolaire. Chez les adolescentes épuisées émotionnellement, ce risque est de 3.4.

Analyse des corrélations entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires

Le tableau 19 révèle une association positive mais de moindre amplitude entre les variables épuisement émotionnel et idéations suicidaires. Ainsi, la corrélation qui lie ces deux variables est de $r=.32$ pour l'ensemble de l'échantillon et ce, avec un seuil de signification $p<.001$. Nous observons cependant une disparité plus importante lorsque que nous faisons intervenir le sexe des sujets. Ainsi, la corrélation obtenue chez les filles est de $r=.26$, alors qu'elle est de $r=.41$ chez les garçons. Le degré d'épuisement émotionnel est donc lié significativement aux idéations suicidaires et ce, plus particulièrement chez les garçons.

Tableau 19

Matrice de corrélations entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires

	Idéations suicidaires N=322	Idéations suicidaires n=178 filles	Idéations suicidaires n=144 garçons
Épuisement émotionnel N=322	0.32 p<.001		
Épuisement émotionnel N=178 filles		0.26 p<.001	
Épuisement émotionnel N=144 garçons			0.40 p<.001

Pour sa part le tableau 20 permet de constater que 12.1% des sujets féminins et masculins fortement épuisés présentent un niveau élevé d'idéations suicidaires; par conséquent, 87.9% des sujets présentant le même niveau d'épuisement ont un niveau faible d'idées suicidaires. Les écarts observés au tableau 20 s'avèrent significatifs ($X^2(2, N=211)=6.33, p<.05$) mais, en raison de la présence de cellules avec moins de 5 sujets, les tests chi-carré de ces analyses ainsi que ceux rapportés aux tableaux 21 et 22 doivent être interprétés avec précaution.

Tableau 20

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux de présence d'idéations suicidaires

		Épuisement émotionnel			Total
		Faible	Moyen	Élevé	
Idéations suicidaires	Faible (n)(%)	147 (94.8)	106 (97.2)	51 (87.9)	304 (94.4)
	Élevé (n) (%)	8 (5.2)	3 (2.8)	7 (12.1)	18 (5.6)
	Total (n) (%)	155 (48.1)	109 (33.9)	58 (18.0)	322 (100)

$X^2(2, N=211)=6.33, p<.05$

Par ailleurs, en considérant le sexe des sujets, les tableaux 21 et 22 montrent que 15.4% des filles et 9.4% des garçons fortement épuisés présentent aussi un risque élevé de suicide. Ces proportions représentent au moins le double de ce qui est observé chez les sujets faiblement épuisés. Il importe cependant de noter que les analyses ne révèlent pas de différences significatives.

Tableau 21

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les filles

		Épuisement émotionnel			Total
		Faible	Moyen	Élevé	
Idéations suicidaires	Faible (n)(%)	77 (93.9)	67 (95.7)	22 (84.6)	166 (93.3)
	Élevé (n) (%)	5 (6.1)	3 (4.3)	4 (15.4)	12 (6.7)
	Total (n) (%)	82 (46.1)	70 (39.3)	26 (14.6)	178 (100)

$$X^2(2, N=178)=3.81, p=.149$$

Tableau 22

Tableau croisé des niveaux d'épuisement émotionnel en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les garçons

		Épuisement émotionnel			Total
		Faible	Moyen	Élevé	
Idéations suicidaires	Faible (n)(%)	70 (95.9)	39 (100)	29 (90.6)	138 (95.8)
	Élevé (n) (%)	3 (4.1)		3 (9.4)	6 (4.2)
	Total (n) (%)	73 (50.7)	39 (27.1)	32 (22.2)	144 (100)

$$X^2=n.a., p= n.a.$$

Il y a donc une relation entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires. Toutefois, cette relation est plus faible que celle observée pour le risque d'abandon scolaire. En regroupant les catégories faiblement et moyennement épuisés, il est possible de constater que les sujets considérés comme fortement épuisés ont 3.2 fois plus de risque de présenter un nombre élevé d'idéations suicidaires. Cependant, en considérant le sexe des sujets, très peu de différences sont présentes quant au ratio de risque relatif : ce ratio est de 3.3 chez les filles et de 3.8 chez les garçons.

Analyse des corrélations entre l'abandon scolaire et les idéations suicidaires

Les mêmes analyses ont été reprises en étudiant le lien qui unit la propension à l'abandon scolaire et les idées suicidaires. La matrice de corrélations que nous retrouvons au tableau 23 montre qu'un coefficient de corrélation de $r=.37$ existe entre ces deux variables pour l'ensemble de l'échantillon. Toutefois, lorsque étudiée en fonction du sexe des sujets, cette association est moins forte chez les filles ($r=.31$) que chez les garçons ($r=.51$). Face à ces derniers, il importe de constater l'importance de la corrélation entre la propension à l'abandon scolaire et le niveau de présence d'idées suicidaires.

Tableau 23

Matrice de corrélations entre l'abandon scolaire et les idéations suicidaires

	Idéations suicidaires N=322	Idéations suicidaires n=178 filles	Idéations suicidaires n=144 garçons
Abandon scolaire N=322	0.37 p<.001		
Abandon scolaire n=178 filles		0.31 p<.001	
Abandon scolaire n=144 garçons			0.51 p<.001

Le tableau 24 présente les résultats du croisement entre ces deux mêmes variables. Il montre que 10.6% des sujets présentant un risque élevé d'abandon scolaire sont également considérés comme porteurs d'un nombre suffisant d'idées suicidaires pour être considérés comme un sujet à risque de se suicider. Chez les sujets à faible risque de décrochage, ce pourcentage est de 3.5%. Ces résultats sont appuyés par un test de chi-carré significatif ($X^2(2, N=322)=6.41, p<.05$).

Tableau 24

Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux de présence d'idéations suicidaires

Idéations suicidaires	Abandon scolaire		
	Faible	Élevé	Total
Faible (n) (%)	220 (96.5)	84 (89.4)	304 (94.4)
Élevé (n) (%)	8 (3.5)	10 (10.6)	18 (5.6)
Total (n) (%)	228 (70.8)	94 (29.2)	322 (100)

$X^2(2, N=322)=6.41, p=.011$

En prenant en considération le sexe des sujets, le tableau 25 révèle que 5.7% des filles qui sont à faible risque d'abandonner leurs études secondaires présentent un risque élevé d'idées suicidaires et que 10.5% de celles présentant un risque élevé d'abandonner présentent aussi un niveau élevé d'idéations suicidaires. Cependant, ces résultats ne permettent pas d'observer de différences significatives au sein du bassin de sujets féminins.

Tableau 25

Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les filles

		Abandon scolaire		
		Faible	Élevé	Total
Idéations suicidaires	Faible (n) (%)	132 (94.3)	34 (89.5)	166 (93.3)
	Élevé (n) (%)	8 (5.7)	4 (10.5)	12 (6.7)
	Total (n) (%)	140 (78.7)	38 (21.3)	178 (100)

$X^2(1, N=178)=1.10, p=.294$

En ce qui concerne les sujets de sexe masculin, le tableau 26 permet de constater que 10.7% des garçons qui sont à risque élevé d'abandonner leurs études présentent aussi un niveau élevé d'idéations suicidaires alors qu'aucun sujet à faible risque d'abandon scolaire ne présente des risques au niveau des idéations suicidaires. La présence d'une cellule comprenant aucun sujet ne permet pas de s'assurer d'une différence significative à l'intérieur de l'échantillon de garçons.

Tableau 26

Tableau croisé des niveaux de risque d'abandon scolaire en fonction des niveaux d'idéations suicidaires chez les garçons

		Abandon scolaire		
		Faible	Élevé	Total
Idéations suicidaires	Faible (n) (%)	88 (100)	50 (89.3)	138 (95.8)
	Élevé (n) (%)	0 (0)	6 (10.7)	6 (4.2)
	Total (n) (%)	88 (100)	56 (38.9)	144 (100)

$X^2=n.a.$, $p=n.a.$

En ce qui concerne l'ensemble de l'échantillon, le calcul du facteur de risque montre qu'un sujet à risque élevé d'abandonner l'école présente trois fois plus de risque d'avoir aussi un nombre élevé d'idées suicidaires (odds=3.27).

Cette section a permis de démontrer que les trois problématiques étudiées dans le cadre de cette recherche sont liées les unes aux autres de façon modérée ou forte selon le sexe des répondants. Dans tous les cas, les associations sont positives, c'est-à-dire que plus un jeune de troisième secondaire présente des éléments d'épuisement émotionnel et plus il est à risque au niveau de l'abandon des études. Il en est de même si nous mettons en parallèle l'état d'épuisement émotionnel et le niveau d'idéations suicidaires. Finalement lorsque nous étudions conjointement la propension à l'abandon scolaire et le niveau d'idéations suicidaires nous sommes à même de constater que plus un jeune présente des risques de laisser ses études, plus il présente également des idées suicidaires.

Analyse des données du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* »

L'analyse des données du questionnaire «*Mes possibilités d'abandon scolaire*» permet, entre autres, de vérifier la troisième hypothèse. Cette dernière est à l'effet que les adolescents potentiellement décrocheurs pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort présentent moins d'idéations suicidaires. La vérification de cette troisième hypothèse se fera avec les données des adolescents présentant un niveau élevé d'épuisement émotionnel et une propension à l'abandon scolaire.

Cette troisième section s'intéresse donc plus spécifiquement aux idéations suicidaires d'un sous-groupe de sujets qui se disent en mesure d'arrêter leurs études s'ils le désirent. Nous présenterons leurs réponses à divers énoncés qui portent sur leur perception quant au vécu potentiel en lien avec leur capacité de quitter leurs études. Par la suite, ce sous-groupe sera comparé aux sujets qui disent qu'ils ne pourraient abandonner leurs études s'ils le voulaient. Nous examinerons les différences entre ces deux groupes au niveau des manifestations de l'idéation suicidaire afin de vérifier si les sujets qui sont épuisés émotionnellement mais qui se disent en mesure de quitter leurs études s'ils le désirent présentent moins d'idéations suicidaires que les autres. De plus, différentes analyses supplémentaires seront effectuées en prenant en considération le sexe des sujets ainsi que les différentes réponses données à l'intérieur du questionnaire «*Mes possibilités d'abandon scolaire*».

Le tableau 16 (p.113) a révélé qu'au sein de notre échantillon, 33 sujets présentent à la fois un niveau élevé d'épuisement émotionnel et un risque élevé d'abandon scolaire. En comparant au niveau des idéations suicidaires ce sous-groupe à celui de sujets ne présentant pas de risque d'abandon scolaire ni un niveau élevé d'épuisement émotionnel, nous sommes à même de constater, au tableau 27, que les sujets épuisés et potentiellement décrocheurs présentent significativement plus d'idées suicidaires ($t(234)=-5.28, p<.001$).

Tableau 27

Test de différence des moyennes obtenues à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de l'état des sujets

État des sujets	N	Moyenne
Épuisement faible ou moyen et non décrocheurs	203	2.31
Épuisement élevé et décrocheurs potentiels	33	6.91

$t(234)=-5.28, p<.001$

Par ailleurs, le tableau 28 permet de constater que sur les 33 sujets épuisés émotionnellement et pouvant être considérés à risque d'abandon scolaire, 7 ont répondu par l'affirmative à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ». La moyenne obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires par ce sous-groupe de jeunes est significativement plus élevée que celle obtenue par ceux ayant répondu « non » à la même question ($t(30)=2.50, p<.05$).

Tableau 28

Moyenne obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de la réponse des sujets épuisés émotionnellement et à risque d'abandon scolaire à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études »

Réponse	N	Moyenne
Oui	7	12.71
Non	25	5.48

$t(30)=2.50, p=.018$

En faisant abstraction de leurs résultats à l'échelle d'épuisement et à celle de la propension à l'abandon scolaire, nous pouvons observer, au tableau 29, que 25 élèves, soit 7.9% de notre échantillon affirment qu'ils pourraient quitter leurs études s'ils le désiraient. Nos résultats révèlent que ce bloc de 25 sujets est constitué de 4 sujets de sexe féminin et de 21 de sexe masculin. Ainsi, nous observons une différence significative alors que 2.3% des filles, comparativement à 14.8% des garçons, disent que s'ils rencontraient des difficultés à l'intérieur de leur parcours scolaire, ils pourraient s'ils le voulaient arrêter leurs études ($X^2(1, N=318)=16.99, p<.001$).

Tableau 29

Nombre et pourcentage de sujets en fonction du sexe et de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études »

	Oui (%)	Non (%)	Total (%)
Féminin	4 (2.3)	172 (97.7)	176 (55.3)
Masculin	21 (14.8)	121 (85.2)	142 (44.7)
Total	25 (7.9)	293 (92.1)	318 (100)

$X^2(1, N=318)=16.99, p<.001$

En regardant plus précisément les éléments que les sujets qui se disent en mesure d'arrêter l'école rapportent, nous constatons d'abord au tableau 30 que 96% de ces derniers sont en accord avec l'énoncé « c'est ma vie, c'est moi qui décide ». Nous apprenons aussi dans ce tableau que 80% de ces élèves envisagent la possibilité de reprendre leurs études après avoir réglé leurs problèmes. Ces deux affirmations sont les seules à être partagées par une majorité de répondants. Nous pouvons ainsi voir que 48% des sujets pensent qu'ils auraient le support de leurs amis et que seulement 12.5% de ceux qui pourraient arrêter leurs études pensent qu'ils auraient le support de leur mère et 8% celui de leur père.

Chez les élèves qui disent qu'ils ne pourraient arrêter leurs études s'ils le voulaient, nous constatons que seulement 10.2% pensent que leur mère pourrait être en accord pour qu'ils quittent et 10.3% pensent la même chose de leur père. A l'opposé, le risque de perdre ses amis est un facteur beaucoup moins considéré dans leur décision, alors que 23.3% des sujets disent qu'ils risqueraient de les perdre. Les réponses des élèves montrent aussi qu'un bon nombre des sujets, soit 72.0% se disent incapables de décider de décrocher par eux-mêmes alors que 78.5% croient qu'ils auraient beaucoup de difficulté à revenir. En somme, la grande majorité, soit 87.0%, envisagerait simplement d'autres solutions que celle d'arrêter leurs études.

Tableau 30

Nombre et pourcentage de jeunes pour chacune des questions et des réponses du questionnaire
« *Mes possibilités d'abandon scolaire* »

Items	Vrai		Faux		≠ contact		Ne le sais pas	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Si oui (n=25) (item 1)								
Si je décidais d'arrêter mes études ma mère me supporterait dans mon choix. (2)	3 (12.5)	12 (50.9)	1 (4.2)	8 (33.3)				
Si je décidais d'arrêter mes études mon père me supporterait dans mon choix. (3)	2 (8.0)	16 (64.0)	2 (8.0)	5 (20.0)				
Si je décidais d'arrêter mes études mes amis(es) me supporteraient dans mon choix (4)	12 (48.0)	5 (20.0)		8 (32.0)				
C'est ma vie, c'est moi qui décide. (5)	24 (96.0)	1 (4.0)						
De toute façon, je pourrais revenir après avoir réglé mes problèmes. (6)	20 (80.0)	5 (20.0)						
Si non (n=293) (item 1)								
Non, parce que ma mère serait en désaccord quelles que soient mes raisons. (7)	236 (80.5)	30 (10.2)	3 (1.0)	24 (8.2)				
Non, parce que mon père serait en désaccord quelles que soient mes raisons. (8)	222 (75.8)	31 (10.6)	14 (4.8)	26 (8.9)				
Non, parce que je risquerais de perdre mes amis (es). (9)	68 (23.3)	224 (76.7)						
Non, parce que je me sentirais incapable de décider de décrocher par moi-même. (10)	211 (72.0)	82 (28.0)						
Non, parce que j'aurais beaucoup de difficulté à revenir aux études. (11)	230 (78.5)	63 (21.5)						
Non, parce que j'envisagerais d'autres solutions que celle d'abandonner mes études (12)	254 (87.0)	38 (13.0)						

En analysant ces mêmes variables mais cette fois en fonction du sexe, nous retrouvons dans le tableau 31, comme nous l'avons spécifié précédemment, significativement plus de garçons (14.8%) que de filles (2.3%) qui disent pouvoir arrêter leurs études s'ils le désirent ($X^2(1, N=318)=16.99, p<.001$). Les pourcentages observés pour chacun des éléments évoqués par les deux sexes sont relativement similaires, mais ils diffèrent significativement sur 2 dimensions. Nous remarquons ainsi qu'un plus grand pourcentage de filles (77.3%) que de garçons (64.5%) affirment qu'elles seraient incapables de décider de décrocher par elles-mêmes ($X^2(1, N=293)=5.83, p<.05$). Par ailleurs, c'est dans une plus grande proportion (91.3% vs 80.8%) qu'elles envisageraient d'autres solutions que celles d'abandonner leurs études ($X^2(1, N=292)=6.81, p<.01$).

Si nous nous attardons plus particulièrement au lien qui unit la possibilité de pouvoir quitter les études et les idées suicidaires, nous observons que les deux variables sont liées avec un coefficient de corrélation de Pearson $r=.23$ et un seuil de signification $p<.001$. Ainsi, la valeur positive de cette corrélation indique que les élèves qui pensent être en mesure de quitter l'école présentent plus d'idées suicidaires. Le tableau 32 permet de constater que la moyenne de ces 25 sujets à l'Échelle des idées suicidaires se situe à 7.76, comparativement aux 293 sujets dont la moyenne est à 3.26. Un test-t confirme une différence significative entre la moyenne de ces deux sous-groupes ($t(316)=-4.21, p<.001$).

Tableau 31

Nombre et pourcentage de sujets ayant répondu *vrai* aux énoncés du questionnaire
« *Mes possibilités d'abandon scolaire* » en fonctions du sexe

Items	Global n (%)	Filles N (%)	Garçons n (%)	P
Oui (item 1)	25 (100)	4 (2.3)	21 (14.8)	.001
Si je décidais d'arrêter mes études ma mère me supporterait dans mon choix. (2)	3 (12.5)	0 (0.0)	3 (15)	n.a
Si je décidais d'arrêter mes études mon père me supporterait dans mon choix. (3)	2 (8.0)	0 (0.0)	2 (9.5)	n.a
Si je décidais d'arrêter mes études mes amis(es) me supporteraient dans mon choix(4)	12 (48.0)	1 (25.0)	11 (52.4)	n.a
C'est ma vie, c'est moi qui décide. (5)	24 (96.0)	4 (100)	20 (95.2)	n.s.
De toute façon, je pourrais revenir après avoir réglé mes problèmes. (6)	20 (80.0)	4 (100)	16 (76.2)	n.s.
Non (item 1)	172 (97.7)	121 (85.2)	.001	
Non, parce que ma mère serait en désaccord quelles que soient mes raisons. (7)	236 (80.5)	141 (82.0)	95 (78.5)	n.s.
Non, parce que mon père serait en désaccord quelles que soient mes raisons. (8)	222 (75.8)	134 (77.9)	88 (72.7)	n.s.
Non, parce que je risquerais de perdre mes amis (es). (9)	68 (23.3)	42 (24.4)	26 (21.7)	n.s.
Non, parce que je me sentirais incapable de décider de décrocher par moi-même. (10)	211 (72.0)	133 (77.3)	78 (64.5)	.016
Non, parce que j'aurais beaucoup de difficulté à revenir aux études. (11)	230 (78.5)	136 (79.1)	94 (77.7)	n.s.
Non, parce que j'envisagerais d'autres solutions que celle d'abandonner mes études. (12)	254 (87.0)	157 (91.3)	97 (80.8)	.009

Tableau 32

Moyenne obtenue à l'Échelle d'idéations suicidaires en fonction de la réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études »

	Oui	Non
Moyenne (E.T.)	7.76 (7.33)	3.26 (4.90)
$t(316) = -4.21, p = .001$		

En utilisant l'Échelle d'idéations suicidaires, mais cette fois-ci de façon catégorisée, nous constatons au tableau 33 que 16% des jeunes ayant répondu positivement à la question principale présentent un niveau élevé d'idées suicidaires. Concrètement, un élève qui se dit en mesure de quitter les études présente quatre fois plus de risque d'être considéré comme ayant un risque élevé d'idées suicidaires.

Tableau 33

Nombre et pourcentage d'élèves pour chaque niveau de présence d'idéations suicidaires en fonction de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études »

Niveau d'idéations suicidaires	Oui	Non	Total
Faible	21 (84.0)	279 (95.2)	300 (94.3)
Élevé	4 (16.0)	14 (4.8)	18 (5.7)
Total	25 (7.9)	293 (92.1)	318 (100)
$X^2(1, N=318) = 5.43, p = .020$			

La littérature clinique traitant de l'intervention auprès d'individus suicidaires nous apprend qu'un certain nombre de questions permettent d'évaluer le potentiel

suicidaire en vérifiant, entre autres, la présence d'un plan (Association québécoise de suicidologie, 1995; Jehel, 2000; Morissette, 1984b). Ainsi, nous avons relevé dans l'Échelle d'idéations suicidaires les questions étant en lien avec ce processus d'évaluation, c'est-à-dire les questions concernant l'intention ainsi que le niveau de planification du geste suicidaire (où, quand, comment). Le tableau 34 prend en considération ces facteurs spécifiques de la démarche suicidaire et permet de constater que les sujets, qui pensent être en mesure d'abandonner leurs études s'ils le désirent, ne se distinguent pas au niveau de la fréquence des pensées suicidaires, du désir de poser un geste ou de l'intention de le faire, mais ils sont plus nombreux à l'avoir planifié, à avoir pensé à la méthode et à affirmer attendre les conditions propices.

Enfin, le questionnaire demande aux jeunes qui disent ne pas pouvoir abandonner s'ils le désirent, quelles solutions ils envisageraient pour pallier à leurs difficultés (voir appendice A, p. 223). Une analyse qualitative de ces solutions permet de regrouper les réponses. Ainsi, une grande majorité des jeunes s'approprient les solutions en se voyant plus actifs dans leur processus d'apprentissage et envisagent de faire des demandes d'aide à l'intérieur ou à l'extérieur du réseau scolaire.

Tableau 34

Nombre et pourcentage d'élèves dont la réponse contribue à l'identification de la présence d'idées suicidaires en fonction de leur réponse à la question « si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études »

Items	Oui	Non	X ²	P	Odds
Évaluer votre désir de poser un geste pour vous suicider. (item 12)	8 (32.0)	52 (17.7)	3.06	.080	n.s.
Vous arrive-t-il de penser à mettre fin à vos jours ? (fréquence des pensées, item 14)	2 (8.0)	17 (5.8)	.198	.656	n.s.
Avez-vous planifié le moyen que vous utiliseriez pour vous suicider ? (planification du moyen, item 20)	6 (24.0)	26 (8.9)	5.82	.016	3.24 *
Est-ce que les conditions sont propices pour vous suicider? (disponibilité du moyen et contexte propice, item 21)	7 (28.0)	23 (7.8)	10.95	.001	4.57 **
Est-ce que vous envisagez de poser un geste pour vous suicider ? (item 23)	3 (12.0)	26 (8.9)	.27	.602	n.s.
Est-ce que votre méthode est suffisamment prête pour que vous passiez à l'action ? (items 24)	6 (24.0)	20 (6.8)	9.05	.003	4.31 *

* p < .05. ** p < .001

L'épuisement émotionnel, l'abandon scolaire et les idéations suicidaires

À titre exploratoire, nous avons créé un tableau à quatre niveaux qui illustre la progression entre la présence d'idéations suicidaires, les problématiques de l'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire. Ainsi, le tableau 35 indique que seulement 3 % des sujets qui ne sont pas épuisés ou à risque de décrochage présentent un risque élevé de suicide. Ce pourcentage passe à 8 % pour les sujets qui sont fortement épuisés émotionnellement et à 8.2% pour les jeunes à risque d'abandonner leurs études. Enfin, 15.2% des sujets qui présentent à la fois un niveau élevé d'épuisement émotionnel et un risque d'abandon scolaire sont considérés comme ayant un niveau élevé d'idéations suicidaires. Les sujets de ce dernier groupe présentent donc un risque beaucoup plus grand quant à la présence d'idées suicidaires. Les écarts entre les différents niveaux présentés dans le tableau 35 s'avèrent significatifs ($X^2(3, N=322) = 9.45, p < .05$).

Par ailleurs, afin de vérifier la contribution des différents facteurs au niveau de la présence des idées suicidaires et du risque d'abandon scolaire, nous avons considéré simultanément plusieurs éléments qui constituent le questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* ». À l'aide de régressions logistiques, nous avons identifié des facteurs qui contribuent à prévoir l'abandon scolaire et la présence d'idées suicidaires.

Tableau 35

Nombre et pourcentage d'élèves qui présentent des signes d'épuisement émotionnel et/ou de propension à l'abandon scolaire en fonction du niveau d'idéations suicidaires

Présence d'idéations suicidaires	Combinaison du niveau d'épuisement émotionnel et du risque d'abandon scolaire				Total
	Risques absents	Épuisement émotionnel (1)	Risque d'abandon scolaire (2)	(1) et (2) combinés	
Faible (n) (%)	197 (97.0)	23 (92.0)	56 (91.8)	28 (84.8)	304 (94.4)
Élevé (n) (%)	6 (3.0)	2 (8.0)	5 (8.2)	5 (15.2)	18 (5.6)
Total	203 (63.0)	25 (7.8)	61 (18.9)	33 (10.2)	322 (100)

$\chi^2(3, N=322)=9.45, p=.024$

Les variables utilisées sont l'âge, le sexe des sujets, la possibilité d'arrêter les études, les items du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » qui font référence au support que les jeunes présument qu'ils recevraient de leur entourage ainsi que les items qui justifient le fait de pouvoir abandonner ou non leurs études s'ils le désirent (questions 2 à 12 du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* », p. 222) .

Dans un premier temps, les facteurs principaux ont été testés avec une approche de type pas à pas (stepwise). Dans un deuxième temps, les interactions entre les facteurs étaient incluses selon la même méthode. En procédant ainsi, il était possible d'identifier la contribution exacte de chacun des facteurs en contrôlant tous les autres.

Comme le montre le tableau 36, l'abandon scolaire dépend à la fois du niveau d'épuisement émotionnel, du contrôle que les sujets s'attribuent face à la décision d'arrêter leurs études (combinaison des questions supplémentaires 5 et 10), et de la possibilité d'arrêter les études s'ils rencontraient des difficultés à l'intérieur de leur parcours scolaire. Concrètement, les jeunes ont 4.08 fois plus de chance d'être considérés à risque élevé d'abandon scolaire s'ils sont épuisés, 2.59 fois plus s'ils disent que c'est eux qui décident et 3.68 fois plus s'ils se croient en mesure de quitter leurs études. La deuxième phase de l'analyse ne révèle aucune interaction entre les variables.

Tableau 36

Résultats des analyses de régressions logistiques : variables qui ont un impact significatif sur la propension à l'abandon scolaire

Variables	Wald	P	Odds Ratio
Épuisement émotionnel	18.28	0.001	4.08
Décider par soi-même (questions supplémentaires 5 et 10 combinées)	10.59	0.001	2.59
Possibilité d'abandonner (question supplémentaire 1)	6.4	0.01	3.68

La même démarche a été reprise pour les risques élevés d'idées suicidaires. Ainsi, le tableau 37 révèle que l'épuisement émotionnel et la possibilité de reprendre ses études sont les seules variables qui semblent avoir un impact sur le niveau élevé d'idées suicidaires. Plus précisément, les jeunes qui présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel ont 2.92 fois plus de chance de présenter un niveau élevé d'idées suicidaires. Finalement, les jeunes qui disent qu'ils pourraient revenir aux études après un arrêt présentent un ratio de risque de 3.54.

Tableau 37

Résultats des analyses de régressions logistiques des variables qui ont un impact significatif sur la présence d'idéations suicidaires

Variabes	Wald	P.	Odds Ratio
Épuisement émotionnel	3,92	0,05	2,92
Possibilité de revenir aux études (questions supplémentaires 6 et 11 combinées)	6,16	0,01	3,54

L'approche multivariée confirme donc l'importance de l'épuisement émotionnel rapporté par les élèves dans le processus d'abandon scolaire, mais également dans celui des idéations suicidaires.

Les différents résultats présentés dans ce chapitre confirment la présence de la problématique de l'épuisement émotionnel chez les adolescents et les adolescentes de troisième secondaire. Ils font état de liens corrélationnels entre cette problématique et celles de l'abandon scolaire et des idées suicidaires. L'épuisement émotionnel serait un facteur de risque en ce qui a trait aux deux autres problématiques étudiées.

Le prochain chapitre présente une interprétation des principaux résultats obtenus dans cette recherche.

Chapitre 4

Interprétation des résultats

Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, certaines problématiques vécues par les adolescents et adolescentes du Québec sont particulièrement inquiétantes tant par leur incidence que par leur ampleur. Les phénomènes de l'abandon scolaire et du suicide sont fréquemment abordés par les médias et sont, sans contredit, le sujet de nombreuses études. Pour sa part, l'épuisement émotionnel est un sujet peu étudié chez les adolescents. Notre pratique professionnelle nous a permis d'être un témoin privilégié du vécu des adolescents et a inspiré cette recherche qui a pour objectifs de mieux saisir l'ampleur des problématiques nommées précédemment et de tenter d'identifier des liens potentiels entre elles. Notre participation à une meilleure compréhension du vécu des adolescents et adolescentes en milieu scolaire permettra aux différents intervenants qui *font l'école* d'envisager des pistes de solution à ces problématiques.

Ce chapitre présente différentes interprétations des données obtenues et présentées dans la section précédente et ce, en lien avec ce que la littérature nous apprend concernant les problématiques étudiées. À la lumière de ces résultats, nous discuterons, entre autres, des hypothèses qui sont au cœur de cette recherche. Ce chapitre se veut aussi le lieu pour discuter des questionnements issus de cette démarche. Finalement, nous exposerons des pistes de recherche pour la poursuite d'études en lien avec ce que nous avons amorcé.

Trois hypothèses ont été vérifiées dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous cherchions d'abord à vérifier s'il existe un lien entre un niveau élevé d'épuisement

émotionnel et la propension à l'abandon scolaire. Nous voulions également confirmer la présence d'un lien corrélationnel entre le niveau d'épuisement émotionnel et l'importance des idées suicidaires. Finalement, nous posions comme hypothèse que les adolescents potentiellement décrocheurs, qui présentent un état d'épuisement émotionnel, pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort présentent moins d'idéations suicidaires. L'analyse des résultats permet de confirmer les deux premières hypothèses. La troisième pour sa part s'est trouvée infirmée par les résultats mais l'analyse de ces derniers nous donne une perspective fort stimulante. Nous discuterons donc dans les pages qui vont suivre de chacune de ces hypothèses.

L'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire à l'adolescence

Comprendre pourquoi un aussi grand nombre d'adolescents et d'adolescentes quittent l'école avant d'avoir complété leurs études secondaires intéresse plusieurs penseurs et chercheurs qui remettent en question le fonctionnement actuel de l'école québécoise autant au niveau des valeurs qu'elle véhicule que des inégalités qu'elle crée (Boucher, 1986; Caouette, 1992; Caouette et Bégin, 1991; Fortin, 1991; Langevin, 1994; Perrenoud, 1985, 1994). Ainsi, nous nous sommes demandée si les jeunes ne désertent pas l'école au même titre que bien des enseignants, soit par épuisement. Cette recherche avait comme premier objectif de vérifier l'hypothèse que les élèves qui présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel sont aussi des

candidats à risque d'abandon scolaire. L'analyse corrélacionnelle a confirmé cette hypothèse.

Les résultats démontrent la prévalence de la problématique de l'épuisement émotionnel dans la population adolescente québécoise de troisième secondaire. Ainsi, les résultats font état d'un niveau élevé d'épuisement émotionnel chez 18% des élèves de l'échantillon. Ces résultats sont inférieurs à ceux trouvés par Blais et Lachance (1992). Ces derniers ont obtenu pour une cohorte d'élèves québécois de deuxième secondaire des taux de 30% lors d'une expérimentation en avril 1991 avec 824 sujets et de 31% en octobre 1991 avec 858 sujets.

Différentes pistes peuvent être envisagées pour expliquer cette différence. D'abord, lorsque nous nous attardons au cheminement scolaire des élèves, les indicateurs de l'éducation publiés à chaque année par le ministère de l'Éducation du Québec (1998, 1999, 2000) permettent de constater une diminution des inscriptions au secteur général entre le deuxième et le troisième secondaire. Pour l'année qui nous intéresse, cette diminution était chiffrée à 6 % (MEQ, 1999, 2000). Ainsi, il est permis de croire qu'un certain nombre de jeunes épuisés émotionnellement se retrouvent, suite à leur deuxième secondaire, dans le secteur de l'adaptation scolaire. Par ailleurs, certains d'entre eux, compte tenu de leur état d'épuisement et de l'influence potentielle de celui-ci sur leur réussite scolaire, ont possiblement recommencé leur année. Il est aussi permis de croire qu'un certain nombre ont tout simplement interrompu leurs études. En fait, dans un contexte où près d'un élève de troisième

secondaire sur cinq rapporte des éléments qui permettent de reconnaître chez lui un niveau d'épuisement émotionnel élevé, il serait fort intéressant de vérifier le cheminement scolaire de ces jeunes par une étude longitudinale. Il demeure, par ailleurs, surprenant de constater, alors que l'expérimentation a eu lieu en début d'année scolaire, qu'autant de jeunes soient hautement épuisés et ce, sans oublier que 33.9% des élèves présentent un niveau d'épuisement moyen. Ainsi, en considérant ces deux niveaux d'épuisement dans l'échantillon, nous remarquons que près de 52% des jeunes sont engagés dans le processus d'épuisement. Évidemment, rien ne permet de dire comment évolue ce processus. Il est probable que, pour certains, cet état s'aggraverait alors que pour d'autres il pourrait s'atténuer. Ainsi, il s'avérerait fort intéressant de vérifier si cet état émotionnel perdure d'une année scolaire à l'autre. À la lumière des résultats, il semblerait que la coupure des vacances estivales ne suffise pas à certains adolescents pour récupérer. Nous aurions incontestablement avantage à mieux connaître le processus d'épuisement à l'adolescence de façon à le prévenir mais aussi pour favoriser la mise en place des éléments de résolution de cet état. En fait, c'est aussi l'invitation que fait Garcés de Los Fayos (1995) en souhaitant des études sur la conceptualisation du *burnout* à l'adolescence, ce qu'il considère comme un nouveau syndrome psychopathologique de l'enfance et de l'adolescence.

De plus, notre échantillon est constitué d'élèves d'une école de deuxième cycle du secondaire. Par conséquent, les élèves de troisième secondaire arrivent d'écoles de premier cycle. Il serait intéressant de vérifier si le fait de changer d'école a un impact sur le niveau d'épuisement émotionnel. En fait, dans un contexte où la

littérature rapporte que la résolution de l'état d'épuisement professionnel chez l'adulte passe pour certains par le changement de milieu de travail (Bernier, 1994), il est donc possible de se demander s'il en est ainsi pour les jeunes. Est-ce que ce changement d'école peut signifier pour certains d'entre eux de nouvelles possibilités, un renouveau dans leur cheminement et ainsi diminuer leur état d'épuisement ? Est-ce que ce changement non désiré pour certains peut contribuer à l'état d'épuisement ? Les écoles se distinguent, entre autres, par leur climat, par ce qu'elles offrent aux élèves en terme d'activités, par le personnel enseignant, par les élèves qui y évoluent. Est-ce que ces dimensions peuvent contribuer à expliquer le taux d'épuisement émotionnel des jeunes qui la fréquentent ? La littérature concernant les causes de l'épuisement émotionnel révèle que des facteurs de nature institutionnelle contribuent au développement de cet état (Huebner, 1993; Kahill, 1988; Maslach et Goldberg, 1998; Schaufeli, Maslach et Marek, 1993); ainsi, il est permis de croire que certaines pratiques d'institution scolaire peuvent favoriser ou non le développement d'un état d'épuisement émotionnel chez les élèves. Dans leur recherche, Blais et Lachance (1992) constatent en examinant le niveau de stress scolaire que les indicateurs en lien avec le climat scolaire (se sentir à l'aise en classe et dans l'école, avoir le temps de relaxer et prendre plaisir dans sa journée d'école, être stimulé par ce qu'ils apprennent, aimer la méthode d'enseignement, etc.) sont ceux dans lesquels ils retrouvent la plus grande proportion de jeunes qui soulèvent des malaises et ce, plus particulièrement chez les garçons. Par ailleurs, Janosz et Leblanc (1996) citent plusieurs études qui font état de disparités importantes entre les écoles en ce qui a trait à l'absentéisme et au taux d'abandon scolaire. Ouellette (1994) stipule, par

ailleurs, que le climat de l'école, les méthodes pédagogiques ainsi que le personnel enseignant sont des éléments dont il faut tenir compte lorsque nous étudions les causes de l'abandon scolaire. Ainsi, nul doute que les écoles diffèrent entre elles, entre autres, de par la clientèle qui la fréquente mais aussi par les politiques institutionnelles dont les équipes-école se dotent (projet éducatif, règles de vie, etc.).

En réalisant qu'un nombre aussi important d'élèves épuisés émotionnellement se retrouvent sur les bancs d'école, nous aurions avantage à mieux comprendre le phénomène et à identifier, entre autres, les différentes manifestations de cet état. Ces manifestations sont-elles différentes de chez l'adulte ? Il est permis de croire que certaines distinctions existent, ne serait-ce que par les caractéristiques propres à la période de l'adolescence ainsi qu'aux particularités de leur milieu de travail obligatoire : l'école. Selon nous, la portée, le sens ainsi que l'impact des manifestations comportementales, émotives et physiologiques chez un adolescent épuisé dans le contexte scolaire que nous connaissons peuvent laisser place à maintes interprétations chez des intervenants qui ignorent l'existence de cette problématique. Est-il possible que dans certains cas nous confondons de jeunes épuisés avec de jeunes *drop-in* ? Des élèves épuisés émotivement sont-ils identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation ? Les élèves épuisés émotivement reçoivent-ils l'aide appropriée à leur état ?

L'épuisement émotionnel est l'aboutissement d'un processus où s'entremêlent stress, frustrations, besoins et attentes non comblés (Freudenberger, 1982). Par

conséquent, si l'épuisement émotionnel se manifeste, entre autres, par un retrait émotif, par une diminution de l'implication, par de l'agressivité, de la colère à l'égard du vécu scolaire, il est possible d'imaginer que le jeune se retrouve au sein d'une spirale où ses comportements accentuent ses difficultés scolaires, diminuent ses liens avec le personnel, causent des frictions avec ses pairs.

Nous avons abordé dans notre revue de la littérature les concepts de *drop-in* et de *drop-out*. Il est clair qu'au point de vue comportemental les *drop-in* démontrent peu d'implication au plan scolaire et que par conséquent, ils sont potentiellement plus à risque de présenter des difficultés au niveau de la réussite scolaire. Finalement, le jeune épuisé pourrait, par les manifestations de son état si nous le comparons au *drop-in*, éventuellement contribuer involontairement à l'augmentation de ses difficultés. En fait, l'absence de critères diagnostiques clairement définis de l'épuisement émotionnel chez les adolescents ne favorisent en rien l'aide qui pourrait leur être apportée. Ce fait apparaît particulièrement préoccupant dans un contexte où 18% de notre échantillon est hautement épuisé et que 33.9% est moyennement épuisé. Ce qui signifie qu'un peu plus de la moitié de notre échantillon est dans un processus d'épuisement. Il est inquiétant de constater un tel état de santé mentale et, par conséquent, de disponibilité aux études des jeunes qui fréquentent nos écoles.

Comme Blais et Lachance (1992), nous n'obtenons pas à prime abord de différences significatives entre les filles et les garçons au niveau de leur moyenne obtenue à l'échelle. Cependant, nos résultats tels que rapportés au tableau 9,

permettent de dresser un portrait différent des garçons et des filles lorsque nous catégorisons leurs résultats en fonction du niveau d'épuisement. Ainsi, les garçons (22.2%) seraient significativement plus nombreux que les filles (14.6%) à être hautement épuisés. Par ailleurs, les filles (39.3%) seraient plus nombreuses que les garçons à être moyennement épuisées (21,1%, $p < .05$). Il est difficile de porter un jugement sur ces résultats, les points de comparaison avec des études auprès de cette population étant pratiquement absents ou ayant des spécificités quant à la population retenue. En fait, les recherches sur le *burnout* chez les adolescents doués ne mettent pas en évidence de distinctions importantes entre les sexes (Fimian, 1988; Fimian, Cross, 1986; Fimian, Fastenau, Tashner et Cross, 1989). Par ailleurs, en ce qui a trait au *burnout* chez les adultes, Pines (1997) rapporte différentes recherches contradictoires quant aux différences liées au sexe. Il en est de même en ce qui a trait au stress chez les enseignants. Ainsi chez les enseignants, un nombre important d'études ont tenté de trouver une corrélation significative entre le stress et des caractéristiques socio-démographiques telles que l'âge, le sexe, le statut civil, l'expérience professionnelle et le niveau de formation. Par contre, selon Lemaire (1995), aucune conclusion hors de tout doute ne peut être tirée à partir de ces différentes études, l'importance des contradictions étant trop grande.

Dans un contexte où la présence de stress chez les élèves est fortement en corrélation avec la présence de l'épuisement (Fimian, 1988; Fimian, Cross, 1986; Fimian, Fastenau, Tashnet et Cross, 1989), nous aurions pu nous attendre à ce que nos résultats concernant les différences liées au sexe soient cohérents avec ce qui est

rapporté dans les études ayant abordé la problématique du stress à l'adolescence. Ainsi, nous retrouvons dans celles-ci certaines distinctions quant au sexe des sujets. Il apparaît que les filles sont plus nombreuses que les garçons à faire état d'un niveau de stress élevé (Hanvey, Avard, Graham, Underwood, Campbell, Kelly, 1994; McGuire, Mitic, Neumann, 1987). Selon Hanvey et ses collègues (1994), 10% de plus d'adolescentes que d'adolescents considèrent leur vie comme stressante. L'enquête menée par Santé Québec (Bellerose, Lavallée, Chénard et Levasseur, 1995) démontre aussi que les filles présentent un taux de détresse psychologique significativement plus élevé que les garçons. Alors qu'est-ce qui explique que les garçons soient plus épuisés émotionnellement que les filles ? Les garçons sont-ils moins résistants au stress ou sont-ils tout simplement plus en réaction à l'école ?

La littérature nous apprend qu'il existe entre les filles et les garçons des différences quant à la manière dont se manifeste leur état de stress. Ainsi, Helms (1985) précise qu'il existe des distinctions dans la perception et l'expérience du stress entre les adolescents et les adolescentes. Les garçons présentent généralement plus de manifestations comportementales que les filles, alors que ces dernières démontrent plus de manifestations émotionnelles et physiologiques. Au nombre des manifestations comportementales nous retrouvons, entre autres, des comportements de défensive, des disputes avec les enseignants et les pairs, différentes attitudes dérangeantes en classe telles que parler quand ce n'est pas le temps, crier après les autres élèves, faire le clown et importuner les pairs (D'Aurora et Fimian 1988).

Bergeron, Breton et Valla, (1993), suite à une enquête sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans, corroborent en partie ces données en relatant la prévalence des troubles extériorisés chez les garçons comparativement aux troubles intériorisés chez les filles. Ainsi, les garçons manifestent plus d'hyperactivité, de troubles d'opposition et de conduite. Pour leur part, les filles manifesteraient plus de phobie simple, d'angoisse de séparation, d'hyperanxiété et de dépression majeure. Les garçons, par leurs manifestations, sont beaucoup plus dérangeants et plus facilement associés à des troubles d'adaptation à l'école que les filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 1999). En fait, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) reconnaît que les troubles du comportement et les difficultés d'apprentissage sont des diagnostics posés en milieu scolaire équivalents aux troubles extériorisés.

Il est donc permis de croire que les manifestations liées au stress des garçons nuisent à leur vécu scolaire en créant entre autres des difficultés dans leur fonctionnement en classe et des tensions supplémentaires, ce qui expliquerait peut-être en partie le niveau d'épuisement de ces derniers. Finalement, cette distinction entre les sexes permettra peut-être de contribuer aux recherches québécoises dont font l'objet les garçons et les filles dans leur rapport à l'école. (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994; Bouchard et St-Amant, 1993, 1996, 1997; Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot et Côté, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

En ce qui a trait à la propension à l'abandon scolaire, 29.2% des jeunes de cette recherche présentent un risque élevé d'abandonner leurs études. Il va sans dire

que ce pourcentage est important et qu'il confirme la thèse qu'un malaise existe au sein des institutions scolaires pour bon nombre de jeunes. Ce taux est similaire à celui trouvé par Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy (1993), alors qu'ils estiment que près du tiers des élèves des écoles secondaires de l'île de Montréal sont des décrocheurs potentiels.

Pris en fonction du sexe des participants, nos résultats vont dans le sens des données recueillies par le ministère de l'Éducation du Québec (Conseil supérieur de l'éducation; 1996, 1999; MEQ, 1991). Ainsi, les garçons présentent plus de risques d'abandonner l'école que les filles. En fait, au sein de notre échantillon 38.9% des garçons et 21.3% des filles sont identifiés comme des décrocheurs potentiels. Le ministère de l'Éducation du Québec (1991) estime que la probabilité d'abandonner ses études est de 42,4% chez les garçons et de 28.8% chez les filles. Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) dresse le portrait de l'abandon scolaire depuis 1975 et démontre qu'en moyenne 10% plus de garçons que de filles abandonnent l'école à chaque année.

L'analyse des items de l'échelle *L'école, ça m'intéresse?*, telle que présenté au tableau 12, a permis de constater que les garçons manifestent par leurs réponses beaucoup plus d'inconfort dans leur vécu scolaire que les filles. En fait, le seul indicateur où nous sommes à même de constater que les filles sont plus nombreuses à manifester un inconfort supérieur aux garçons se retrouve au niveau de la confiance qu'elles ont dans leurs talents scolaires. Ces résultats nous apparaissent cohérents

avec ceux relevés dans la littérature. En effet, selon Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot et Côté (1994), les filles acceptent plus difficilement les échecs ou de faibles résultats; elles exigent davantage d'elles-mêmes et ont tendance à s'attribuer la responsabilité de leurs difficultés scolaires contrairement aux garçons qui blâmeraient plus l'école. Par ailleurs, Cousin, Courteau, Deschesnes et Trempe (1997), dans leur étude auprès de jeunes du secondaire de l'Outaouais, rapportent qu'au niveau de l'estime de soi, les garçons obtiennent un score moyen un peu plus élevé que les filles en ce qui a trait aux compétences académiques et/ou intellectuelles. Bolognini, Plancherel, Bettchart et Halfon (1996) observent également dans leur étude auprès de 219 adolescents que les filles ont un niveau d'estime de soi plus bas que les garçons et ce, entre autres, en ce qui concerne l'école.

Enfinement en mettant en parallèle le portrait de notre échantillon en ce qui a trait à l'épuisement émotionnel et au risque d'abandon scolaire, nous sommes à même de constater l'existence d'un lien corrélationnel entre les deux problématiques ($r=.45$, $p<.001$). Cette corrélation entre l'épuisement émotionnel et l'abandon scolaire apparaît, par ailleurs, aussi importante chez les filles ($r=.47$, $p<.001$) que chez les garçons ($r=.45$, $p<.001$).

Le tableau 16 révèle que 56.9% des élèves qui présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel présentent aussi un risque élevé d'abandon scolaire. Le pourcentage de jeunes à risque d'abandonner leurs études augmente en fonction du niveau d'épuisement émotionnel et ce autant chez les filles que chez les garçons.

Les garçons sont plus nombreux que les filles à présenter un risque d'abandon scolaire. En fait, comme le montre le tableau 18, les garçons sont plus susceptibles que les filles de présenter un risque d'abandon scolaire et ce, à tous les niveaux d'épuisement émotionnel. L'importance de ce lien est particulièrement inquiétant lorsque nous constatons que 68.8% des garçons qui ont un haut niveau d'épuisement présentent également un risque d'abandonner leurs études. Ces résultats semblent cependant cohérents avec ce que la littérature nous apprend concernant le vécu des garçons sur les bancs d'école (Bouchard et St-Amant, 1993, 1996, 1997; Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot et Côté, 1994; Brossard, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Il va sans dire que les garçons manifestent plus de difficultés face au système scolaire tel que nous le connaissons. Nos résultats viennent donc appuyer le fait qu'un malaise important existe chez un nombre significatif de garçons dans leur rapport à l'école.

Comme nous l'avons stipulé dans le chapitre précédent, l'analyse des résultats permet d'illustrer que les élèves de troisième secondaire qui présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel ont quatre fois plus de risque de présenter aussi un ensemble d'éléments qui permettent de les considérer comme des décrocheurs potentiels. Ce risque est un peu plus élevé chez les garçons que chez les filles. En fait, les garçons épuisés émotionnellement ont cinq fois plus de risque que les autres garçons d'être décrocheurs potentiels.

Somme toute, la confirmation de la première hypothèse qui consistait à vérifier la présence d'un lien entre le niveau d'épuisement émotionnel et la présence d'un risque d'abandon des études chez les élèves de troisième secondaire permet de constater un état de santé mentale fort préoccupant chez les jeunes. Par ailleurs, à la lumière de nos résultats, il devient essentiel d'approfondir notre compréhension de ce lien entre l'épuisement émotionnel, composante importante du *burnout*, et le phénomène de l'abandon scolaire. Cette compréhension passe, entre autres, par la distinction entre différents concepts et les symptômes propres à ceux-ci.

La présence du phénomène de l'épuisement émotionnel dans la population de jeunes du secondaire donne un éclairage particulier aux attentes et exigences de l'école secondaire. Quand un aussi grand nombre de jeunes présentent des malaises dans leur milieu de vie, il s'avère nécessaire d'identifier clairement les facteurs de risques organisationnels et individuels. Par ailleurs, comme société, il importe que nous poursuivions notre questionnement sur l'impact de certaines valeurs véhiculées telles que l'importance de la performance, la compétition et l'excellence. En fait, plusieurs rapports publiés ces dernières années dans le but de contrer l'abandon scolaire font des propositions pour que les jeunes donnent un sens à leur vécu scolaire, pour rétablir l'appartenance scolaire, pour trouver un juste équilibre entre les besoins des jeunes et ceux de notre monde industrialisé et pour humaniser l'organisation de l'école (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, 1996, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 1999). Nous voyons dans ces différentes propositions des éléments de prévention pour l'abandon scolaire mais aussi pour faire

du *métier d'élève* une sphère de vie beaucoup plus garante d'harmonie et de santé mentale.

L'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires

La deuxième hypothèse vérifie les liens existant entre le niveau d'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires ainsi que sur la prévalence de ces idées à l'adolescence. Cette hypothèse a été posée en prenant en considération que la recherche des dernières années tend à faire un lien entre la présence d'idées suicidaires et les problèmes de santé mentale, en considérant également la prévalence importante d'idéations suicidaires chez les jeunes.

L'analyse des résultats confirme le lien entre ces deux problématiques. En effet, le tableau 19 révèle qu'un lien corrélationnel lie ces deux variables ($r=.32$, $p<.001$). Blais et Lachance (1992) ont aussi obtenu un lien de corrélation entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires chez les élèves de $r=.39$ ($p<.001$).

L'épuisement émotionnel et par conséquent le *burnout*, sont sans aucun doute suffisamment perturbants au plan de la santé physique et mentale pour que nous puissions parler de problèmes de santé. En fait, de nombreux symptômes ont été rapportés dans la littérature impliquant autant des signes physiologiques,

psychologiques que comportementaux. L'épuisement émotionnel a suffisamment d'impact chez l'individu qui en souffre qu'il est responsable d'un nombre grandissant d'arrêts de travail. Cependant l'épuisement émotionnel et le *burnout* ne possèdent pour l'instant aucun critère diagnostique officiel. En fait, l'épuisement émotionnel n'est pas reconnu à l'intérieur du DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorder, American Psychiatric Association, 1994).

De nombreux chercheurs ont rapporté au cours des dernières années un lien entre les problèmes de santé mentale et la présence d'idéations suicidaires (Boyer, Lesage, Grunberg, Morissette, Vanier, Loyer et Ménard-Buteau, 1994; Mercier et Saint-Laurent, 1998; Lejoyeux, Léon et Rouillon, 1994; Spirito, Brown, Overholser, Fritz, 1989). Il importe cependant de constater que les troubles psychologiques associés à ces idéations couvrent un vaste ensemble de problématiques. Ainsi, la littérature désigne comme troubles psychologiques (maladies mentales, santé mentale, troubles psychiatriques, mental illness) entre autres, des troubles de la personnalité, des troubles affectifs et dépressifs, les problèmes de consommation d'alcool et de drogues et même les problèmes de comportement (Boyer, Lesage, Grunberg, Morissette, Vanier et Ménard-Buteau, 1994). La définition de problèmes de santé mentale est si vaste qu'elle nous apparaît couvrir un ensemble important de facteurs de risque au niveau du développement d'idées suicidaires.

L'adolescence, par la quantité et l'intensité des changements vécus ainsi que les ressources d'adaptation sollicitées, est une période de vulnérabilité (Grenier et St-

Onge, 1991). De ce fait, les jeunes sont, entre autres, plus sensibles aux différents stressseurs ainsi qu'aux pressions sociales (Aro, 1987).

La dépression ou les affects dépressifs semblent être particulièrement présents chez un nombre important de jeunes aux prises avec des manifestations suicidaires (Côté, Pronovost et Laroche, 1993; Côté, Pronovost et Ross, 1990; De Man et Leduc, 1995; Lejoyeux, Léon et Rouillon, 1994). Dans un contexte où l'épuisement émotionnel et le *burnout* ne font pas encore l'objet de critères diagnostiques les distinguant clairement des états dépressifs, il est tout à fait plausible de croire que ces problématiques sont souvent confondues dans la réalité. Évidemment, dans la perspective de recherches futures concernant l'épuisement émotionnel chez les adolescents, l'identification de critères diagnostiques cliniques serait un premier pas essentiel pour la reconnaissance de cette problématique ainsi que pour une meilleure compréhension du phénomène. Il va de soi que, pour la recherche de pistes de solution, l'identification de facteurs organisationnels propres à l'école secondaire ainsi que des facteurs individuels liés à l'adolescence sont, dans le futur, des voies de recherches à prioriser. En fait, l'épuisement émotionnel apparaît être un élément qui contribue à la détresse psychologique de nombreux adolescents qui ont des idées suicidaires.

Nos résultats permettent de constater une certaine disparité quant à la valeur du lien entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires lorsque nous faisons intervenir le sexe des sujets. En effet, ce lien est plus important chez les

adolescents ($r=.41$) que chez les adolescentes ($r=.26$) et les données sont significatives. Ces analyses mettent donc en évidence la présence d'un lien corrélational entre ces deux problématiques. Nous ne pouvons établir de lien de cause à effet entre ces problématiques mais il semble que l'épuisement émotionnel peut être un état psychologique propice au développement d'idées suicidaires. En fait, les symptômes de l'épuisement émotionnel laissent entrevoir chez la personne qui en est atteinte une certaine souffrance. Dion (1992) énumère différents symptômes accompagnant un état d'épuisement : des sentiments d'apathie, de désespoir, de déception, de découragement, de désenchantement, d'isolement, de solitude, d'ennui, des sentiments de paranoïa, de dépression, d'anxiété et finalement la présence d'idées suicidaires. Ces différents états émotionnels peuvent se manifester, entre autres, par de l'irritabilité, de la frustration, de la colère, de la suspicion, du cynisme, de la rigidité, de l'obstination et de l'inflexibilité. Il nous apparaît que cette souffrance qui accompagne l'épuisement émotionnel peut constituer pour un certain nombre de jeunes une problématique favorisant le développement d'idées suicidaires. Selon Shagle et Barber (1995), la souffrance émotionnelle vécue par certains adolescents qui se sentent isolés ou rejetés suite à leurs difficultés scolaires pourrait les conduire à envisager le suicide comme moyen de mettre un terme à leur souffrance.

Au sein de notre échantillon d'adolescents et d'adolescentes de troisième secondaire, nous avons observé une prévalence d'idées suicidaires de 5.6%. À certains égards, il apparaît difficile de comparer ce taux avec celui d'autres études québécoises. Plusieurs études traitent plutôt de la prévalence à vie ou au cours des 12

derniers mois alors que notre instrument de mesure permet d'évaluer la présence d'idées suicidaires au moment de la passation. Ce problème est également soulevé par Klimes-Dougan (1998) qui relève divers problèmes méthodologiques dans la littérature sur le suicide chez les jeunes. Il constate, entre autres, des différences importantes entre les études concernant la prévalence des idées suicidaires et ce, en fonction de la période investiguée. A titre d'exemple, il relate l'étude de Lewinsohn, Rohde, Seeley (1996) dans laquelle ils obtiennent un taux de 2.7% d'idées suicidaires dans l'immédiat comparativement à 19.4% pour une mesure des idéations suicidaires à vie.

Ceci dit, certaines comparaisons peuvent s'avérer intéressantes en gardant en tête les différences quant à la période des idées suicidaires. Ainsi, Blais et Lachance (1992), dans leur étude auprès de jeunes de deuxième secondaire, constatent que 8% des jeunes ont régulièrement des idéations suicidaires. Côté, Pronovost et Ross (1990) ont trouvé que 3.9% de jeunes de troisième secondaire avouent avoir déjà eu des idéations suicidaires sérieuses, 9.6% si nous y incluons ceux ayant élaboré les moyens pour passer à l'acte. Pour sa part, l'étude de Tousignant, Hamel et Bastien (1988) auprès d'adolescents du secondaire rapporte que 13.2% des élèves ont des idéations suicidaires sérieuses dont 6.7% ont déjà fait une tentative de suicide. A cet effet, cette équipe de chercheurs utilise certains critères pour que soient considérées comme sérieuses des idéations (présence d'un plan concret au cours des 3 dernières années, durée et fréquence des idées, intention de se suicider). Une étude effectuée par la Régie régionale de la santé et des services sociaux Mauricie-Bois-Francs

(1995) fait état d'un taux de 15.4% d'adolescents qui pensent ou qui ont pensé sérieusement à se suicider. Par ailleurs, nos résultats sont similaires à ceux trouvés lors de l'Enquête Santé Québec par Côté, Ross, Pronovost et Boyer (1992), alors que pour une population de 15 à 19 ans, ils dénotent un taux d'idées suicidaires de 5.3%. Cependant, notre taux semble inférieur à ce qui est retrouvé en général dans la littérature pour une population similaire. Il importe de se rappeler que nous avons utilisé un point de coupure sévère, soit à deux écarts-types de notre moyenne, pour l'analyse de nos résultats. Par conséquent, nous pouvons considérer avec un point de coupure aussi sévère que les jeunes ciblés par notre étude présentent un nombre élevé d'idéations suicidaires comparativement à la moyenne de notre échantillon.

Comme dans l'étude de De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993), il n'y a pas de différences significatives entre le sexe des sujets et les idéations suicidaires, alors que 6.7% des filles et 4.2% des garçons de notre échantillon présentent un haut niveau d'idéations suicidaires (tableau 13, $p=.317$). Nos résultats sont similaires à ceux obtenus par Côté, Ross, Pronovost et Boyer (1992) alors que, pour une population québécoise de 15 à 24 ans, ils obtiennent un taux de 6.1% d'idées suicidaires pour les femmes et de 5.3% pour les hommes. Pour leur part, Boyer, St-Laurent, Préville, Légaré, Massé et Poulin (1998) constatent dans le cadre de l'Enquête sociale et de santé que 8.5% des femmes de 15 à 24 ans ont présenté des idées suicidaires au cours des 12 mois ayant précédé la recherche comparativement à 6.3% chez les hommes. Tousignant, Hamel et Bastien (1988) obtiennent également un taux plus élevé pour les filles que pour les garçons mais dans des proportions de

deux pour un.

Dans la littérature, lorsqu'il est question exclusivement des idéations suicidaires, il ne semble pas y avoir de distinction quant au taux de prévalence entre les filles et les garçons. Cependant, lorsque nous regardons l'ensemble des conduites suicidaires, la littérature semble unanime sur le fait que les femmes font plus de tentatives de suicide que les hommes mais que ces derniers se suicident plus compte tenu, entre autres, de leur impulsivité et de la violence des moyens utilisés (Bellerose, Lavallée, Chénard et Levasseur, 1995; Brent, 1995; Côté, Pronovost et Ross, 1990; De Man, Labrèche-Gauthier et Leduc, 1992).

Dans cette perspective, en s'attardant plus spécifiquement aux items de l'échelle mesurant le niveau de présence d'idées suicidaires, nous pouvons constater que le processus suicidaire qui distingue les femmes et les hommes tend à apparaître. En effet, les garçons sont plus au clair quant à la façon de faire et semblent plus confiants de leur capacité dans l'éventualité d'un passage à l'acte. Ainsi, 6.3% des garçons manifestent que le moyen qu'ils utiliseraient pour se suicider est très planifié comparativement à 1.7% des filles. Dans le même sens, lorsque nous leur demandons si la méthode est suffisamment prête pour qu'ils puissent passer à l'action, 4.9% des garçons affirment qu'elle est complètement prête alors que seulement 1.1% des filles répondent la même chose. De plus, lorsque nous cherchons à savoir s'ils se sentent capables de poser un geste pour se suicider, 7.6% des garçons disent qu'ils sont certains d'avoir le courage et/ou la compétence pour le faire comparativement à 2,8%

des filles. Malgré le niveau de préparation, les garçons (0.7%) demeurent moins nombreux que les filles (2.2%) à envisager un passage à l'acte. Ils sont aussi moins nombreux à penser régulièrement à mettre fin à leurs jours (1.4% vs 8.4%). Par ailleurs, 10% plus de garçons que de filles disent n'avoir aucun désir de mourir.

À la lumière de ces résultats, il apparaît que les garçons sont moins nombreux à être préoccupés par le désir de mourir ou à vivre avec des idéations suicidaires mais ils sont plus déterminés et pro-actifs que les filles dans la planification d'un acte suicidaire.

En lien avec l'épuisement émotionnel, nous disions précédemment que la corrélation entre cette problématique et le niveau d'idéations suicidaires chez les garçons est plus forte que chez les filles alors qu'elle est de $r=.41$ ($p<.001$). Nous aurions eu tendance à poser l'hypothèse que les garçons aux prises avec un état d'épuisement émotionnel sont plus à risque de développer des idées suicidaires compte tenu, entre autres, de la plus grande difficulté des hommes à aller chercher de l'aide (Conseil permanent de la jeunesse, 1996). Cet aspect est d'ailleurs reconnu comme un facteur de risque chez les hommes (Association de suicidologie, 1999). Cependant, lorsque nous leur demandons de dire s'ils prendraient les précautions nécessaires pour se garder en vie dans l'éventualité où ils seraient tentés de se suicider, nous retrouvons significativement plus de garçons (58.7%) que de filles (42.7%) qui choisissent de prendre des précautions ($p<.005$). Par ailleurs, significativement plus de filles (40.4%) que de garçons (23.8%) disent qu'elles

laisseraient le hasard décider si elles allaient vivre ou mourir ($p < .005$). Quelles sont les précautions que vont prendre ces garçons ? Est-ce une façon de signifier qu'ils gardent le contrôle ? Est-ce lié à l'intensité des idéations suicidaires qu'ils ressentent actuellement ? Il est reconnu que les garçons vivent différemment leurs problèmes que les filles ; ils en parlent moins et semblent s'y attarder moins. La ligne est peut-être mince entre « prendre les précautions pour se garder en vie » et un « acting out suicidaire ». La littérature est claire en ce qui a trait à l'impulsivité des garçons (Brent, 1995).

Ces différents résultats démontrent l'importance de prendre en considération des éléments précis de l'intensité des idées suicidaires pour mieux comprendre les distinctions entre les sexes. Les données sont claires à ce sujet; près de 80% des cas de mortalité par suicide au Québec sont des hommes (Association québécoise de suicidologie, 1999). Il importe, dans un tel contexte qu'un plus grand nombre d'études se penchent sur la problématique du suicide et, entre autres, sur les disparités entre les sexes (Conseil permanent de la jeunesse, 1996; Côté, Pronovost et Laroche, 1993;). La littérature scientifique met en évidence un certain nombre de facteurs de risque mais ce ne sont pas tous les jeunes affectés par ces derniers qui font un passage à l'acte suicidaire (Conseil permanent de la jeunesse, 1996). Les études visant à mieux comprendre la genèse des idéations suicidaires et l'interaction entre les différentes dimensions de l'individu (sociale, familiale, biologique, psychologique, culturelle) sont donc nécessaires. En ce sens, nous tenons à souligner l'importance que d'autres études confirment les résultats que nous avons obtenus

concernant les idéations suicidaires. En fait, en ce qui concerne la problématique des idées suicidaires, notre échantillon est nettement insuffisant pour être généralisable lorsque nous le traitons en fonction du sexe et des niveaux d'épuisement émotionnel.

Toutefois, sans égard au sexe des sujets, il est clair que la problématique de l'épuisement émotionnel est liée significativement à l'intensité de la présence d'idées suicidaires. En fait, un jeune de troisième secondaire fortement épuisé émotionnellement a trois fois plus de risque de présenter un niveau élevé d'idées suicidaires.

L'épuisement émotionnel fait donc partie de la panoplie de problématiques en lien avec les idées suicidaires des jeunes. Dans un contexte où le suicide est un problème social important au Québec, nous recommandons fortement que d'autres études s'intéressent aux liens existant entre ces deux problématiques.

Relations entre l'abandon scolaire, l'épuisement émotionnel, les idéations suicidaires et la perception de pouvoir arrêter ses études.

À l'intérieur de la présente section, nous traitons de la troisième hypothèse de cette recherche. Pour voir apparaître cette hypothèse, nous mettons en parallèle le processus suicidaire, et plus précisément les facteurs qui favorisent l'émergence d'idées suicidaires, avec la détresse psychologique sous-jacente à l'épuisement émotionnel et à la propension à l'abandon scolaire. Ainsi, notre hypothèse est à l'effet

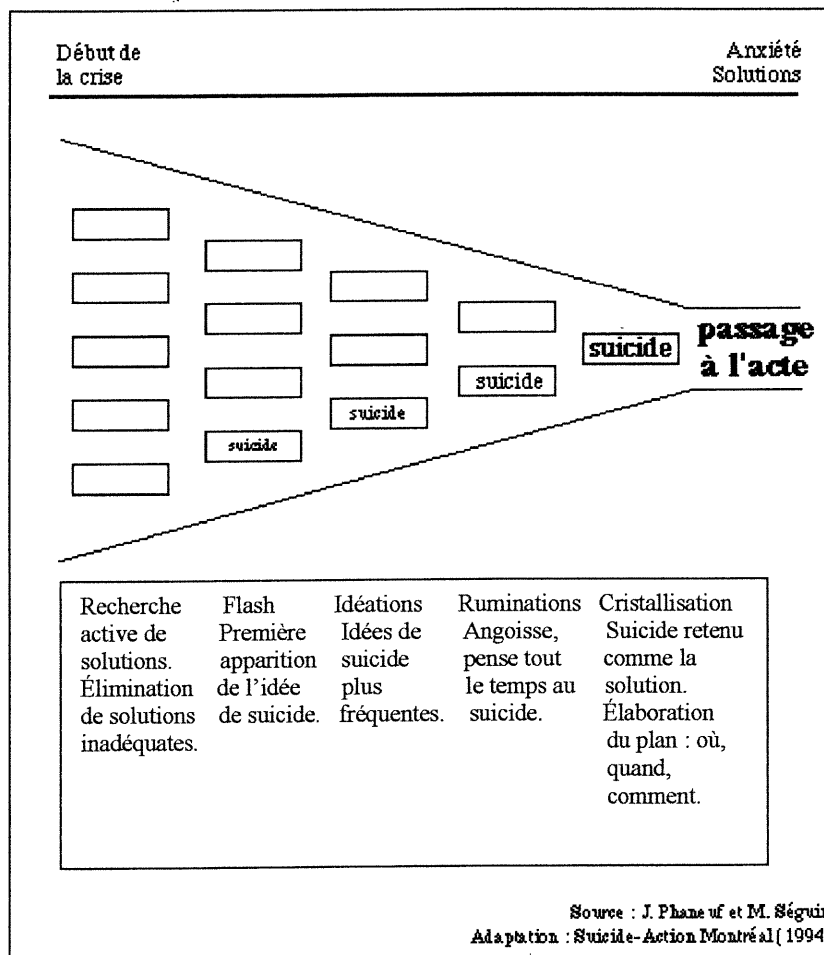
que les adolescents qui présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel et qui sont identifiés comme des décrocheurs potentiels **pour qui il est possible d'envisager l'abandon scolaire comme solution à leur inconfort** présentent moins d'idées suicidaires.

Il va sans dire qu'un adolescent ou une adolescente aux prises avec des idéations suicidaires est généralement une personne qui vit une ou des difficultés importantes. La littérature concernant le processus suicidaire nous apprend, entre autres, qu'une personne qui a des idées suicidaires est dans un état de souffrance et désire que cesse cette souffrance. Par ailleurs, un adage populaire dans le monde de l'intervention clinique stipule que « le suicide n'est pas un choix mais un manque de choix ». La figure 4, tirée de l'Association québécoise de suicidologie (1995), illustre bien que les idées suicidaires s'inscrivent à l'intérieur d'un processus où l'individu est en recherche de solutions. Ainsi, un jeune qui possède peu de solutions à ses difficultés pourrait voir se cristalliser en lui l'alternative de suicide. Selon le Conseil permanent de la jeunesse (1997) :

« Lorsque la souffrance et le désespoir atteignent leur paroxysme et que le jeune a épuisé ses moyens d'adaptation, ce dernier ne voit plus d'autre solution à sa souffrance que celle de mettre fin à ses jours. » (p.42)

Figure 4

Schématisation du processus suicidaire (tiré de Association québécoise de suicidologie, 1995)



Dans le contexte du vécu scolaire, il importe de garder en mémoire que la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Dans les faits, l'expérience nous apprend que beaucoup de jeunes quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires et ce, en général sans conséquences légales. Il n'en demeure pas moins que l'obtention d'un diplôme est incontestablement l'option la plus valorisée par notre société.

Le milieu scolaire, milieu de vie important des jeunes, par son mode de fonctionnement et les valeurs qu'il véhicule, fait l'objet de nombreuses critiques autant de la part des jeunes que des enseignants (Caouette, 1992; Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Parent et Paquin, 1994). Lemaire (1996) cite à cet effet dans sa revue de la littérature de nombreux ouvrages concernant le vécu des enseignants. Ces derniers peuvent cependant, au besoin, prendre un temps d'arrêt. Ainsi, l'épuisement professionnel est une des principales causes d'absentéisme chez les enseignants (Allaire, 2000; Chouinard, 2000a, 2000b). Les congés sans solde sont aussi prisés par les enseignants qui ont besoin d'une période de ressourcement (Demers, 1992). Pour les adolescents et adolescentes qui évoluent dans le même milieu que les enseignants, les options sont très limitées en regard des besoins d'arrêt qu'ils pourraient eux aussi ressentir.

Ainsi, reconnaissant l'importance du vécu scolaire et du stress qu'il engendre chez bon nombre de jeunes (McGuire, Mitic et Neumann, 1987), nous sommes à même de questionner le fait que très peu d'alternatives s'offrent à eux lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés d'adaptation, des problèmes de santé mentale ou simplement en période importante de questionnement. Nous partageons donc avec d'autres auteurs (Miron, 1993; Rivard, 1991) l'idée qu'au même titre que les enseignants, les jeunes peuvent avoir besoin d'un temps d'arrêt ou à tout le moins d'une structure plus flexible, plus adaptée aux besoins et parcours de chacun et ce, idéalement dans un contexte exempt de stigmatisation.

L'abandon scolaire est l'aboutissement d'un long processus. Pour Morissette (1984a), la décision d'un jeune de quitter l'école s'inscrit à l'intérieur d'un processus de résolution de problème alors que son cheminement scolaire est parsemé de difficultés. L'abandon scolaire représente donc la solution pour mettre fin à une suite d'événements douloureux. Selon l'étude de Parent et Paquin (1994), effectuée auprès de jeunes ayant abandonné l'école, une des premières raisons les ayant incités à quitter l'école est qu'ils étaient *désabusés* par le système. Selon plusieurs études (Côté, Pronovost et Ross, 1990; Spirito, Brown, Overholser et Fritz, 1989), le désespoir est significativement lié à la présence d'idées suicidaires chez les adolescents. Dans une étude auprès de jeunes qui vivent des difficultés scolaires et qui présentent des risques d'abandon scolaire, Parent et Paquin (1991, dans Parent et Paquin, 1994) relèvent que ces derniers, « *n'ont pas de projets d'avenir, qu'ils ont peu d'espoir et qu'ils croient que personne ne peut les aider* » (p.703).

La troisième hypothèse s'inscrit donc dans une démarche de compréhension du vécu des jeunes. Ainsi, en considérant l'ensemble de ces éléments, nous croyons que le jeune qui est épuisé émotionnellement, entre autres, parce que son vécu scolaire ne répond pas à ses attentes, ressent un besoin de changement ou de faire un arrêt au même titre que les travailleurs. Ce besoin l'amène à se distancer de l'école et à manifester du désengagement face à ses études. Dans un processus de résolution de problème; viennent s'inscrire pour le jeune des idéations suicidaires si sa souffrance est intense et que les pistes de solutions sont limitées. Dans le contexte où l'arrêt des études est une solution potentielle, nous pensons que cette ouverture diminue la

présence d'idées suicidaires. Cette dernière affirmation est en fait ce que cherche à vérifier notre étude. En ce qui a trait à cette séquence où l'épuisement émotionnel précède la propension à l'abandon scolaire et les idées suicidaires, elle est hypothétique et nécessiterait d'être vérifiée dans le cadre de recherches futures. Elle nous apparaît cependant plausible lorsque nous étudions le processus d'épuisement professionnel chez l'adulte.

En lien avec la problématique du suicide, nous avons démontré l'existence d'un lien entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires chez les adolescents ($r=.32, p<.001$). Les jeunes épuisés émotionnellement sont donc plus sujets à présenter des idéations suicidaires. Les résultats confirment la présence d'un lien significatif entre la propension à l'abandon scolaire et la présence d'idées suicidaires chez les jeunes de troisième secondaire ($r=.37, p<.001$). Ce lien est cependant plus fort chez les garçons ($r=.51, p<.001$) que chez les filles ($r=.31, p<.001$). Malgré l'utilisation d'instruments de mesure différents des nôtres, Pronovost, Boucher et Côté (1990) constatent aussi, dans leur étude auprès de jeunes Québécois de première et de troisième secondaire, une relation significative entre la présence de tendances suicidaires et le fait d'être identifié comme un décrocheur potentiel.

De plus, nos résultats révèlent que près de 11% des jeunes décrocheurs potentiels présentent un haut niveau d'idéations suicidaires. Le calcul du facteur de risque permet d'affirmer qu'au sein de l'échantillon un jeune qui est identifié comme

un décrocheur potentiel a trois fois plus de risque de présenter un niveau élevé d'idées suicidaires.

Ces résultats corroborent ceux des autres recherches sur les liens entre les difficultés scolaires et les idéations suicidaires (Davidson et Philippe, 1986; Husain et Vandimer, 1984; Pronovost, Boucher, Côté, 1990; Thompson, 1999; Thompson, Moody et Eggert, 1994). Nous constatons, par ailleurs, que dans la littérature, les difficultés scolaires sont mises en relation de différentes façons avec le processus suicidaire. En fait, la dynamique entre ces deux problématiques semble être variable alors que chacune d'elles peut induire et contribuer au développement de l'autre.

Plusieurs chercheurs croient que la présence du processus suicidaire peut influencer le vécu scolaire des jeunes. Ainsi, les faibles performances académiques des jeunes suicidaires pourraient être le résultat d'un désinvestissement de leur part compte tenu de leur état (Corbeil, 1984; Husain et Vandimer, 1984; Tousignant, Hanigan et Bergeron, 1984). Pronovost, Boucher et Côté (1990) révèlent que l'abandon scolaire, dans ce contexte, constituerait pour certains jeunes le point culminant des difficultés. Dans le même sens, Godin, Raymond, Séguin et Venne (1989) rapportent que les jeunes suicidaires qui vivent de nombreuses difficultés abandonnent l'école au moment de leur tentative de suicide. Le décrochage scolaire ne semble pas pour autant constituer un facteur de protection. Ainsi, selon Garland et Zigler (1993), l'abandon des études précède souvent les tendances suicidaires. Finalement, les difficultés scolaires pourraient aussi être des facteurs à l'origine des

tendances suicidaires (Centers for Disease Control and Prevention, 1995; Husain et Vandimer, 1984; Tousignants, Hanigan et Bergeron 1984; Vannatta, 1996). Selon Chagnon (1999), les problèmes scolaires sont reconnus comme étant un facteur de risque au niveau de la problématique du suicide. Au nombre des difficultés scolaires, Grenier et St-Onge (1991) rapportent que nous retrouvons, entre autres, l'échec scolaire, les relations difficiles avec les pairs et les enseignants, l'absentéisme et le désir d'abandonner l'école. Dans leur recension des facteurs associés aux comportements suicidaires chez les jeunes, Mercier et St-Laurent (1998), mentionnent, entre autres, l'échec scolaire, l'expulsion de l'école ainsi que les pressions pour réussir.

Toutefois, nos résultats ne peuvent donner des indications sur la préséance d'une problématique sur l'autre. Il demeure, cependant, fort préoccupant qu'un nombre important d'adolescents présentent des difficultés scolaires et sont également engagés dans le processus suicidaire. La sommation des deux problématiques paraît lourde et ce, d'autant plus que ces dernières peuvent être des facteurs contribuant à l'intensification de la détresse psychologique.

Dans le but de vérifier l'hypothèse, nous avons identifié 33 jeunes au sein de notre échantillon qui présentaient à la fois un haut niveau d'épuisement émotionnel et une propension à l'abandon scolaire, ce qui représente un peu plus de 10% des élèves ayant participé à la recherche. Ces jeunes obtiennent à l'échelle mesurant le niveau d'idées suicidaires (tableau 21) une moyenne trois fois plus élevée que les autres

sujets, soit de 6.91 comparativement à 2.31 ($p < .001$). En d'autres mots, un jeune épuisé émotionnellement et considéré comme un décrocheur potentiel est aussi sujet à présenter plus d'idées suicidaires que ceux faiblement ou moyennement épuisés qui ne sont pas sujets à l'abandon scolaire.

Par la suite, en faisant intervenir la dimension de la «*possibilité d'arrêter ses études*», les résultats révèlent que de ces 33 jeunes épuisés et à risque d'abandon, 7 répondent «*oui*» à la question «*si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études*». Par ailleurs, ces jeunes présentent significativement plus d'idées suicidaires que ceux qui répondent «*non*» à la même question ($p = .018$). En fait, leur moyenne à cette échelle est un peu plus du double, soit une moyenne de 12.71 comparativement à 5.48. Nous sommes donc à même de constater que notre hypothèse se trouve infirmée par les résultats. C'est d'abord avec étonnement que nous avons fait le constat que les jeunes qui sont épuisés et à risque d'abandonner leurs études présentent plus d'idées suicidaires s'ils pensent qu'ils peuvent arrêter leurs études. Nous trouvons cependant fort stimulantes les différentes explications que nous amènent à envisager ces résultats.

Préalablement, afin de vérifier l'ensemble de nos résultats nous avons fait abstraction du niveau d'épuisement. Ainsi, sur les 25 jeunes de notre échantillon qui affirment que s'ils rencontraient des difficultés à l'intérieur de leur parcours scolaire, ils pourraient s'ils le voulaient arrêter leurs études, 18 jeunes sont identifiés comme des décrocheurs potentiels. Ces jeunes présentent en moyenne significativement plus

d'idées suicidaires que les 75 autres jeunes décrocheurs potentiels qui répondent «non» à notre question ($t=2.43$ ($df=91$) $p=.017$).

Finalement, en considérant l'ensemble de notre échantillon, c'est-à-dire sans prendre en considération le niveau d'épuisement émotionnel ni le risque d'abandonner l'école, nous retrouvons 25 jeunes qui affirment qu'ils pourraient arrêter leurs études s'ils le voulaient. Fait intéressant, de ce nombre, 21 jeunes sont de sexe masculin. Considérant l'importance de la problématique de l'abandon scolaire chez les garçons, ces résultats nous semblent fort cohérents avec le portrait du phénomène. Il apparaît que pour les garçons, l'abandon scolaire est une option beaucoup plus envisageable que les filles. Différentes considérations sociologiques en lien avec les rôles sexuels ont fait l'objet d'études pour expliquer ce phénomène (Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot et Côté, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Nous pouvons penser, entre autres, à l'image masculine véhiculée qui influence l'attitude en classe, au sens du travail pour les garçons (virilité et monde adulte), à l'importance de la scolarisation pour l'émancipation de la femme. Par ailleurs, les garçons qui abandonnent l'école sont moins stigmatisés que les filles s'ils ne possèdent pas de diplôme, l'accès au marché du travail étant relativement plus facile pour les garçons (Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot et Côté, 1994).

Globalement, ces 25 jeunes présentent une moyenne de 7.76 à l'Échelle d'idéations suicidaires comparativement à 3.26 pour les 293 autres adolescents ($p<.001$). Ainsi, de façon générale, les jeunes qui affirment pouvoir arrêter leurs

études présentent plus d'idées suicidaires que leurs pairs qui ne pensent pas pouvoir abandonner l'école. Cette analyse a, par ailleurs, permis de démontrer l'existence d'un lien significatif entre la possibilité de pouvoir arrêter ses études et les idées suicidaires ($r=.23$, $p<.001$). En fait, tel que le rapporte le tableau 27, un jeune de troisième secondaire qui affirme que s'il rencontrait des difficultés à l'intérieur de son parcours scolaire, il pourrait s'il le voulait arrêter ses études, a quatre fois plus de risque de présenter aussi un niveau élevé d'idées suicidaires.

Différentes hypothèses peuvent être envisagées pour expliquer ces résultats. Une des premières pistes considérées est d'ordre méthodologique. En fait, à la lumière de ces résultats, nous sommes à même de nous demander ce que nous permet réellement de savoir la question : **Si** je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais **si** je le voulais arrêter mes études. À titre de rappel, le questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » a fait l'objet d'une démarche de pré-expérimentation pour s'assurer de la compréhension des questions. Nous avons dû, suite à une première rencontre avec des jeunes, reformuler la question compte tenu que ces derniers n'en avaient pas la compréhension désirée par l'auteure de cette recherche. En fait, dans sa formule originale, les jeunes répondaient qu'ils n'avaient pas de difficultés et que, par conséquent, ils n'envisageaient pas d'arrêter l'école (Si je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais arrêter temporairement mes études). C'est pourquoi nous avons insisté sur l'aspect conditionnel (si); notre objectif étant de savoir si, pour eux, l'arrêt des études

était une possibilité envisageable et si cette option faisait partie de leur répertoire de solutions. La compréhension s'est donc avérée plus juste lors de la deuxième pré-expérimentation. Cependant, dans la continuité de cette recherche, il serait important de s'assurer de la validité de la question principale du questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* ». De plus, le questionnaire devrait être bâti en collaboration avec les jeunes de façon à traduire avec plus d'exactitude leurs pensées. En fait, nos résultats nous interrogent sur le sens réel donné par les jeunes à cette question principale. A quoi fait appel pour eux la notion d'arrêter les études ?

Il est clair que cette troisième hypothèse est porteuse d'un courant de pensée qui croit que l'arrêt temporaire des études peut être, pour un certain nombre de jeunes, une voie positive, une occasion de maturation et de récupération. En fait, notre vision d'intervenant est imprégnée des connaissances que nous avons sur les possibilités qui s'offrent aux jeunes qui arrêtent temporairement l'école. Nous sommes, entre autres, conscients des bénéfices que peut retirer un jeune en difficulté qui arrête ses études pour revenir, par choix. À la lumière de nos résultats, il semble que le jeune qui se trouve encore sur les bancs d'école et qui y vit des difficultés de différents ordres n'a pas cette perspective. Par conséquent, nous pensons que notre questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » ne laisse pas suffisamment de place aux jeunes pour nous faire part de leur réalité.

Ainsi, tout porte à croire que le sens donné à l'arrêt des études diffère de celui des jeunes, entre autres, par cette connaissance du réseau et des alternatives. Ce qui

nous apparaissait comme une solution, comme une ouverture, semble être porteur de souffrance pour les jeunes. Nos résultats nous permettent donc de croire que pour les adolescents, cet arrêt potentiel des études est lourd de conséquences et qu'il représente le « *bout de la ligne* », une forme d'abandon total, potentiellement un échec. Ainsi, plusieurs des jeunes qui nous disent pouvoir arrêter leurs études, nous semblent en difficulté scolaire mais ils sont encore à l'école; c'est donc dire qu'il y a quelque chose qui les retient à l'école.

Il va sans dire que l'école secondaire comporte son lot de bénéfices pour le jeune qui la fréquente et ce, malgré les difficultés rencontrées. Nous pouvons penser, entre autres, au réseau social, à la sécurité, au statut qu'apporte le fait de fréquenter l'école. L'abandon scolaire représente possiblement pour ces jeunes qui auraient besoin d'un temps d'arrêt plus de pertes significatives que de gains. Dans le contexte où l'abandon scolaire est un long processus d'éloignement, de désengagement par rapport à l'école, il est fort à parier que le jeune qui fait son deuil de l'école est particulièrement souffrant et en période de crise. Cette dernière peut être suffisamment importante pour que le jeune soit aux prises avec des idées suicidaires. Il s'avérerait donc pertinent, pour mieux prévenir le suicide, de comprendre l'évolution des idées suicidaires à l'intérieur du processus de l'abandon scolaire. L'expérimentation s'est fait avec des jeunes qui fréquentent encore le réseau scolaire; nous pouvons envisager que le sens qu'a l'école et l'arrêt des études va évoluer pour les jeunes qui vont choisir de quitter l'école. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'abandon scolaire est le résultat d'un processus. Par conséquent, il

est permis de croire qu'au moment de l'actualisation de l'abandon un certain nombre de choses ont changé pour le jeune. Est-ce que son choix est clair ou demeure-t-il ambivalent ? Est-ce un soulagement que de prendre la décision d'arrêter ? Comment évoluent les idées suicidaires dans la prise de décision ?

Si nous regardons de plus près les réponses de ces élèves, nous pouvons noter qu'ils se positionnent en très grande majorité comme étant les décideurs. En effet, 24 des 25 jeunes disent que « *c'est leur vie et que c'est eux qui décident* ». Si nous comparons leurs réponses à ceux qui ne peuvent arrêter leurs études, nous constatons que ces derniers sont moins au clair quant à leur capacité de prendre cette décision. En fait, 72% disent qu'ils seraient incapables de décider de décrocher par eux-mêmes. Par ailleurs, l'analyse de régression logistique présentée au tableau 30 nous a appris que lorsqu'un jeune affirme pouvoir décider par lui-même, il a 2.59 fois plus de chance d'être identifié comme un décrocheur potentiel ($p < .001$). De plus, nous retrouvons significativement plus de filles que de garçons qui se justifient de ne pouvoir arrêter leurs études si elles le veulent par le fait qu'elles seraient incapables de décider par elles-mêmes ($p < .016$). Nous retrouvons aussi significativement plus de filles qui envisageraient d'autres solutions que celle d'abandonner leurs études ($p < .009$). Les résultats présentés au tableau 30 révèlent qu'un jeune qui a la possibilité d'arrêter ses études a 3.68 fois plus de chance de présenter une propension à l'abandon scolaire que ceux qui disent qu'ils ne peuvent pas. Nous pensons donc que ces résultats motiveraient une étude en lien avec des notions de contrôle telles que le lieu de contrôle (*locus of control*), le désir de contrôle ou la perception de

contrôle alors que les jeunes qui s'attribuent le pouvoir d'arrêter leurs études présentent plus de risque au niveau des idées suicidaires et de l'abandon scolaire.

Nous n'avons pas, dans le cadre de cette recherche, exploré cet aspect. Cependant, Joly (1996) dans son étude sur la signification de la tentative de suicide en terme de contrôle, stipule que pour certaines personnes la tentative de suicide est un moyen pour prendre le contrôle sur sa vie alors qu'elles perçoivent une absence de pouvoir dans plusieurs sphères de leur vie. Est-ce que les idéations suicidaires des jeunes sont une manifestation d'un besoin de contrôle sur leur vie ?

Il est reconnu que l'adolescence est une période où, généralement, le jeune gagne en autonomie, cherche à s'affirmer et à se distancer de certaines limites imposées par les parents. Dans un contexte où les parents ont certaines attentes et exigences au niveau de la performance scolaire (Demers, 1992) et que l'école consulte très peu les jeunes sur son organisation et son fonctionnement (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Groupe de travail pour les jeunes, 1991), il est tout à fait possible que les jeunes perçoivent un manque de pouvoir face à leur «métier d'élève».

Notre étude ne mesure d'aucune façon le soutien parental ou celui des pairs. Cependant, elle donne quelques indications quant à la perception qu'a le jeune du support qu'il aurait s'il décidait d'arrêter ses études. Ainsi, à titre exploratoire, nous avons demandé aux jeunes de justifier leur réponse à la question «si je rencontrais des

difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais si je le voulais arrêter mes études ».

Ainsi en ce qui a trait au support de leur entourage, les jeunes sont relativement peu nombreux à manifester que leurs parents seraient en accord avec le fait d'arrêter l'école. Nous retrouvons, au sein de l'échantillon, en moyenne 10% de jeunes qui pensent que leur père ou leur mère les supporteraient dans ce choix. Les jeunes qui disent pouvoir arrêter leurs études semblent cependant plus hésitants quant à la réaction de leurs parents alors que 33% ne savent pas si leur mère les supporterait ou non dans leur choix et 20% sont dans cette situation concernant leur père.

Le contexte familial est reconnu comme étant un des facteurs pouvant avoir un impact sur le parcours scolaire des jeunes. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), la famille peut avoir beaucoup d'influence sur le sentiment de non-appartenance à l'école, sur l'échec et l'abandon scolaire des jeunes. Nos résultats suggèrent-ils que les jeunes ont le sentiment de manquer de soutien parental, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi leurs idées suicidaires sont plus élevées ? Il serait intéressant de vérifier quels sont les rapports qu'entretiennent les jeunes avec leurs parents. Par exemple, est-ce que les parents de ceux qui disent pouvoir arrêter ont aussi lâché prise par rapport au vécu scolaire de leur adolescent ? Quels sont les rapports entre ces jeunes et leurs parents en ce qui a trait à leurs études scolaires ?...

Pour ce qui est des amis, 20% de ceux qui stipulent pouvoir quitter l'école s'ils le veulent pensent que leurs amis ne les supporteraient pas dans leur choix et 32% ne savent pas s'ils auraient le support de leurs amis. Cet aspect peut possiblement expliquer en partie le niveau plus élevé d'idéations suicidaires de ce sous-groupe. En effet, selon l'étude de Shagle et Barber (1995) auprès de 473 adolescents, les difficultés scolaires peuvent favoriser le développement d'idées suicidaires si elles provoquent le rejet du jeune par ses pairs. Ainsi, le fait que ces jeunes ne soient pas assurés du support de leurs pairs peut certainement provoquer une certaine insécurité et augmenter la tension liée à leurs difficultés scolaires.

Nos résultats permettent de constater au tableau 31 que les jeunes qui considèrent qu'ils pourraient revenir aux études suite à un arrêt ont 3.54 fois plus de chance de présenter un niveau élevé d'idées suicidaires. L'analyse des résultats permet également d'apprendre que 80% des jeunes qui se disent en mesure d'arrêter leurs études spécifient qu'ils pourraient revenir à l'école après avoir réglé leurs problèmes. En contre partie, 78.5% de ceux qui ne peuvent arrêter leurs études pensent qu'ils auraient beaucoup de difficulté à revenir à l'école. Autrement dit, ceux qui pensent pouvoir partir croient pouvoir ensuite revenir, et ceux qui ne peuvent pas partir pensent qu'ils auraient de la difficulté à revenir. Ces constatations vont-elles dans la même continuité que l'hypothèse avancée précédemment c'est-à-dire que ces résultats feraient appel à des mécanismes de désir de contrôle ? Nous pouvons penser que toutes ces interrogations justifieraient d'autant plus une recherche spécifique auprès des adolescents.

Ainsi, les résultats qui viennent infirmer l'hypothèse, malgré leurs aspects paradoxaux, nous ont amenée à explorer différentes pistes que nous n'aurions envisagées dans le cas contraire. Il faut cependant relativiser la portée de ces résultats à tout le moins jusqu'à ce qu'ils soient confirmés par d'autres études.

Pour finaliser l'étude des résultats obtenus grâce, entre autres, au questionnaire «*Mes possibilités d'abandon scolaire* », nous avons voulu répondre à certaines de nos préoccupations quant à l'intervention auprès des adolescents qui ont des conduites suicidaires. À cette fin, nous avons porté une attention particulière à certains items de l'Échelle d'idéations suicidaires.

À l'intérieur du processus suicidaire, la planification de l'acte est reconnue comme étant une intensification des idées suicidaires. L'intervention auprès de personnes en crise se fait généralement dans un premier temps par le biais d'un échange verbal et rarement avec l'utilisation d'un instrument de mesure formel. Il importe en ce sens que les différents intervenants qui côtoient les jeunes soient en mesure d'identifier à l'aide d'indices l'intensité de la crise suicidaire. À cet effet, l'évaluation de l'urgence suicidaire passe souvent par des questions directes et claires quant aux intentions et au niveau de planification. Une connaissance des facteurs de risques est évidemment nécessaire aux intervenants pour circonscrire le mieux possible les risques d'un passage à l'acte. Le phénomène du suicide demeure complexe et sa compréhension limitée et, par conséquent, le passage à l'acte n'est pas toujours prévisible. En ce sens, il importe que la recherche se poursuive afin de

comprendre les multiples facteurs qui interviennent dans cette problématique de façon à prévenir cet acte empreint de désespoir et de souffrance.

Ainsi, pour compléter la démarche avec ces jeunes qui pensent pouvoir arrêter l'école, les six items plus particulièrement en lien avec la planification et l'intentionnalité d'un geste suicidaire ont été sélectionnés afin de vérifier en quoi ils se distinguaient de ceux qui ne pensent pas pouvoir arrêter leurs études. A cet effet, lorsque nous étudions les résultats du tableau 28, nous pouvons constater qu'ils se distinguent significativement à trois items. Ces trois items sont, par ailleurs, en lien avec la planification d'un acte suicidaire soit au niveau de la planification du moyen pour se suicider, la disponibilité de ce moyen et le contexte pour passer à l'action ainsi que le niveau de planification de la méthode. Il nous apparaît donc que ces jeunes ne sont plus au stade exclusif des idées suicidaires mais qu'ils sont relativement avancés dans le processus suicidaire. Ces résultats confirment l'importance pour les intervenants de vérifier la présence de plan comme un indice essentiel pour la mesure de l'urgence suicidaire. A cet effet, Boski (2000) dans sa synthèse d'articles concernant le repérage et l'évaluation de la crise suicidaire rapporte que les personnes qui font un plan suicidaire utilisent généralement la planification qu'ils avaient imaginée lors d'une tentative de suicide. Nous ne saurions, dans ce contexte, trop insister sur l'importance de bien cibler les adolescents aux prises avec des idées suicidaires et ce, d'autant plus lorsqu'ils sont encore dans le réseau scolaire. Ils peuvent généralement avoir accès à des services psychosociaux avec plus de facilité. Par ailleurs, il est essentiel que les différents intervenants

scolaires et plus particulièrement les enseignants soient sensibilisés aux facteurs et indices permettant d'identifier les jeunes en détresse. De ce fait, il importe que les comportements perturbant le bon fonctionnement de l'école, généralement plus présents chez les garçons, soient perçus comme des signaux de malaises potentiels.

Cette section nous a permis d'explorer différentes pistes afin d'expliquer et de comprendre ces résultats qui infirment notre troisième hypothèse. L'ouverture créée nous permet d'envisager différentes avenues de recherches futures. Les phénomènes que nous avons étudiés sont complexes et sont le fruit de l'interaction entre un ensemble de facteurs. Il est essentiel que se poursuive notre désir de comprendre le vécu des jeunes afin de mieux les accompagner dans leur développement. A cet effet, au-delà de la connaissance et de la compréhension des facteurs de risque, nous pensons que chaque jeune est unique et que c'est sous cet angle qu'il doit être abordé dans ses difficultés scolaires.

L'épuisement émotionnel

Pour conclure ce chapitre, nous discuterons brièvement de l'épuisement émotionnel dont l'impact sur l'adolescent aux prises avec cet état est loin d'être négligeable.

En soi, l'épuisement émotionnel est porteur de difficultés qui se manifestent

sur le plan émotif, comportemental et physique (D'Aurora et Fimian, 1988; Fimian, 1988; Fimian et Cross, 1986). Notre étude a permis de mettre en relation l'épuisement émotionnel chez les adolescents avec deux problématiques fort préoccupantes au Québec : la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires.

Ainsi, nous sommes à même de constater que l'épuisement émotionnel a un impact significatif sur ces deux problématiques alors que les jeunes épuisés ont quatre fois plus de risque de présenter des caractéristiques de propension à l'abandon scolaire ($p < .001$) et trois fois plus risque d'être porteurs d'idéations suicidaires ($p < .05$).

Par ailleurs, les résultats, tels que présenté au tableau 35, permettent d'affirmer que la combinaison des problématiques d'épuisement émotionnel et de propension à l'abandon scolaire augmente la présence d'idées suicidaires ($p < .05$). À titre de rappel au sein de notre échantillon, seulement 63% des adolescents ne sont pas épuisés émotionnellement et/ou à risque d'abandon scolaire. Ainsi, 7.8% manifestent strictement un niveau élevé d'épuisement, 18.9% sont des décrocheurs potentiels et 10.2% sont à la fois hautement épuisés et à risque d'abandon des études. Au niveau des idéations suicidaires, seulement 3% des jeunes qui ne manifestent aucune des problématiques précédentes présentent des idées suicidaires alors que ce pourcentage grimpe à 15.2% pour ceux qui sont porteurs de l'épuisement et du risque d'abandon.

Il va sans dire que ce portrait des jeunes de troisième secondaire est fort préoccupant. Plusieurs auteurs soulignent que cette année scolaire doit faire l'objet d'une attention particulière. Cependant, les trois problématiques étudiées sont généralement le résultat d'un processus et, par conséquent, nous devons commencer à intervenir bien avant l'arrivée des jeunes au secondaire.

Il nous apparaît inutile de reprendre les recommandations émises au cours des dernières années par de nombreuses instances en ce qui a trait aux changements souhaitables et nécessaires au sein des institutions scolaires (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 1996, 1998, 1999). En ce sens, nous pensons qu'il est temps de passer à l'action et nous espérons que la réforme scolaire actuelle sera une occasion de rapprochement entre l'école et les jeunes, une occasion d'humaniser ce milieu de vie important pour nombre d'adultes et d'enfants.

Le vécu des jeunes est une préoccupation que tous doivent partager. L'école ne doit pas tout porter mais s'assurer qu'elle remplit son mandat dans un contexte favorable à l'épanouissement de tous, afin que ce milieu de vie garantisse autant que possible à chacun, d'exercer son « *métier* » dans un contexte où il peut préserver sa santé mentale.

Conclusion et recommandations

L'étude du concept de l'épuisement émotionnel chez les adolescents constitue l'originalité de cette recherche. Composante importante du phénomène communément appelé *burnout*, l'épuisement émotionnel chez les jeunes est un domaine d'études récent et très peu documenté. A cet effet, cette recherche contribue à la compréhension du vécu des jeunes en milieu scolaire.

En plus de démontrer la prévalence de l'épuisement émotionnel chez les adolescents de troisième secondaire, cette recherche confirme la présence de liens entre cette problématique et deux phénomènes fort préoccupants chez les jeunes québécois. En effet, la confirmation de notre première hypothèse, soit l'existence de liens entre l'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire, favorisera l'émergence d'études qui mettront en lumière les facteurs individuels et organisationnels qui contribuent au développement de cet état d'épuisement.

Par ailleurs, l'existence de liens entre l'épuisement émotionnel et la présence d'idées suicidaires chez les adolescents met en lumière l'importance de comprendre et de distinguer les différents concepts entourant la détresse psychologique des jeunes. À cet effet, il s'avère important que des études s'attardent à circonscrire les symptômes propres à l'épuisement émotionnel afin, entre autres, de contribuer à la distinction entre cet état et celui de la dépression à l'adolescence. L'identification de critères diagnostiques est nécessaire à la reconnaissance de cette problématique chez les adolescents. De plus, il importe que les intervenants scolaires soient sensibilisés à l'existence de l'épuisement émotionnel de façon à ce que des actions soient posées

pour pallier à cette problématique et pour que les adolescents reçoivent l'aide requise à leur état. Une plus grande diffusion de l'information est donc nécessaire. Le phénomène du suicide à l'adolescence est un problème de taille, nous recommandons fortement que d'autres études s'intéressent aux liens existant entre cette problématique et celle de l'épuisement émotionnel.

Un des objectifs de notre recherche consistait à vérifier que l'arrêt potentiel des études pouvait constituer une piste de solution pour les jeunes épuisés émotionnellement et à risque d'abandonner leurs études. A cet égard, nous croyions que cette solution permettrait d'observer un niveau moindre d'idées suicidaires chez ces jeunes comparativement aux jeunes ne pouvant envisager l'arrêt des études. Les résultats de la recherche ont infirmé cette hypothèse. En effet, contrairement à ce que nous attendions, nous avons pu observer que les jeunes épuisés et présentant un risque d'abandon scolaire qui disent pouvoir arrêter leurs études s'ils le veulent présentent significativement plus d'idées suicidaires que les jeunes qui ne pensent pas pouvoir arrêter. De plus, en ne prenant pas en considération le niveau d'épuisement, ni le risque d'abandon scolaire, nous pouvons également observer que les jeunes qui pensent pouvoir arrêter s'ils le veulent présentent plus d'idées suicidaires. En fait, ces résultats nous permettent d'observer un lien corrélationnel entre les idéations suicidaires et le fait de penser pouvoir arrêter l'école si le jeune le veut.

Différentes explications ont été envisagées pour tenter de comprendre la portée de ces derniers résultats. Nous questionnons, entre autres, notre instrument intitulé « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » ainsi que le sens qu'ont l'école et l'abandon scolaire pour les jeunes. De plus, nous nous sommes interrogée sur l'impact du support des parents et des amis, tel que perçu par les jeunes sur leurs idéations suicidaires. Finalement, le fait que cette troisième hypothèse soit infirmée fut une occasion d'ouverture vers diverses pistes de recherche.

Cette recherche ne donne aucune information quant à la séquence d'apparition des problématiques dans la vie des jeunes. Il apparaît, cependant, tout à fait plausible que l'épuisement émotionnel précède les deux autres problématiques abordées dans cette étude. Dans ce sens, nous pensons qu'il serait fort pertinent que des recherches futures tentent de déterminer la séquence dans laquelle viennent s'inscrire les problématiques. À cet effet, une étude longitudinale permettrait d'approfondir notre connaissance du développement de l'épuisement émotionnel chez les adolescents. Par ailleurs, à travers ce type de recherche, différentes variables pourraient être mises à l'étude telles que les changements de milieu, les difficultés scolaires, la grosseur de l'école, le taux d'abandon scolaire dans la région, les services offerts, etc. L'identification claire de la séquence d'apparition des problématiques permettrait, entre autres, d'élaborer des pistes de prévention. De plus, des études sur l'épuisement émotionnel devraient être effectuées auprès des étudiants du niveau collégial et universitaire; ces deux niveaux d'enseignement n'étant pas exempts d'abandon scolaire et de jeunes qui posent des actes suicidaires.

Nous pensons également que des études de nature qualitative basées sur des entrevues avec des jeunes épuisés émotionnellement permettraient d'identifier plus clairement le vécu en lien avec les problématiques de l'abandon scolaire et des idées suicidaires. Les entrevues avec les jeunes permettent d'étoffer, de préciser et de nuancer le vécu de ces derniers (Bouchard et St-Amant, 1997).

Afin de confirmer et d'approfondir le fait que les adolescents qui se disent en mesure d'arrêter leurs études présentent plus d'idées suicidaires, nous recommandons que le questionnaire « *Mes possibilités d'abandon scolaire* » fasse l'objet d'une validation et de certaines améliorations. Ainsi, il serait intéressant d'uniformiser les questions de ce dernier de façon à s'assurer d'une plus grande compatibilité entre la première (questions 2 à 6) et la deuxième section (questions 7 à 12). Après étude du questionnaire, nous constatons que la première partie est de l'ordre de l'affirmation tandis que la deuxième fait plus appel à des justifications. Par ailleurs, dans la première section nous parlons du support des parents et amis(es) alors que dans la deuxième partie nous l'abordons sous l'angle du désaccord des parents et du risque de perdre les amis(es). Il serait aussi intéressant d'ajouter à la première section une question visant à vérifier les pistes de solution envisagées par les jeunes avant d'actualiser l'arrêt des études. Cette question permettrait de vérifier s'il y a des différences dans les pistes de solutions envisagées entre ceux qui pensent pouvoir arrêter leurs études et ceux qui ne pensent pas pouvoir le faire. Enfin, à défaut d'entrevue, une question ouverte sur les raisons qui leur permettent de croire qu'ils peuvent ou ne peuvent pas arrêter leurs études permettrait de nuancer et d'ouvrir sur

leur motivation. Par ailleurs, un approfondissement des notions de contrôle pourrait contribuer à la validation de certains items du questionnaire et apporter un éclairage au vécu des adolescents.

Les pistes de recherches futures en lien avec l'épuisement émotionnel chez les adolescents sont nombreuses. Elles auraient cependant avantage à être effectuées auprès d'un plus grand échantillon de façon à s'assurer, entre autres, du nombre de sujets suffisants pour l'ensemble des analyses statistiques voulues.

Le suicide à l'adolescence est un sujet qui crée certains malaises et, par conséquent, des réticences de la part des institutions scolaires. Ainsi, pour des raisons éthiques, par respect pour des valeurs personnelles et professionnelles et à la demande du milieu scolaire, nous avons opté pour une expérimentation sécurisée. A cet effet, l'identification des sujets demeurait facultative mais était encouragée. Le nombre de jeunes ayant choisi de s'identifier peut laisser envisager qu'il y a eu une sous-déclaration des idées suicidaires (Kaplan, Asnis, Sanderson, Keswani, De Lecuona et Joseph, 1994). Nous considérons que le contexte du suicide à l'adolescence impose cette limite.

Somme toute, à l'heure de l'implantation de la nouvelle réforme de l'éducation, le phénomène de l'épuisement émotionnel chez les adolescents contribue à l'importance de revoir nos façons de faire afin de donner du sens à l'école. Il importe que les adolescents et les adolescentes trouvent à l'école des réponses à leurs

besoins et aspirations. Le milieu scolaire est le reflet des valeurs véhiculées dans la société. Il est aussi porteur de ces valeurs en étant un des acteurs principaux de l'éducation des jeunes. Il est un témoin privilégié du vécu quotidien des adolescents mais il se doit d'être aussi un acteur actif dans le bien-être de l'ensemble de ces jeunes.

L'école doit revenir à sa mission initiale soit celle d'être un milieu éducatif favorisant le développement harmonieux et intégral des jeunes qui la fréquentent. Elle doit plus que les préparer à la vie, l'école se doit d'être un milieu de vie qui accompagne les adolescents dans leur rythme de développement et qui respecte les besoins de chacun.

Références

- Abbar, M., Caer, Y., Schenk, L. et Castelnaud, D. (1993). Facteurs de stress psychosociaux et conduites suicidaires. *L'Encéphale*, 19, 179-185.
- Allaire, L. (1993). Les filles réussissent mieux que les gars : une revanche ou un drame. *Nouvelles CEQ pédagogiques*, 14(4), 16-17.
- Allaire, L. (2000). Épuisement professionnel, rendre le travail plus humain. *Nouvelles CEQ*, Centrale des enseignants du Québec, mai-juin 2000.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorder (4nd edition)*. Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Aro, H. (1987). Stress and psychosomatic symptoms among 14 to 16 year old Finnish adolescents. *Psychological Medicine*, 17, 191-201.
- Arsenault, A. (1998). *Maîtriser le stress et prévenir le burnout*. Site de l'Association des médecins-psychiatres du Québec. Info-maladies. [En ligne]. <http://www.ampq.org/ipages/19.htm>
- Association québécoise de suicidologie. (1995). *S'entraider...Pour la vie, Dossier d'information sur la problématique du suicide*. A.Q.S..
- Association québécoise de suicidologie. (1999). *Le dossier Hommes et Suicide de la semaine provinciale de prévention du suicide*. A.Q.S..
- Beauchemin, C. (1986). Le dépistage des décrocheurs scolaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 11(2), 152-173.
- Beauchemin, C. (1990). Le dépistage de l'abandon scolaire : adaptation du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* à une population d'élèves franco-ontariens. Dans Roy, G-R (éd.), *Contenus et impacts de la recherche en sciences de l'éducation*, tome 1, p. 291-294, Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Beauchemin, C. et Lemire, V. (1991). L'abandon scolaire : valeur prédictive d'un instrument. *Revue canadienne de l'éducation*, 16 (1), 1-11.
- Beck, A.T., Kovacs, M. et Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention, the scale for suicide ideation. *Journal of consulting and clinical psychology*, 47, 343-352.
- Beck, A.T., Steer, R.A. et Ranieri, W.F. (1988). Scale for Suicide Ideation : psychometric properties of self-report version. *Journal of Clinical Psychology*, 44 (4), 499-505.
- Bellerose, C., Lavallée, C., Chénard, L. et Levasseur, M. (1995). *Et la santé, ça va en 1992 ? Rapport de l'enquête sociale et de la santé 1992-1993*. Montréal : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Bergeron, L., Breton, J.J. et Valla, J.P. (1993). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans – Faits saillants*. Santé Québec, Hôpital Rivière-des-Prairies.
- Bernier, D. (1994). *La crise du burnout s'en remettre, c'est refaire sa vie*. Édition Stanké.
- Besnier, R. (1992). *Le locus contrôle et le stress : variables prédictives du niveau d'épuisement professionnel chez le personnel enseignant au secondaire*. Mémoire de maîtrise, document inédit, Université Laval.
- Blais, M. et Lachance, L. (1992). *Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire Saint-Jérôme*. Rapport abrégé de la première phase du projet, Laboratoire de motivation et de qualité de vie, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Blais, M.R., Richer, S., Lachance, L. et Dulude, D.M. (1991). Validation de la version française de l'inventaire de Burnout de Maslach. *Congrès annuel de la SQRP*, Résumé de communication.

- Blase, J.L. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W et Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bonner, R.L. et Rich, A.R. (1987). Toward a predictive model of suicidal ideation and behavior : some preliminary data in college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 17, 50-63.
- Boski, L. (2000). *Repérage et évaluation de la crise suicidaire*. Site Psydoc-France : la psychiatrie française sur internet, La crise suicidaire : reconnaître et prendre en charge [En ligne]
<http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/conf&rm/conf/bibliosuicide/boski.html>
- Bouchard, P., Coulombe, L. et St-Amant, J.C. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*. Sainte-Foy : CRIRES, Université Laval.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles) : une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du remue-ménage, Collections Itinéraires féministes.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1997). Les filles aiment mieux l'école que les gars, pas surprenant qu'elles réussissent mieux ! *Nouvelle CEQ*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), septembre-octobre, 25-28.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Baudoux, C., Berthelot, J. et Côté, E. (1994). *Les stéréotypes sexuels et l'abandon au secondaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval, Bulletin du CRIRES, no.4.

- Boucher, L.P. (1986). L'humanisation de l'école secondaire par l'implantation d'un processus d'auto-développement. *Revue canadienne de l'éducation*, 11(1), 53-71.
- Bourbonnais, R. et Comeau M. (1997). Santé psychologique et absence au travail. *Objectif prévention*, 20(5), 16-18.
- Boyer, R., Préville, M., Perrault, C. et Légaré, G. (1992). *L'épidémiologie des parasuicides et des idéations suicidaires*. Enquête santé Québec 1987, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Boyer, R., Lesage, A., Grunberg, F., Morissette, R., Vanier, C., Loyer, M. et Ménard-Buteau, C. (1994). *Les maladies mentales dans la problématique du suicide*. Rapport de recherche, Centre de recherche Fernand-Seguin, Hôpital Louis-H. Lafontaine.
- Boyer, R., St-Laurent, D., Préville, M., Légaré, G., Massé, R. et Poulin, C. (1998). *Idées suicidaires et parasuicides*. Chapitre 17, Enquête sociale et de Santé, Collection la santé et le bien-être (2^e éd.), 355-367.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Brent, D.A. (1995). Facteurs de risque associés au suicide à l'adolescence : revue de recherches (trad. Denise Marchand). *P.R.I.S.M.E.*, Hôpital Sainte-Justine, 5(4), 360-372.
- Brent, D.A., Johnson, B.A., Perper, J.A., Connolly, J., Bridge, J., Bartle, S. et Rather, C. (1994). Personality disorder, personality trait, impulsive violence and completed suicide in adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1080-1086.
- Brent, D.A., Perper, J.A. et Allman, C.J. (1987). Alcohol, Firearms and suicide among Youth. *Journal of American Medical Association*, 257, 3369-3372.

- Brent, D.A., Perper, J.A., Goldstein, C.E. Kolko, D.J., Allan M.J., Allman, C.J. et Zelenak, J.P. (1988). Risk factors for adolescents suicide : a comparaison of adolescent suicide victims with suicidal inpatients. *Archives of General Psychiatry*, 45, 581-588.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6(4), 12-24.
- Brossard, L. (1992). Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école ? *Vie Pédagogiques*, Ministère de l'Éducation du Québec, 80, 20-22.
- Canetto, S.S. et Lester, D. (1995). Gender and the primary prevention of suicide mortality. *Suicide Life-Threaten Behavior*, 25, 58-69.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation, pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB Éditeur.
- Caouette, C.E. (1993). L'abandon scolaire : comment en faire une expérience éducative. *Dimension*, février, 19- 20.
- Caouette, C.E. et Bégin, H. (1991). Les effets pervers de l'excellence et l'urgence de nouveaux défis en éducation. *Apprentissage et Socialisation*, 14(4), 139-246.
- Centers for Disease Control and Prevention. (1995). Fatal and nonfatal suicide attempts among Adolescents-Oregon, 1988-1995. *MMWR, Morbidity and Mortality Weekly Report*, 44 (16), 312-322.
- Chagnon, F. (1999). Facteurs de risque du suicide chez les hommes selon l'âge. *Le dossier Hommes et Suicide de la semaine provinciale de prévention du suicide*, Association québécoise de suicidologie.

- Chandler, L. A. (1981). The source of stress inventory. *Psychology in the schools*, 18, 164-168.
- Chouinard, M.A. (2 février 2000a). *Le burn-out est responsable de 40% des absences des enseignants*. Journal Le Devoir, Montréal, p.A1.
- Chouinard, M.A. (3 février 2000b). *Épuisement professionnel chez les enseignants il faut plus de prévention estime la CEQ*. Journal Le Devoir, Montréal, p.A3.
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes : a personal failure or social problem ? *Sociology of Sport Journal*, 9, 271-285.
- Cohn, P.J. (1990). An exploratory study on sources of stress and athlete burnout in youth golf. *The Sport Psychologist*, 4, 95-106.
- Commission de la santé et de la sécurité du travail (1999). *Lésions professionnelles liées aux problèmes de santé mentale*. Service de la statistique : Québec
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1965). *Rapport Parent*. Québec.
- Commission scolaire de Laval. (2000), *Présentation du conseil d'établissement de l'école secondaire Saint-Martin à la commission itinérante de la commission scolaire de Laval, document inédit*.
- Conseil permanent de la jeunesse. (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Avis du Conseil permanent de la jeunesse concernant le plan du ministère de l'Éducation visant à accroître la réussite et à prévenir l'abandon scolaire, Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse. (1996). *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation, Gouvernement du Québec.

- Conseil permanent de la jeunesse. (1997). *Le suicide chez les jeunes : S.O.S. Jeunes en détresse*. Avis du Conseil permanent de la jeunesse au sujet de la prévention du suicide auprès des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec.
- Corbeil, S.C. (1984) Suicide et adolescence, In P. Morissette : *Le suicide, démystification, intervention et prévention*. 272-306, Québec : Garotex
- Côté, E. (1995). *L'épuisement professionnel chez les étudiants*. Essai de maîtrise inédit, Université Laval.
- Côté, L., Pronovost, J. et Laroche, L. (1993). Etude des composantes dépressives chez les adolescents à tendances suicidaires. *Psychologie canadienne*, 34, 249-264.
- Côté, L., Pronovost, J. et Ross, C. (1990). Étude des tendances suicidaires chez les adolescents de niveau secondaire. *Santé mentale au Québec*, 15(1), 29-45.

- Côté, L., Ross, C., Pronovost, J. et Boyer, R. (1992). *Les comportements suicidaires chez les jeunes de 15 à 24 ans*. Enquête Santé Québec 1987, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Cotton, C.R. et Range, L.M. (1993). Suicidality, Hopelessness and attitudes toward life and death in children. *Death Studies*, 17, 185-191.
- Cousin, M., Courteau, J.P., Deschesnes, M. et Trempe, N. (1997). *Style de vie des jeunes du secondaire en Outaouais*. Tome 1, Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.
- Cuellar, A. et Cuellar, M.F. (1990). *From Dropout to high achiever: An understanding of academic excellence through an analysis of dropouts and student-at-risk*. San Francisco : San Diego State University
- Cull, J.G. et Gill, W.S. (1982). *Suicide Probability Scale*. Los Angeles : Western Psychological Services.
- D'Aurora, D.L. et Fimian, M.J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the schools*, 25, 44-53.
- Davidson, F. et Philippe, A. (1986). *Suicides et tentatives de suicide aujourd'hui : étude épidémiologique*. Nancy : Berger-Levrault.
- De Man, A.F., Balkou, S. et Iglesias, R.I. (1987). A French-Canadian adaptation of the Scale for Suicide Ideation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19(1), 50-55.
- De Man, A.F., Labrèche-Gauthier, L. et Leduc, C.P. (1992). Parent-Child relationships and suicidal ideation in french-canadian adolescent. *The Journal of Genetic Psychology*, 1, 17-23.
- De Man, A.F., Leduc, C.P. et Labrèche-Gauthier, L. (1993). A French-Canadian Scale for Suicide Ideation for use with adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(1), 126-134.

- De Man, A.F. et Leduc, C.P. (1995). Suicidal ideation in high school students : Depression and other correlates. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 173-181.
- Demers, D. (1992). Un pays malade de ses enfants. *L'actualité*, 17 (4), 26-35.
- Deschesnes, M. et Schaefer, C. (1997). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais*. Tome 1 (secteur général), Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.
- De Wilde, E.J., Kienhorst, I.C.W.M. Diekstra, R.F.W. et Wolters, W.H.G. (1992). The relationship between adolescent suicidal behavior and life events in childhood and adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 149, 45-51.
- Dion, G. (1992). *Investigation des indicateurs d'épuisement professionnel : évidence empirique des signes et des symptômes émotionnels, physiques et comportementaux*. Thèse de doctorat inédit, Université Laval.
- Dion, G. et Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), 210-227.
- Direction générale du développement pédagogique. (1983). *L'école, ça m'intéresse? Guide d'information et d'administration*. (16-1104), Québec : Ministère de l'Éducation.
- Direction générale du développement pédagogique. (1983). *L'école, ça m'intéresse? Questionnaire destiné aux élèves du secondaire*. (16-1104-01), Québec : Ministère de l'Éducation.
- Dolan, S. L. et Arsenault, A. (1980). *Stress, santé et rendement au travail*, Monographie numéro 5, Publication de l'école de relations industrielles de l'Université de Montréal.
- Elkind, D. (1983). *L'enfant stressé, celui qui grandit trop vite et trop tôt*. Montréal : Éditions de l'Homme.

- Émond, A. et Guyon, L. (1988). *Et la santé, ça va? Tome 1, Rapport de l'enquête Santé Québec*. Québec : Les publications du Québec.
- Fecteau, D. (1999). Le « burnout » mieux vaut prévenir que guérir, *Revue Dire*, Université de Montréal, 8, 38-39.
- Fensham, P., Power, C., Kemmis, S. et Tripp, D. (1986). *Alienation from schooling*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Filion, M. et Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 123-134.
- Fillion, L., Laroche, L., Lemyre, L. et Tessier, R. (1987). *Support à l'intervention, Le stress : bilan et interventions*. Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Fimian, M.J. (1988). Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 25, 393-403.
- Fimian, M.J. et Cross, A.H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students : a preliminary investigation. *Journal of early adolescence*, 6(3), 247-267.
- Fimian, M.J., Fastenau, P.A., Tashner, J.H. et Cross, A.H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the schools*, 26, 139-153.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. et Britton, P. (1986). Burnout and Professional depression : Related concepts ? *Journal of Advanced Nursing*, 11, 633-641.
- Fontana, A. et Dovidio, J.F. (1984). The relationship between stressful life events and school-related performances of type A and type B adolescents. *Journal of human stress*, 10, 50-55.

- Fortin, P. (1991). L'excellence...de quelle excellence s'agit-il ? *Apprentissage et Socialisation*, 14(4), 267-278.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy Theory Research and Practice*, 12(1), 73-82.
- Freudenberger, H.J. (1977). Burn-out : Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6(2), 90-99.
- Freudenberger, H.J. (1982). *L'épuisement professionnel : « la brûlure interne »*. (trad. de Marc Pelletier), Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Fuqua, R. et Couture, K. (1986). Burnout and locus of control in child day care staff. *Child Care Quarterly*, 15 (2), 98-109.
- Gaines, J. et Jermier, J.M. (1983). Emotional Exhaustion in a high stress organization. *Academy of Management Journal*, 26(4), 5667-586.
- Garcés de Los Fayos, E.J. (1995). Burnout en niños y adolescentes : un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1). 33-40. Résumé.
- Garland, A.F. et Zigler, E. (1993). Adolescent suicide prevention : Current research and social policy implications. *American psychologist*, 48, 169-182.
- Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M. et Sunter, D. (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Giroux, L. et Legault, G. (1994). *La consommation de drogues licites et illicites chez les filles et les garçons du secondaire et les conduites suicidaires*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

- Giroux, M. (1989). *L'abandon des études au secondaire*. Québec : Coordination des projets spéciaux du ministère de l'Éducation du Québec.
- Godin, F., Raymond, S., Séguin, M. et Venne, T. (1989). *En parler c'est notre solution: document de présentation*. Laval : Éditions du Cégep Montmorency.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California Elementary and Junior High School Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Gold, Y. et Roth, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout : the professional health solution*. Washington, DC : Falmer Press.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E. et Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players : I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322-340.
- Gouvernement du Québec. (1991). *Loi sur l'instruction publique*. Lois et règlements sur l'éducation, Éditeur officiel du Québec.
- Grenier, L. et St-Onge, A. (1991). Indications pour le dépistage des adolescents suicidaires. *Apprentissage et Socialisation*, 14(4), 291-302.
- Green, D.E. et Walkey, F.H. (1988). A confirmation of the three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 579-585.
- Groupe de travail pour les jeunes. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. (sous la direction de Camil Bouchard). Direction des Communications, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec.
- Hanigan, D. (1987). *Le suicide chez les jeunes et les personnes âgées : recension des écrits et propositions d'action*. Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Québec : Gouvernement du Québec.

- Hanigan, D. (1989). *Suicide et soutien social chez les jeunes*. Montréal : Suicide Action Montréal inc.
- Hanvey, L., Avar, D., Graham, I., Underwood, K., Campbell, J. et Kelly, C. (1994). *La santé des enfants du Canada : profil réalisé par l'ICSI* (2^e éd.). Institut canadien de la santé infantile.
- Hawton, K. (1986). *Suicide and attempted suicide among children and adolescents*. London : publications Sage.
- Helms, B.J. (1985). A study of the relationship of child stress to demographic, personality, family and school variables. *Dissertation Abstracts International*, 46(6), 1562-A.
- Holmes, T.H. et Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11, 213-218.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Huebner, E.S. (1993). Professionals under stress : A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the school*, 30, 40-49.
- Husain, S.A. et Vandimer, T. (1984). *Suicide in children and adolescents*. New York : Medical and Scientific Books
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Jehel, L. (2000). *Quels sont les éléments essentiels de l'évaluation clinique de la crise suicidaire et de son intensité*. Site psydoc-France : la psychiatrie française sur internet, La crise suicidaire : reconnaître et prendre en charge [En ligne] <http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/conf&rm/conf/confsuicide/jehel.html>.

- Joly, T. (1996). *Signification de la tentative de suicide en terme de contrôle*. Mémoire de maîtrise, Document inédit, Université de Montréal.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout : a review of the empirical evidence. *Psychologie canadienne*, 29(3), 284-297.
- Kaplan, M.L., Asnis, G.M., Sanderson, W.C., Keswani, L., De Lecuona, J.M. et Joseph, S. (1994). Suicide assessment : Clinical interview vs. Self-report. *Journal of Clinical Psychologie*, 50, 294-298.
- Karp, E. (1988). *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : un rapport à l'étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Klimes-Dougan, B. (1998). Screening for suicidal ideation in children and adolescents : methodological considerations. *Journal of Adolescence*, 21, 435-444.
- Koeske, G. F. et Koeske, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory : A critical review and reconceptualization. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25(2), 131-144.
- Koeske, G. F. et Koeske, R. D. (1991). Student burnout as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32(4), 415-431.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout : an International Review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Lachance, L. et Blais, M.R. (1992). *Validation d'une mesure du Burnout chez les élèves*. Affiche du XV ième congrès annuel de la SQRP.
- Laliberté, L., Lavoie, M. et Garneau, E. (1983). *P.A.S. Prévention abandon scolaire*. Test, Commission scolaire régionale Meilleur.

- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Éditions Logiques.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1971). The concepts of stress and disease. In L. Levi (Ed.). *Society Stress and Disease*. London : Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1977). *Stress and Coping*. New York : Columbia University Press.
- Lazarus, R.S. et Cohen, J.B. (1977). Environmental stress. In J. Altmans et J.F. Wohlwills (Ed.) *Human behavior and environment*, New-York : Plenum Press.
- Leblanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Leiter, M.P. et Maslach, C. (1988). The impact of interpersonnel environnement on burnout and organizational commitment. *Journal of Organisational Behavior*, 9, 297-308.
- Lejoyeux, M., Léon, E. et Rouillon, F. (1994). Prévalence et facteurs de risque du suicide et des tentatives de suicide. *L'Encéphale*, 20, 495-503.
- Lemaire, P. (1995). *La gestion du stress chez les enseignants*. Mémoire de maîtrise, document inédit, Université de Montréal.
- Maris, R.W., Berman, A.L., Maltzberger, J.T. et Yufit, R.I. (1992). *Assessment and prediction of suicide*. American Association of Suicidology, New York : The Guilford Press.
- Maslach, C. (1978). Job Burnout : How People Cope. *Public Welfare*, 36(2), 56-58.

- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Maslach, C. et Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout : New perspectives. *Applied & preventive Psychology, 7*, 63-74.
- Maslach, C. et Jackson, S.E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C. et Jackson, S.E. (1984). Burnout in organisation settings. *Applied Social Psychology Annual, 5*, 133-153.
- Maslach, C. et Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory : Manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press Inc.
- Maslach, C. et Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quaterly, 6*, 100-113.
- Mates, D. et Allisson, K.R. (1992). Sources of stress and coping responses of high school students. *Adolescence, 106*, 461-474.
- McCarthy, M.E., Pretty, G.M.H. et Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development, 31*, 211-216.
- McGuire, D. P., Mitic, W. et Neumann, B. (1987). La perception du stress chez les jeunes : les inquiétudes de l'adolescent normal, *Santé mentale au Canada, 35*, 2-6.
- McNamee, A.S. (1982). *Children and stress : Helping children care*. Washington, D.C. : Association of Childhood Education International.
- Meier, S.T. et Schmeck, R.R. (1985). The burned-out college student : A descriptive profile. *Journal of College Student personnel, 26*(1), 63-69.

- Mercier, G. et St-Laurent, D. (1998). *S'entraider pour la vie*. Stratégie québécoise d'action face au suicide, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études : un résumé des plus récentes données disponibles*. Direction de la recherche, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Indicateurs de l'éducation, édition 1998*. Direction générale des services de la gestion.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Indicateurs de l'éducation, édition 1999*. Direction générale des services de la gestion.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Indicateurs de l'éducation, édition 2000*. Direction générale des services de la gestion.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1999). *Suivi de la mortalité au Québec 1976-1997*. Collection analyse et surveillance, Gouvernement du Québec, Québec, 13.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2000). *Santé au Québec : quelques indicateurs*. Direction des communications de ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Miller, I.W., Norman, W.H., Bishop, S.B. et Dow, M.G. (1986). The Modified Scale for Suicide Ideation : Reliability and validity, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 724-725.
- Miron, A. (1993). Décrocher afin de mieux raccrocher... ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 115-121.
- Morissette, D. (1984a). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (éd.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard : Behaviora.

- Morissette, P. (1984b). *Le suicide, démystification, intervention et prévention*. Québec: Centre de prévention du suicide de Québec.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E. et Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Orbach, I., Milstein, I., Har-Even, D., Apter, A., Tiano, S., et Elizur, A. (1991). A Multi-Attitude Suicide Tendency Scale for Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 398-404.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2001). *La prévention du suicide : indications pour les médecins généralistes*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé, Département de la Santé Mentale et Toxicomanie.
- Osman, A., Barrios, F.X., Panak, W.F., Osman, J.R., Hoffmann, J. et Hammer, R. (1994). Validation of the Multi-Attitude Suicide tendency Scale in adolescent samples. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 847-855.
- Ouellette, R. (1994). Le décrochage scolaire : perspective générale. *Éducation et Francophonie*, 22(1), 4-11.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Payeur, C. et David, H. (1991) *Vieillesse et condition enseignante*. Québec : C.E.Q.
- Perlman, B. et Hartman, E.A. (1982) Burnout : Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Perrenoud, P. (1985). La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités dans l'école. *Revue européenne des sciences sociales*, 70, 165-186.

- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur. Site des publications de Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_sens.html. Résumé de l'ouvrage
- Petzel, S.V. et Roddle, M. (1981). Adolescent suicide : psycho-social and cognitive aspects. *Adolescent Psychiatry*, 3, 343-398.
- Pines, A. M. (1997). Gender differences in burnout : Israelis' responses to the intifada. *European psychologist*, 2(1), 28-34.
- Pines, A. M. et Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(2), 263-275.
- Pines, A. M., Aronson, E. et Kafry, D. (1982). *Burnout : se vider dans la vie et au travail*. (trad. de P. Bouyoucas : Burnout : From Tedium to Personal Growth, 1981). Montréal : le Jour.
- Poisson, A. (1992). *L'épuisement scolaire, Le « burn out » des jeunes*. Mirabel : Les Éditions E=MC2.
- Price, D. M. et Murphy, P.A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8(1), 47-58.
- Pro-Ado (1996). Enquête sur la santé mentale des jeunes Canadiens, *Pro-Ado*, Publication officielle et bulletin de nouvelles : Association Canadienne pour la Santé des Adolescents, 5(4), 16-18.
- Pronovost, J., Boucher, J. et Côté, L. (1990). Fonctionnement scolaire chez les adolescents à tendances suicidaires. *Apprentissage et Socialisation*, 13(2), 111-120.
- Proulx, M. (1994). *L'épuisement émotionnel, une composante de l'épuisement professionnel : le cas des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire*. Thèse de doctorat, document inédit, Université Laval.

- Radio-Canada. (1995). *Ado-Canada à l'école*, Émission télévisée.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress ? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Range, L.R. et Knott, E.C. (1997). Twenty suicide assessment instruments : evaluation and recommendations. *Death Studies*, 21, 25-58.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux Mauricie-Bois-Francs. (1995). *La santé et le bien-être en Mauricie-Bois-Francs*. Stratégies d'action prioritaires 1995-2001.
- Reynolds, W.M. (1987). *Suicide Ideation Questionnaire : Professional manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires, les comprendre, les aider*. Hurtubise HMH.
- Rowland, T.W. (1986). Exercise fatigue in adolescents : diagnosis of athlete burnout. *The Physician and Sports Medicine*, 14 (9), 69-77.
- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 9-17.
- Sakinofsky, I. et Leenaars, A.A. (1997). Suicide in Canada with special reference to the difference between Canada and the United States. *Suicide Life-Threaten Behavior*, 27, 112-126.
- Sandin, M., Chorot, P., Santed, M.A. Valiente, R.M. et Joiner, T.E.J. (1998). Negative life events and adolescent suicidal behavior : a critical analysis from the stress process perspective. *Journal of Adolescence*, 21, 415-426.
- Santé Canada. (1994). *Le suicide au Canada : Mise à jour du Rapport du Groupe d'étude sur le suicide au Canada*. Ministère de la Santé nationale et du Bien-être social.

- Santé Québec. (1995). *Et la santé ça va en 1992-1993? Enquête sociale et de santé 1992-1993*. Chapitre 7 : Santé mentale et suicide. Québec : Les publication du Québec.
- Schaufeli, W.B., Maslach, C. et Marek, T. (1993). *Professional burnout : Recent developpement in theory and research*. Washington, Taylor & Francis.
- Schultz, E.W. (1980) Teaching coping skills for stress and anxiety. *Teaching Exeptional Children*, 13, 12-15.
- Schultz, E.W. et Heuchert, C.M. (1983). *Childhood stress and the school experience*. New York : Human Science Press.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal : La Presse
- Shagle, S.C. et Barber, B.K. (1995). A social-ecological analysis of adolescent suicidal ideation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 114-124.
- Spirito, A., Brown, I., Overholser, J. et Fritz, G. (1989). Attempted suicide in adolescence : A review and critique of the literature. *Clinical Psychology Review*, 9, 335-363.
- Stoelb, M. et Chiriboga, J. (1998). A process model for assessing adolescent risk for suicide. *Journal of Adolescence*, 21, 359-370.
- Sullivan, M. (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario, Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Tatman, S.M., Greene, A.L. et Karr, L.C. (1993). Use of the Suicide Probability Scale (SPS) with adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 23, 188-203.
- Thibault, C. (1992). La prévention du suicide chez les jeunes. C'est d'abord une question de vie. *Santé mentale au Canada*, 2, 2-7.

- Thompson, E.A. (1999). Using the Suicide Risk Sreen to identify suicidal adolescents among potential high school dropouts. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), 1506-1514.
- Thompson, E.A., Moody, K. et Eggert, L.L. (1994). Discriminating suicide ideation among high-risk youth. *Journal of School Health*, 64, 361-367.
- Tousignant, M., Hamel, S. et Bastien, M.F. (1988). Structure familiale, relations parents-enfants et conduites suicidaires à l'école secondaire. *Santé mentale au Québec*, 13, 79-93.
- Tousignant, M., Hanigan, D. et Bergeron, L. (1984). Le mal de vivre : comportements et idéations suicidaires chez les cégépiens de Montréal. *Santé mentale au Québec*, 9, 122-133.
- Turcot, G. (1985). *Le phénomène de la tentative de suicide et les stéréotypes sexuels*. Mémoire de maîtrise, document inédit, Université de Montréal.
- Vannatta, R.A. (1996). Risk Factors Related to suicidal behavior among male and female adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 25(2), 149-160.
- Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Wilkins, J. (1988). *L'obligation de réussir ou les enfants de la performance et de l'excellence*. Document inédit, Hôpital Ste-Justine.

Appendice A

Instruments de mesure et feuilles réponses

QUESTIONNAIRE

1 ière partie¹

En utilisant l'échelle ci-dessous indique à quelle fréquence tu as eu ces différentes réactions face à l'école.

Jamais	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
0	1	2	3	4	5	6

- 1.** Je me sens émotivement vidé(e) par mes activités scolaires.
- 2.** Je me sens épuisé(e) à la fin de ma journée d'école.
- 3.** Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée d'école.
- 4.** Je me sens frustré(e) par mes activités scolaires.
- 5.** Je sens que je travaille trop fort à l'école.
- 6.** Le contact direct avec les gens à l'école m'apporte un trop grand stress.
- 7.** Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.
- 8.** Je me sens brûlé(e) par mes activités scolaires.

¹ *L'échelle d'épuisement émotionnel* de Maslach et Jackson (1986) traduite (Blais, Richer, Lachance et Dulude, 1991), validée et adaptée pour les élèves du secondaire par Lachance et Blais (1992).

2 ième partie²

9. Évaluez votre désir de vivre.

1. moyen à fort.
2. faible.
3. aucun.

10. Évaluez votre désir de mourir.

1. aucun.
2. faible.
3. moyen à fort.

11. En considérant vos raisons de vivre ou de mourir, évaluez si :

1. Vos raisons de vivre sont plus fortes que celles de mourir.
2. Elles sont égales.
3. Vos raisons de mourir sont plus fortes que celles de vivre.

12. Évaluez votre désir de poser un geste pour vous suicider.

1. Aucun.
2. Faible.
3. Moyen à fort.

13. Si vous étiez tenté(e) de vous suicider, est-ce que:

1. Vous prendriez les précautions nécessaires pour vous garder en vie?
2. Vous laisseriez le hasard décider si vous allez vivre ou mourir?
3. Vous éviteriez de prendre les précautions nécessaires pour vous maintenir en vie?

² *L'Échelle des idéations suicidaires* de Beck, Kovacs et Weissman, (1979) traduite (De Man, Balkou et Iglesias, 1987) et validée auprès d'adolescents par De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier (1993).

14. Vous arrive-t-il de penser à mettre fin à vos jours?

1. Rarement, occasionnellement.
2. Régulièrement.
3. Continuellement.
4. Ne s'applique pas.

15. Ces moments sont-ils :

1. Brefs, comme un éclair ?
2. Persistants pendant de longues périodes ?
3. Continuels ou presque continuels ?
4. Ne s'applique pas.

16. Quelle est votre attitude face à l'idée de mettre fin à vos jours ?

1. Rejet de l'idée.
2. Ambivalence ou indifférence.
3. Acceptation de l'idée.

17. Est-ce que vous contrôlez votre désir de mettre fin à vos jours ?

1. Vous avez l'impression de le contrôler.
2. Vous n'êtes pas certain(e) de le contrôler.
3. Vous avez l'impression de ne pas le contrôler.
4. Ne s'applique pas.

18. Avez-vous des motifs particuliers qui vous empêchent de vous suicider (i.e., famille, religion, irréversibilité du geste) ?

1. Il y a au moins un motif qui vous empêche de vous suicider.
2. Certaines inquiétudes font que vous n'êtes pas certain(e).
3. Rien ou presque rien ne vous empêche de vous suicider.
4. Ne s'applique pas.

19. Quelles sont les raisons qui vous incitent à poser un geste pour vous enlever la vie ?

1. Pour obtenir l'attention de votre entourage ou vous venger.
2. Pour fuir, résoudre vos problèmes.
3. A la fois 1 et 2.
4. Ne s'applique pas.

20. Avez-vous planifié le moyen que vous utiliseriez pour vous suicider ?

1. Vous n'y avez pas pensé.
2. Oui, mais quelques détails restent à régler.
3. Oui, très planifié.
4. Ne s'applique pas.

21. Est-ce que les conditions sont propices pour vous suicider ?

1. Le moyen n'est pas disponible; le moment est inopportun.
2. Le moyen demande du temps et de l'énergie; le contexte ne s'y prête pas actuellement.
3. Le moyen est accessible et le contexte est favorable maintenant ou ils le seront plus tard.
4. Ne s'applique pas.

22. Est-ce que vous vous sentez capable de poser un geste pour vous suicider ?

1. Vous n'avez pas le courage, la compétence, vous avez peur.
2. Vous n'êtes pas certain(e) de votre courage, de votre compétence.
3. Vous êtes certain(e) que vous avez le courage ou la compétence pour le faire, ou l'un et l'autre.
4. Ne s'applique pas.

23. Est-ce que vous envisagez de poser un geste pour vous suicider ?

1. Non.
2. Pas certain(e).
3. Oui.

24. Est-ce que votre méthode est suffisamment prête pour que vous passiez à l'action ?

1. Non.
2. Partiellement.
3. Complètement.
4. Ne s'applique pas.

25. Avez-vous écrit un message d'adieu ?

1. Non.
2. Il est commencé mais pas terminé, vous y avez pensé.
3. Oui.
4. Ne s'applique pas.

26. Est-ce que vous avez préparé vos documents tel que le testament ?

1. Non.
2. Vous y avez pensé ou vous avez fait des arrangements.
3. Oui, les documents sont complétés.
4. Ne s'applique pas.

27. Avez-vous fait part à quelqu'un de votre désir de mourir ?

1. Vous avez révélé ouvertement vos intentions.
2. Vous y avez fait allusion.
3. Vous avez essayé de dissimuler votre intention, de cacher ce désir ou de mentir.
4. Ne s'applique pas.

3 ième partie³

28. D'une façon générale, est-ce que tu aimes ou non aller à l'école?

- 1- Oui, j'aime ça.
- 2- J'aime ça plus ou moins.
- 3- Je suis indifférent(e), ça m'est égal.
- 4- Je n'aime pas ça.
- 5- Je suis tanné(e) de l'école.

29. Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ?

- 1- Diplôme universitaire.
- 2- Diplôme d'études collégiales.
- 3- Diplôme d'études secondaires.
- 4- Je pense que je n'irai pas plus loin cette année.
- 5- Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté.

30. Depuis les trois dernières années, tes résultats scolaires sont-ils satisfaisants ?

- 1- Oui, très satisfaisants.
- 2- Satisfaisants.
- 3- Insatisfaisants.
- 4- Tout à fait insatisfaisants.

31. Mes capacités de concentration et d'attention pendant les cours sont :

- 1- Très bonnes.
- 2- Bonnes.
- 3- Plus ou moins bonnes.
- 4- Mauvaises.

³ *L'école, ça m'intéresse ?*, instrument élaboré par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (1983) adapté par Beauchemin et Lemire (1991).

32. Parmi les descriptions suivantes, quelle serait celle qui ressemble le plus à l'image que tu te fais de toi-même ?

- 1- Une personne qui supporte très bien les règlements et les façons de faire de l'école.
- 2- Une personne qui supporte assez bien les règlements et les façons de faire de l'école.
- 3- Une personne qui supporte difficilement les règlements et les façons de faire de l'école.
- 4- Une personne qui ne supporte pas du tout les règlements et les façons de faire de l'école.

33. Comment perçois-tu tes relations avec le personnel de l'école en général ?
(Directeurs, enseignants, professionnels, secrétaires, surveillants.)

- 1- Très bonnes.
- 2- Bonnes.
- 3- Plus ou moins bonnes.
- 4- Mauvaises.

34. Situe ton rendement scolaire actuel.

- 1- 80% et plus.
- 2- 70-79%.
- 3- 60-69%.
- 4- 50-59%.
- 5- 40-49%.
- 6- moins de 40%.

35. Si tes parents (ou ceux qui les remplacent) te permettaient d'abandonner tes études dès maintenant, quitterais-tu l'école ?

- 1- Non.
- 2- Incertain.
- 3- Oui.

36. Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugeraient pas valables?

- 1- Jamais.
- 2- Une ou deux fois.
- 3- Plusieurs fois.
- 4- Très souvent.

37. Selon toi, tes relations avec tes enseignants sont :

- 1- Très bonnes.
- 2- Bonnes.
- 3- Plus ou moins bonnes.
- 4- Mauvaises.

38. Cette année, les cours inscrits à ton horaire :

- 1- T'intéressent tous.
- 2- La plupart t'intéressent.
- 3- La plupart ne t'intéressent pas.
- 4- Ne t'intéressent pas du tout.

39. Je me sens prêt(e) actuellement à aller sur le marché du travail.

- 1- Pas vrai du tout.
- 2- Très peu vrai.
- 3- Assez vrai.
- 4- Tout à fait vrai.

40. As-tu l'intention de terminer tes études secondaires ?

- 1- Certainement.
- 2- Probablement.
- 3- Peut-être.
- 4- Pas du tout.

- 41.** J'ai peur de ne pas réussir mon année scolaire et je préférerais abandonner l'école plutôt que d'échouer.
- 1- Pas vrai du tout.
 - 2- Très peu vrai.
 - 3- Assez vrai.
 - 4- Tout à fait vrai.

VRAI (V) OU FAUX (F)

- 42.** Je ne réussis ou ne réussirai pas très bien cette année.
- 43.** En général, je suis à peu près sûr(e) de réussir ce que j'entreprends.
- 44.** Je préférerais avoir un emploi plutôt que d'aller à l'école.
- 45.** En général, je n'aime pas les matières que je dois étudier à l'école.
- 46.** En général, j'aime l'école.
- 47.** J'ai confiance dans mes talents scolaires.
- 48.** La plupart de mes enseignants savent rendre leurs cours intéressants.
- 49.** J'aime m'absenter de l'école.
- 50.** Cette année, je pense avoir des échecs dans au moins deux matières.
- 51.** En général, mes enseignants ne semblent pas me comprendre.
- 52.** En général, je suis heureux(se).
- 53.** Dans ce que je fais en dehors de l'école, je réussis mieux que dans les matières scolaires.
- 54.** Je n'aime pas aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école.
- 55.** La plupart de mes enseignants réussissent vraiment à me donner le goût d'apprendre.

Questionnaire : Mes possibilités d'abandon scolaire

1) **Si** je rencontrais des difficultés à l'intérieur de mon parcours scolaire, je pourrais **si** je le voulais arrêter mes études.

1) OUI passe à la question 2

2) NON passe à la question 7

SI OUI

2) **Si** je décidais d'arrêter mes études ma mère me supporterait dans mon choix.

VRAI

FAUX

JE N'AI PLUS DE CONTACT

JE NE LE SAIS PAS

3) **Si** je décidais d'arrêter mes études mon père me supporterait dans mon choix.

VRAI

FAUX

JE N'AI PLUS DE CONTACT

JE NE SAIS PAS

4) **Si** je décidais d'arrêter mes études mes amis(es) me supporteraient dans mon choix

VRAI

FAUX

JE NE SAIS PAS

5) C'est ma vie et c'est moi qui décide.

VRAI

FAUX

6) De toute façon, je pourrais revenir après avoir réglé mes problèmes.

VRAI

FAUX

Merci pour ta participation. Si tu as des commentaires tu peux les inscrire sur la page suivante.

SI NON

7) Non, parce que ma mère serait en désaccord quelles que soient mes raisons.

- VRAI
 FAUX
 JE N'AI PLUS DE CONTACT
 JE NE SAIS PAS

8) Non, parce que mon père serait en désaccord quelles que soient mes raisons.

- VRAI
 FAUX
 JE N'AI PLUS DE CONTACT
 JE NE SAIS PAS

9) Non, parce que je risquerais de perdre mes amis(es).

- VRAI
 FAUX

10) Non, parce que je me sentirais incapable de décider de décrocher par moi-même.

- VRAI
 FAUX

11) Non, parce que j'aurais beaucoup de difficulté à revenir aux études.

- VRAI
 FAUX

12) Non, parce que j'envisagerais d'autres solutions que celle d'abandonner mes études.

- VRAI
 FAUX

Quelles sont ces solutions ? _____

Si tu as des commentaires à faire ne te gêne surtout pas et MERCI pour ta participation!

Fiche de renseignements

École : _____

Âge : _____

Date de naissance : _____

jour	mois	19 année
------	------	-------------

Sexe : féminin _____ masculin _____

Nous t'assurons que toutes tes réponses resteront confidentielles et anonymes. Ton nom n'apparaîtra jamais dans une publication.

Nous te demandons d'indiquer ton nom parce que quelques étudiants(es) pourront être contactés(es) pour avoir plus d'informations sur leurs réponses.

Nom : _____
(facultatif)

Merci à l'avance de ta collaboration

FEUILLES RÉPONSES

1. Tu dois répondre à toutes les questions.
2. Entoure bien ta réponse.
3. 1 seule réponse par question.

1 ière partie

En utilisant l'échelle ci-dessous indique à quelle fréquence tu as eu ces différentes réactions face à l'école.

Jamais	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
0	1	2	3	4	5	6

1.	0	1	2	3	4	5	6
2.	0	1	2	3	4	5	6
3.	0	1	2	3	4	5	6
4.	0	1	2	3	4	5	6
5.	0	1	2	3	4	5	6
6.	0	1	2	3	4	5	6
7.	0	1	2	3	4	5	6
8.	0	1	2	3	4	5	6

2 ième partie

9. 1 2 3

10. 1 2 3

11. 1 2 3

12. 1 2 3

13. 1 2 3

14. 1 2 3 4

15. 1 2 3 4

16. 1 2 3

17. 1 2 3 4

18. 1 2 3 4

19. 1 2 3 4

20. 1 2 3 4

21. 1 2 3 4

22. 1 2 3 4

23. 1 2 3

24. 1 2 3 4

25. 1 2 3 4

26. 1 2 3 4

27. 1 2 3 4

3 ième partie

28.	1	2	3	4	5	42.	Vrai	Faux	
29.	1	2	3	4	5	43.	Vrai	Faux	
30.	1	2	3	4		44.	Vrai	Faux	
31.	1	2	3	4		45.	Vrai	Faux	
32.	1	2	3	4		46.	Vrai	Faux	
33.	1	2	3	4		47.	Vrai	Faux	
34.	1	2	3	4	5	6	48.	Vrai	Faux
35.	1	2	3				49.	Vrai	Faux
36.	1	2	3	4			50.	Vrai	Faux
37.	1	2	3	4			51.	Vrai	Faux
38.	1	2	3	4			52.	Vrai	Faux
39.	1	2	3	4			53.	Vrai	Faux
40.	1	2	3	4			54.	Vrai	Faux
41.	1	2	3	4			55.	Vrai	Faux

Appendice B

Consignes aux expérimentateurs et aux enseignants

Consignes aux expérimentateurs

1. Donner les consignes à l'enseignant et inscrire au tableau mon nom (Lucie Guimond) et mon numéro de boîte vocale [REDACTED]

Avant de distribuer les questionnaires et les feuilles réponses aux élèves :

2. Vous présenter et dire aux élèves qu'ils sont invités à participer à une recherche pour une étudiante au doctorat de l'Université de Montréal.
3. Leur indiquer que cela ne prendra que 30 à 40 minutes.
4. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre certaines problématiques que vivent les jeunes dans le but de trouver des pistes de solutions.
5. Leur montrer les 2 paquets de feuilles qu'ils vont recevoir : le questionnaire et les feuilles réponses.
6. Sur la fiche de renseignements : il est important de compléter la première partie (école, âge, date de naissance et sexe).

Dans le bas de la page : on vous demande d'indiquer votre nom parce qu' il serait utile pour nous d'être capable de vous contacter s'il y a quelque chose qu'on ne comprend pas dans vos réponses ou si vous avez oublié de répondre à une section **mais ce n'est pas obligatoire.** Vous n'êtes pas obligés d'inscrire votre nom, c'est seulement pour nous aider.

On vous assure que vos réponses sont confidentielles et anonymes, que votre nom n'apparaîtra jamais dans une publication.

7. A dire lentement :

- Vous devez répondre aux 3 parties du questionnaire et à la dernière partie qui se trouve à la fin des feuilles réponses. Ce sont des questions à choix de réponses, ce qui représente une soixantaine de questions.
- Il est important de répondre à toutes les questions. Encerclez la réponse.
- Ne mettre qu'une seule réponse par question.
- Si vous hésitez entre 2 réponses mettre celle qui se rapproche le plus de vous aujourd'hui.
- Ne pas mettre de réponse entre-deux.

- Si vous avez des commentaires, veuillez les noter sur la dernière page des feuilles réponses.
8. Si vous voulez plus d'informations vous pouvez appeler Lucie Guimond au [REDACTED] [REDACTED] c'est la responsable de l'expérimentation.
 9. Si vous avez des questions vous pouvez lever la main, je vais aller vous voir. Si je suis absent(e), veuillez attendre que je sois de retour. Votre enseignant(e) ne peut pas répondre à vos questions.
-

Avis aux expérimentateurs :

- Durant l'expérimentation notez les questions des élèves et la fréquence. Indiquez-moi sur une feuille les synonymes que vous leur donnez.
- Comptez le nombre d'élèves présents en classe et assurez-vous à la fin d'avoir récupéré tous les questionnaires et les feuilles réponses.
- Pour les questions des élèves, ne donner que des synonymes si c'est un problème de compréhension. Attention de ne pas influencer les réponses. **Ne pas donner d'exemples.** Dans le doute, attendez que je passe.
- Après l'expérimentation : mettre le numéro du groupe sur la première page. Vérifiez, si possible, si les élèves ont répondu à toutes les sections.

Merci Beaucoup



Chers(es) enseignants et enseignantes

La recherche à laquelle participent vos étudiants a pour objectif de mieux comprendre certaines problématiques vécues par ces derniers.

De manière à s'assurer de la validité des résultats, je vous prierais de ne pas répondre aux questions que vos étudiants pourraient vous poser. Invitez-les à attendre que la personne qui expérimente soit présente pour poser leurs questions.

De plus, il faudrait que vos élèves gardent le silence durant l'expérimentation.

Je tiens à vous remercier de votre précieuse collaboration. Bonne année scolaire à tous!

Lucie Guimond, M.Ps.
Psychologue

Appendice C

Solutions envisagées par les jeunes

Solutions⁴

1. J'en parlerais avec mes enseignants et trouverais des cours qui, peut-être m'intéressaient davantage.
2. Régler les problèmes que j'ai pour essayer de rester à l'école.
3. Que des personnes m'aident à résoudre mes problèmes.
4. Demander de l'aide à mes professeurs.
5. Je ferais de la récupération et j'essayerais d'étudier beaucoup plus.
6. Plus d'études, moins de sorties, etc.
7. Me trouver un job de fin de semaine.
8. En parler à un adulte (parent, prof., etc.)
9. Essayer de surmonter les difficultés, mettre plus d'efforts et m'impliquer dans mes études, aller en récupération.
10. Étudier plus pour mieux réussir et ne jamais me décourager.
11. J'en parlerais à mes parents.
12. Aller en récupération, lire des livres sur la matière incomprise, demander des travaux supplémentaires afin de mieux pratiquer la matière et à la limite voir un prof. privé.
13. Étudier plus.
14. Sécher des cours.
15. Trouver des activités sportives à l'école pour me permettre de me défouler et peut-être j'apprécierais plus l'école de cette façon.
16. Je me stimulerais que si je lâche l'école je perds tout et surtout mon rêve de devenir dentiste. Je me consacrerai plus à mes études pour mieux réussir.
17. Essayer d'aimer davantage les profs. ou tout simplement essayer d'aimer l'école.
18. Régler tout problème tels qu'ils soient.

⁴ Nous avons corrigé les fautes d'orthographe mais laissé telle quelle la construction de phrase pour éviter de modifier le sens.

19. Travailler plus fort, demander de l'aide, trouver des ressources qui peuvent m'aider.
20. Essayer de me donner le goût d'y aller.
21. Travailler plus fort afin de résoudre ces difficultés.
22. Essayer d'avoir de l'aide pour mes difficultés scolaires, étudier plus, me forcer davantage.
23. Je surmonterais les difficultés que je rencontrerais.
24. Prendre des moyens pour m'aider à résoudre mes problèmes.
25. Avoir un bon job qui paye.
26. J'irais chercher de l'aide auprès de personnes ressources. Le décrochage n'est pas une solution à mon avis.
27. Continuer d'aller à l'école.
28. Mettre plus d'efforts dans mes travaux.
29. Étudier plus et faire plus d'efforts.
30. Étudier plus, faire des efforts pour réussir.
31. Mettre plus d'efforts dans mes études.
32. Je travaillerais plus fort pour avoir de meilleures notes.
33. De dire que je suis bonne et je veux avoir un bon travail de continuer mes études.
34. Me prendre en main en allant à des récupérations et en faisant mon possible pour améliorer mes résultats scolaires.
35. Je parlerais de mes difficultés avec mes parents et ensemble on essayerait de trouver une solution.
36. Avoir des cours de récupération, demander l'aide d'un professeur.
37. Aller en récupération.
38. Retrouver le goût aux études, penser à mon avenir.
39. Recommencer mon année en redoublant mes efforts, ce que j'essaie de faire aussi pour cette année.
40. Peut-être avoir un prof. privé pour m'aider ou aller dans une école spéciale.
41. ?

42. Travailler plus, étudier plus, résoudre mes problèmes.
43. Arrêter d'écouter la TV, moins parler au téléphone, dormir tôt.
44. Continuer le parcours et les difficultés passeront si je fais des efforts.
45. Je n'ai pas encore pensé à cela.
46. Je demanderai de l'aide à mes profs, à mes amis et à mes parents.
47. Je me tannerais et je n'aurais plus le goût de rien faire alors je ferais ce que je voudrais.
48. Essayer de participer plus au cours plutôt que de dormir sur le bureau. Aller voir des gens pour en parler. Persévérer pour réussir mon année (récupération, etc.).
49. Essayer de trouver des côtés positifs à aller à l'école de toute façon je n'ai jamais pensé décrocher de l'école.
50. Prof. privé, psychologue, etc.
51. Étudier plus fort, aller aux cours du soir, aller aux récupérations (si nécessaire).
52. Aller en récupération, demander de l'aide aux profs.
53. Travailler plus fort, plus d'études par semaine.
54. Faire ce que je peux pour m'intéresser et avoir de meilleures notes.
55. Je penserais aller soit en récupération ou demander de l'aide; à un ou une amie qui saurait m'expliquer.
56. Je resterais en récupération plus souvent. Si j'avais beaucoup de difficultés je prendrais des cours d'été.
57. Prendre un choix de cours qui m'intéresse.
58. Demander de l'aide de mes parents (qu'ils m'expliquent les matières dans lesquelles j'ai de la difficulté). J'irais en récupération de mes profs.
59. Travailler plus fort, bien étudier mes examens.
60. Étudier d'avantage, me forcer, écouter en classe, aller en récup. pour me faire expliquer.
61. D'étudier plus, de me concentrer davantage.
62. Étudier plus fort.

63. La récupération, le rattrapage ou peut-être de doubler mon année scolaire.
64. S'il fallait que je coule mon année, je demanderais de l'aide.
65. Je ne sais pas (ça peut dépendre de moi ou de mes parents).
66. Me faire aider que ce soit par récupération ou des cours privés.
67. Je ne sais pas.
68. Pas lâcher l'école.
69. Je penserais à mon avenir.
70. Je me donnerais des trucs pour mieux étudier et j'irais aux récup.
71. Je prendrais des cours supplémentaires à l'été.
72. Aller en récupération.
73. De me motiver pour y aller.
74. Étudier plus, travailler plus fort, etc.
75. Aucune idée pour le moment.
76. Aller à l'université et réussir.
77. Avoir un professeur qui vient chez moi m'aider.
78. Avoir de l'aide dans mes problèmes scolaires, étudier et écouter plus.
79. De me motiver à continuer d'aller voir des gens qui pourrait m'aider ou faire du sport en même temps que mes études.
80. Résoudre des problèmes et de toute façon je ne veux pas abandonner l'école car je suis bien partie.
81. Je m'appliquerai dans mes travaux scolaires pour avoir un meilleur rendement scolaire et je participerai plus au cours.
82. Mettre plus d'effort dans mes études.
83. De me prendre en main et d'essayer de continuer.
84. Faire face à mes difficultés.
85. Engager un professeur à la maison pour faire des cours de rattrapage car je regardais ce que j'ai manqué avec mes enseignants.
86. Étudier, me reprendre en main, aller aux récupérations, poser des questions.
87. Cours privés, aide des profs., amis(es), de persister, etc. D'avoir de l'aide pour quelles que soient les raisons.

88. Travail.
89. Me consacrer davantage à mes études en étant plus concentré en classe et en étudiant plus.
90. Je ne sais pas.
91. Je me concentrerais plus sur mes études que sur d'autres choses.
92. D'essayer de m'améliorer ou je résoudrais mes problèmes.
93. J'en parlerais avec les professeurs dans laquelle j'ai de la difficulté la matière et je prendrais des cours supplémentaires privés.
94. En parler avec mes parents de mes problèmes.
95. Me faire aider par les autres.
96. J'envisagerais de me faire aider par mes amis avant de lâcher mes cours.
97. Pas trop te forcer.
98. Étudier plus fort.
99. Mettre plus d'ardeur aux travaux que je fais à l'école.
100. Prendre des moyens pour mieux réussir mon année et mieux équilibrer mon horaire.
101. Chercher de l'aide et de la motivation pour continuer.
102. Essayer de régler mes problèmes mais toujours aller à l'école.
103. S'arranger.
104. Je changerais d'école, j'essayerais de changer.
105. De plus étudier et de faire mes devoirs.
106. Je n'en ai pas la moindre idée. C'est peut-être parce que je ne suis pas confronté à la situation.
107. Je vais en DEP pour travailler.
108. D'étudier et de me forcer plus.
109. Passer plus d'heures aux études, aller aux récupérations.
110. De faire des efforts, écouter plus et travailler plus.
111. Plus d'étude et de concentration.
112. Je demanderais à mes professeurs de m'aider et de voir une intervenante si j'en sens le besoin.

113. Demander de l'aide.
114. Ça dépend des problèmes.
115. Me redonner le goût à l'école.
116. Voir des personnes demander de l'aide et je réglerais mes difficultés.
117. Aller dans des cours spéciaux.
118. Essayer d'être plus motivé et mettre du temps dans mes travaux.
119. De continuer mes études pour avoir mon diplôme et d'avoir un travail.
120. Passer plus de temps à mes études au lieu de jouer 4 à 5 fois par semaine au hockey.
121. Je me forcerais, j'irais en récupération.
122. Essayer de découvrir la vraie raison du problème et essayer de le régler.
123. Prendre des cours de rattrapage.
124. En parler à quelqu'un.
125. Aller aux récupérations et en parler avec tes parents, tes enseignants...
126. Avoir un travail le soir après l'école.
127. Arranger mes difficultés ou passer par-dessus et les oublier pour recommencer.
128. De régler ses difficultés !
129. Finir mes études scolaires.
130. Avant de prendre une solution, j'en discute avec mes amis (es).
131. Me payer un prof. privé pour que je comprenne plus et pour aimer plus l'école.
132. Aller demander qu'on m'aide.
133. D'aller au bout de moi-même, un échec c'est pas si grave que ça. L'école c'est une des choses la plus importante de ma vie même si des fois ça ne me tente pas d'y aller.
134. Avoir de la persévérance et donner tout ce que je peux.
135. Changer d'école plus étudier.
136. Prendre des cours particuliers me forcer davantage.
137. Je demanderais de l'aide à mes proches (parents, amis, profs.).

138. Travailler plus fort et demander de l'aide aux enseignants pour mieux comprendre.
139. Essayer de réussir en allant en récupération et en demandant de l'aide au professeur.
140. Que quelqu'un m'aide à mieux comprendre et étudier.
141. Étudier plus fort pour réussir.
142. Changer d'école, aller dans une école spécialisée.
143. Étudier plus fort à la maison.
144. J'essayerais de me forcer plus et de tout faire pour réussir jusqu'en secondaire 5 pour faire au moins un DEP.
145. Étudier plus fort car moi je veux rester longtemps à l'école et obtenir mon diplôme universitaire. J'aime apprendre de nouvelles choses.
146. Cours d'été, récupération.
147. Obtenir de l'aide auprès du personnel qui m'est offert.
148. Si je n'ai pas beaucoup de temps pour mes études je lâcherais quelques activités en dehors de l'école.
149. Étudier plus, me concentrer plus.
150. Étudier encore plus, venir en récupération, poser des questions.
151. Essayer de plus me motiver et demander de l'aide de mes amies.
152. Aucune, je ne veux pas quitter car je veux un travail particulier (il faut que je me rende à l'université).
153. Chercher de l'aide auprès d'enseignants ou de mes parents, étudier plus.
154. Je ne le sais pas.
155. J'irais aux récupérations dans les matières où j'avais des difficultés et demanderais de l'aide.
156. Étudier pour pouvoir réussir mes cours aller aux récupérations.
157. Je consacrerai plus de temps pour mes études et moins pour mes loisirs.
158. Je me motiverai, j'en parlerai et je me dirai que ces quelques années d'école sont très importantes pour mon avenir.
159. Persévérer, étudier plus, etc.

160. Je ne le sais pas encore, je ne suis vraiment pas rendu là.
161. M'encourager de quelque façon.
162. Je ne sais pas.
163. De suivre des cours supplémentaires.
164. Je ferais mon possible pour réussir à surmonter mes difficultés.
165. Je ne sais pas car je ne suis pas rendu encore à ce point.
166. Être mieux attentif en classe prendre l'étude au sérieux.
167. M'impliquer dans des activités scolaires et penser à mon avenir.
168. Je prendrais des moyens pour m'aider, j'irais en récupération et je ferais des efforts.
169. Me forcer d'avantage.
170. Je devrais passer à travers de ces obstacles.
171. J'en ai aucune idée pour le moment (je ne suis pas au stade de quitter l'école en ce moment).
172. Rester en récupération et étudier plus longtemps pour réussir.
173. Demander à mes parents, amis(es), aux professeurs de m'aider.
174. J'irais en récupération volontaire ou je commencerais à étudier plus fort.
175. Faire de la récupération. Demander de l'aide.
176. Me trouver d'autres choses à abandonner que les études.
177. Demander de l'aide sinon la grande solution : le suicide.
178. J'ai un groupe de guitare pis mon oncle est producteur de disque et puis dans 5 mois il va être en marché.
179. J'essayerais d'aller en récupération et je me forcerais plus dans l'étude de mes matières.
180. Essayer de performer pour finir plus vite.
181. Me mettre à l'étude et demander de l'aide à mes professeurs et à mes amis(es) qui ont déjà passé cette année.
182. Me suicider.
183. Travailler plus fort, aller dans des récupérations.

184. Mes amies et mes parents m'aideraient dans les matières où j'ai de la difficulté.
185. Des solutions auxquelles nous ne pensons plus.
186. Endurer jusqu'à la fin du secondaire pour ensuite trouver un emploi.
187. Participer plus en cours.
188. Travailler en dehors de l'école dans un emploi temporaire tout en continuant mes études.
189. Étudier plus, essayer de me faire aider dans mes études par mes amis(es), prof., famille.
190. Je sais pas je ne suis pas encore certaine.
191. Aucune idée
192. Je ne sais pas.
193. Je n'ai pas le choix parce ...à mon père car lui ai juré quand il est mort.
194. Je ne lâcherais pas l'école parce que je personnellement comprend pas le but alors je me forcerais pour étudier et monter mes résultats.
195. Rencontrer quelqu'un qui a vécu ça.
196. Aimer l'école, avoir le goût d'y aller.
197. J'étudierais plus et je ne me découragerais pas.
198. Plus étudier. Aller aux récupérations, demander de l'aide.
199. Voir une personne qui donne des cours privés.
200. Avoir moins de cours de géo, bio.... et plus de math, français.
201. Me reprendre en main, suivre des cours en dehors de l'école en plus de l'école.
202. Continuer me forcer, étudier plus, faire plus mes devoirs pour mieux comprendre.
203. J'engagerais un prof. privé pour les matières auxquelles j'aurais de la misère.
204. J'essayerais de régler mes problèmes à l'école pour aimer y aller.
205. Prendre des cours de rattrapage avec un prof. privé. Je diminuerai les activités parascolaires pour me concentrer sur l'étude.
206. Plus d'étude, auto-motivation.

207. Peut-être aller dans une école où je me sens confortable...
208. Je prendrais des cours du soir ou j'irais à toutes les récupérations possibles pour m'aider.
209. Je demanderais de l'aide aux professeurs de mon entourage en qui j'ai confiance.
210. J'essaierais de trouver un moyen de rendre l'école plus intéressante.
211. De chercher de l'aide avec mes enseignants(es) et mes parents.
212. Je donnerais plus d'efforts, j'irais en récupération.
213. Aller demander de l'aide à mes professeurs pour pouvoir réussir mon année scolaire.
214. Je travaillerais plus fort pour réussir mes études.
215. Je prendrais des cours de rattrapage et je demanderais l'aide des intervenants.
216. Je ne sais pas mais plein de monde m'aiderait à trouver mais je ne lâcherais pas l'école.
217. Avoir un ou des professeurs privés.
218. J'irai voir mes amies pour leur demander de l'aide dans mes travaux. Je demanderais aussi à mes professeurs et à mes parents.
219. Étudier plus fort.
220. Rester à l'école et bien suivre les matières.
221. En parler à mes amis, demander de l'aide.
222. Étudier plus fort.
223. Pas de tes affaires.
224. Demander de l'aide de l'extérieur.
225. Travailler plus à l'école.
226. Prendre des cours de soir recommencer mon année faire davantage d'étude et avoir l'aide nécessaire pour continuer.

Appendice D

AU CAS OÙ



AU CAS OÙ

AIDE MORALE

Tel-aide écoute 24h/jour	935-1101	Suicide-Action Montréal, 24h/jour	723-4000
Déprimés anonymes écoute 24h/jour	278-2130	Tel-Jeunes	288-2266 1-800-263-2266
Centre d'écoute de Laval	664-2787	Jeunesse, J'écoute	1-800-668-6868
Association des dépressifs et des maniaco-dépressifs	948-6127	Ami-À-L'écoute	935-4555
		Tel-Écoute	493-4484

DROGUE ET ALCOOL

Alcooliques anonymes 7 jours/sem 9h à 23h	376-9230	Al-Anon et Alateen pour les familles	729-3034
Approche sécurisante pour Polytoxicomanes anonymes	529-0642	Hôpital St-Luc (urgence) désintoxication	281-3425
Narcotiques anonymes	525-0333	Drogue aide et référence	527-2626

PSYCHOLOGIE ET SANTÉ

CLSC Norman-Béthune	687-5690	Urgence-santé	911
CLSC du Marigot	668-1803	CLSC des Mille-Iles	661-5370
CLSC Sainte-Rose	622-5110	Hôpital Cité de la Santé	668-1010
Clinique Contact dépistage VIH	668-1803		

VIOLENCE-INCESTE-VIOL

Centre pour victimes d'agression sexuelle de Montréal		PRO-GAM inc.	
urgence : 24h/jour	934-4504	aide aux hommes	270-8462
Hôpital Hôtel-Dieu de Montréal		S.O.S. Violence conjugale	
centre d'urgence pour victime de viol	843-2677	24h/jour	873-9010 1-800-363-9010
		Après coup	
		hommes violents	1-800-330-6461

DIVERS

Centre de références du Grand Montréal si tu es à la recherche d'une ressource	527-1375	Info-M.T.S.	1-800-463-5656
Sida information	648-2626	Gai écoute	521-1508
Grossesse-secours	274-3691	Centre anti-poison	1-800-463-5060
Urgence sociale(DPJ)	975-4000	Police Jeunesse (Laval)	662-4224
Aide juridique	849-9488	Deuil-secours	389-1784
		Info-secte	274-2333

LAVAL

Maison des jeunes du Centre communautaire Val-Martin	973-9882	Maison des jeunes de l'Est de Laval	664-1009
Carrefour Jeunesse DeSainte-Rose	622-0879	Maison de quartier de Fabreville	625-5453
Maison des jeunes De Sainte-Dorothée	994-2874	L'Oasis, Unité mobile D'intervention	967-0410
		L'Envolée/ hébergement	628-0907

ÉCOLE CURÉ-ANTOINE-LABELLE

Marie-France Filion	poste 3183	Raymond Gingras	poste 3144
tech. toxicomanie, local 2128		psychologue, local 3105	
Claudine Moreau	poste 3168	Christian Roy	poste 3129
psychologue, local 1401		animateur de pastorale, local 2008	