

Université de Montréal

**Aspirations scolaires des parents et décrochage scolaire :  
le rôle du soutien parental et des aspirations des  
adolescents**

par

Hélène Castaing-Jordan

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc)  
en psychoéducation

Juin, 2013

© Hélène Castaing-Jordan, 2013

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Aspirations scolaires des parents et décrochage scolaire : le rôle du soutien parental et des aspirations des adolescents

Présenté par :  
Hélène Castaing-Jordan

évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Véronique Dupéré, président-rapporteur  
Michel Janosz, directeur de recherche  
Julie Lessard, examinateur externe

## Résumé

Cette étude porte sur le rôle des attitudes et des comportements parentaux dans le processus de décrochage scolaire au travers de deux objectifs. Le premier consiste à vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires parentales pour leur enfant et le décrochage scolaire. Le second objectif vise à valider le rôle protecteur du soutien scolaire parental vis-à-vis du décrochage lorsque les aspirations scolaires des parents pour leur adolescent sont peu élevées. Les résultats ont été obtenus à partir de données longitudinales recueillies auprès de 4630 élèves québécois de secondaire pendant cinq ans. Ils mettent en évidence par l'emploi de régressions logistiques que les aspirations scolaires de l'adolescent médiatisent partiellement le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire. Comme attendu, le nombre de décrocheurs s'avère moins important dans la situation où les parents aux aspirations scolaires peu élevées soutiennent scolairement leur enfant. En revanche, les résultats n'ont pas permis de démontrer statistiquement le rôle protecteur du soutien scolaire parental car, contre toute attente, le nombre de décrocheurs s'est avéré également plus important lorsque des parents aux aspirations scolaires élevées soutiennent scolairement leur enfant. Quelques hypothèses sont avancées pour expliquer ce résultat contre intuitif. Les conclusions de cette étude laissent penser qu'accompagner les parents et leur enfant sur le niveau de leurs aspirations scolaires, permettrait de réduire le risque de décrochage scolaire. Elles ouvrent également sur de nouvelles perspectives quant au rôle modérateur du style parental et des difficultés scolaires de l'adolescent sur l'influence du soutien scolaire parental dans le processus de décrochage scolaire.

**Mots-clés** : décrochage scolaire, aspirations scolaires parentales, aspirations scolaires de l'adolescent, soutien scolaire parental, effet médiateur, effet protecteur.

## **Abstract**

This study focuses on the role of parental attitudes and behaviours in the process of school dropout through addressing two objectives. The first objective consists in verifying the mediator role of educational aspirations of the adolescent on the relationship between parental educational aspirations for their child and school dropout. The second objective aims at validating the protective role of parental support against school dropout when parental educational aspirations for their adolescent are low. The results were derived from data gathered annually among 4630 Quebec high school students from 7<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> grade. The results demonstrate through the use of logistic regressions that educational aspirations of the adolescent mediate partially the relationship between the parental educational aspirations and school dropout. As observed, dropout were less frequent when the parents with low educational aspirations supported their child in its education. Nonetheless the results could not prove the protective role of parental educational support. Indeed, the number of dropouts appeared surprisingly also higher when parents expressed high educational aspirations and high support. Several explanations are proposed to explain those results. This study suggests that working with both parents and their child on their educational aspirations may help decrease the risk of school dropout. They also bring new perspectives on the moderating role of parenting style and academic difficulties of the adolescent on the influence of parental educational support in the school dropout process.

**Keywords:** school dropout, parental educational aspirations, educational aspirations of adolescents, parental educational support, mediator effect, protective effect.

# Table des matières

Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vii
Liste des sigles et abréviations .....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Description de la problématique.....	3
Le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire .....	4
<i>Les aspirations scolaires de l'adolescent comme prédicteur du décrochage scolaire .....</i>	<i>6</i>
<i>Les aspirations scolaires parentales comme prédicteur du décrochage scolaire .....</i>	<i>7</i>
<i>Les aspirations scolaires parentales comme prédicteur des aspirations scolaires de l'adolescent .....</i>	<i>9</i>
Le rôle protecteur du soutien scolaire parental contre le décrochage scolaire lorsque les aspirations parentales sont peu élevées.....	10
<i>Les pratiques parentales comme facteurs de protection dans le développement de l'enfant et de l'adolescent .....</i>	<i>11</i>
<i>Le lien entre les pratiques parentales et le décrochage scolaire.....</i>	<i>13</i>
<i>Le lien entre les aspirations et le soutien scolaires des parents.....</i>	<i>14</i>
Chapitre 2 : Méthodologie .....	18
<i>Description des participants.....</i>	<i>19</i>
<i>Procédure.....</i>	<i>20</i>
<i>Mesures et variables .....</i>	<i>20</i>
<i>Stratégies analytiques .....</i>	<i>24</i>
<i>Gestion des valeurs manquantes .....</i>	<i>27</i>
Chapitre 3 : Résultats.....	30
<i>Statistiques descriptives et inter corrélations .....</i>	<i>31</i>
<i>Vérifications des postulats .....</i>	<i>33</i>
<i>Puissance statistique et validité du modèle .....</i>	<i>33</i>
<i>Le rôle médiateur des aspirations de l'élève.....</i>	<i>34</i>
<i>Le rôle protecteur du soutien parental .....</i>	<i>37</i>

Chapitre 4 : Discussion et conclusion.....	41
<i>Discussion</i> .....	42
<i>Limites et forces de l'étude</i> .....	46
<i>Implications pour l'intervention</i> .....	47
<i>Conclusion</i> .....	49
Références .....	50
Annexe 1.....	x
Annexe 2.....	xxii
Annexe 3.....	xxv
Annexe 4.....	xxviii
Annexe 5.....	xxx
Annexe 6.....	xxxii
Annexe 7.....	xxxiv
Annexe 8.....	xxxvi

## Liste des tableaux

Tableau I. <i>Synthèse des différentes pratiques parentales évoquées dans la littérature.</i> .....	11
Tableau II. <i>Temps de mesure des variables indépendantes et de la variable dépendante.</i> ...	21
Tableau III. <i>Matrice de corrélations et de données descriptives.</i> .....	32
Tableau IV. <i>Effet médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire.</i> .....	36
Tableau V. <i>Répartition en pourcentage des 18,5% de décrocheurs en fonction du niveau du soutien et des aspirations scolaires des parents.</i> .....	38
Tableau VI. <i>Effet modérateur des aspirations parentales sur le lien entre le soutien scolaire parental et le décrochage scolaire.</i> .....	40
Tableau VII. <i>Description des variables de contrôle.</i> .....	xi
Tableau VIII. <i>Différences de moyenne ou de proportion sur les variables de contrôle entre les sujets qui n'ont pas répondu et ceux qui ont répondu au temps 2.</i> .....	xxiii
Tableau IX. <i>Différences de proportion selon l'âge entre les sujets qui n'ont pas répondu et ceux qui ont répondu au temps 2.</i> .....	xxiv
Tableau X. <i>Différences de moyenne ou de proportion sur les variables indépendantes et dépendante entre les sujets qui ont répondu et ceux qui n'ont pas répondu aux questionnaires au temps 2.</i> .....	xxiv
Tableau XI. <i>Différences de pourcentage ou de proportion sur les variables de contrôle entre les sujets pour lesquels aucune donnée ne manque et ceux pour lesquels des données manquent.</i> .....	xxvi
Tableau XII. <i>Différences de pourcentage ou de proportion sur les variables indépendantes, le modérateur et la variable dépendante entre les sujets pour lesquels aucune donnée ne manque et ceux pour lesquels des données manquent.</i> .....	xxvii
Tableau XIII. <i>Effet prédictif de la variable indépendante (aspirations scolaires parentales) sur le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) à partir des données imputées.</i> .....	xxix
Tableau XIV. <i>Effet prédictif de la variable indépendante (aspirations scolaires parentales) sur le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) à partir des données non imputées.</i> .....	xxxi
Tableau XV. <i>Effet médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire à partir des données non imputées.</i> .....	xxxiii

Tableau XVI. Répartition en pourcentage des 18,5% de décrocheurs en fonction du niveau du soutien et des aspirations scolaires des parents à partir des données non imputées. xxxv

Tableau XVII. Effet modérateur des aspirations scolaires parentales sur le lien entre le soutien scolaire parental et le décrochage scolaire à partir des données non imputées. ....xxxvii



## Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Schéma de l'hypothèse n°1.....	10
<i>Figure 2 .</i> Schéma de l'hypothèse n°2.....	17
<i>Figure 3.</i> Illustration de l'effet médiateur.....	25

## Liste des sigles et abréviations

BADEC : Balance Décisionnelle à Décrocher

CEGEP : Collège d'Enseignement Général ou Professionnel

CES-D : Center for Epidemiologic Studies – Depression scale

EMMAS : Échelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires

IMSE : Indice du Milieu Socio-économique

IPD : Indice de Prédiction du Décrochage scolaire

MASPAQ : Mesures sur l'Adaptation Sociale et Personnelle des Adolescents Québécois

OECD : Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation de coopération et de développement économique)

QES : Questionnaire sur l'Environnement Socio-éducatif des écoles

SIAA : Stratégie d'Intervention Agir Autrement

## Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de cette étude.

Je tiens à remercier plus particulièrement le Professeur Michel Janosz, qui en tant que Directeur de mémoire, a bien voulu me consacrer du temps, me faire profiter de son expérience et m'aiguiller lors des difficultés rencontrées.

Mes remerciements s'adressent aussi à Sophie Pascal et Mélanie Fournel, professionnelles de recherche qui se sont toujours montrées à l'écoute et très disponibles.

Enfin, je n'oublie pas mon mari qui a su m'encourager dans mon entreprise un peu folle d'avoir voulu reprendre des études dans un pays étranger après plus de 6 ans d'activités professionnelles.

## Introduction

En 2010, le décrochage scolaire a touché 26 % des québécois de moins de 20 ans. Comprendre ce phénomène forme un enjeu important tant les conséquences pour l'avenir des décrocheurs et de la situation économique de la province peuvent être négatives. En effet, sans diplôme, trouver un emploi stable et bien rémunéré devient de plus en plus difficile. L'accélération de la concurrence des pays à bas salaire et les progrès que connaissent les nouvelles technologies font que 70% des postes à pourvoir au Canada requièrent l'obtention d'un niveau postsecondaire (Amine, 2011 ; Bergeron, Dunn, Lapointe, Roth, & Tremblay Côté, 2004 ; Canadian Education Statistics Council, 2012). Les personnes sans qualification risquent donc de vivre une situation de pauvreté qui peut les pousser à commettre plus de délits et de crimes (Bjerk, 2011 ; Harlow, 2003 ; Sweeten, Bushway, & Paternoster, 2009). L'isolement social et le manque d'accès aux soins les exposent aussi davantage à des problèmes de santé physique (par ex., cancer, obésité, maladies cardiovasculaires...), mentale (par ex., dépression, angoisse...) et de mortalité précoce (Aloise-Young, Cruickshank, & Chavez, 2002 ; Cutler & Lleras-Muney, 2006 ; Furnée, Groot, & Van Den Brink, 2008 ; Townsend, Flisher, & King, 2007 ; Wong, Shapiro, Boscardin, & Ettner, 2002). La baisse des recettes fiscales et l'augmentation des dépenses en prestations sanitaires et sociales génèrent un manque à gagner pour le gouvernement estimé à 120 000 dollars par décrocheur durant sa vie active (Fortin, 2008 ; Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009).

Afin d'enrayer les coûts humains, sociaux et financiers générés par le décrochage scolaire, comprendre les raisons qui conduisent un élève à décrocher apparaît donc incontournable. La recherche sur le décrochage scolaire, forte de son développement depuis une trentaine d'années, permet aujourd'hui de mieux appréhender ce processus ancré dans le temps, à l'intérieur duquel agissent multitudes de facteurs individuels et contextuels (Audas & Willms, 2001 ; Rumberger, 1995, 2011). Parmi ceux-ci, l'impact des aspirations scolaires sur le décrochage est aujourd'hui bien connu. Les aspirations scolaires se définissent par le plus haut niveau d'étude que l'élève souhaite atteindre. Or les adolescents qui ont de hautes aspirations scolaires ont généralement moins de risque de décrocher (Battin-Pearson Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Haukins, 2000 ; Dalton, Glennie, Ingels, & Wirt, 2009 ; Rumberger, 1995, 2011). Il en va de même pour les adolescents dont les parents espèrent

qu'ils suivront leur scolarité le plus longtemps possible (Dalton et al., 2009 ; Rumberger, 1995, 2011). Comme le niveau des aspirations scolaires des parents détermine aussi le niveau des aspirations scolaires de l'adolescent, (Bandura, Barbranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001 ; Behnke, Piercy, & Diversi, 2004 ; Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004 ; Marjoribanks, 1997 ; Mau & Bikos, 2000 ; Schoon & Parsons, 2002 ; Wilson & Wilson, 1992), cette étude cherche à vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage. Ce rôle médiateur n'a semble-t-il en effet pas encore été démontré.

Compte-tenu de l'importance supposée du rôle joué par les aspirations scolaires parentales dans le processus de décrochage scolaire, cette étude s'intéresse également au moyen de protéger l'adolescent du décrochage lorsque ses parents n'aspirent pas forcément à de longues études pour lui. Les pratiques parentales adaptées sont connues pour jouer un rôle protecteur dans le développement de l'enfant et de l'adolescent (Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002 ; Schoon & Parsons, 2002 ; Simons-Morton & Crump, 2003). Parmi ces pratiques, le soutien scolaire parental montre un lien négatif avec le décrochage scolaire (Astone & McLanahan, 1991 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006 ; Stone, 2006), cette étude offre de tester le soutien scolaire parental comme facteur de protection contre le décrochage lorsque les parents n'aspirent pas à de longues études pour leur adolescent.

Cette étude quantitative au devis longitudinal poursuit donc deux objectifs. Le premier consiste à vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires des parents, et le décrochage scolaire. Le second cherche à vérifier dans une visée exploratoire, le rôle protecteur du soutien scolaire parental contre le décrochage scolaire lorsque les aspirations scolaires parentales apparaissent peu élevées. Ces deux questions de recherche seront abordées au travers d'une présentation de la problématique, de la méthodologie utilisée, et des résultats obtenus. Une discussion sur les résultats et les retombées pratiques de l'étude sera ensuite proposée.

# **Chapitre 1 : Description de la problématique**

Ce chapitre propose de décrire la problématique sous-jacente aux deux objectifs de l'étude au travers de deux parties distinctes. La première porte sur le rôle médiateur des aspirations scolaires des adolescents sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire. Elle aborde successivement le rôle prédictif des aspirations scolaires de l'adolescent et des parents sur le décrochage scolaire, puis des aspirations scolaires des parents sur celles de l'adolescent. La seconde partie traite du rôle protecteur du soutien scolaire parental vis-à-vis du décrochage scolaire lorsque les aspirations scolaires parentales apparaissent peu élevées. Le rôle protecteur des pratiques parentales sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, le lien entre le soutien scolaire parental et le décrochage scolaire, puis entre les aspirations et le soutien scolaires des parents, y sont tour à tour exposés.

### **Le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire**

Avant d'aborder les aspirations scolaires comme prédictif du décrochage scolaire, il convient de définir le décrochage scolaire et de présenter rapidement d'autres facteurs individuels qui le favorisent.

Le décrochage scolaire caractérise ici les élèves qui inscrits à la rentrée de l'année scolaire, quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'étude du secondaire, et ne sont pas inscrits l'année suivante dans une formation générale ou professionnelle (Ministère de l'Éducation du Québec ; MEQ, 2000). Des études à la fois transversales et longitudinales menées aux États-Unis, au Québec, en Europe, en Australie et en Afrique du Sud, montrent qu'il peut être favorisé par des caractéristiques sociodémographiques, affectives, cognitives, comportementales, et scolaires de l'adolescent.

Les caractéristiques sociodémographiques concernées sont le sexe, les origines ethniques, et les contraintes financières de l'élève. Les garçons décrochent en effet généralement plus souvent que les filles, mais cette différence tend à diminuer lorsque les chercheurs contrôlent dans leur étude les caractéristiques familiales, les attitudes, les comportements et les performances scolaires de l'élève (Rumberger, 2011). Le fait d'avoir dû immigrer, d'appartenir à la première ou la troisième génération d'immigrant, et que la langue maternelle ne soit pas parlée à l'école, favorisent aussi le décrochage scolaire (Rumberger,

2011). C'est également le cas lorsque des jeunes sont contraints d'effectuer de longues heures de travail en dehors des heures de cours pour subvenir à leurs besoins ou ceux de leur famille (Audas et al., 2001). Des caractéristiques autres que sociodémographiques entrent également en jeu. Des adolescents qui sur le plan affectif présentent des sentiments dépressifs, ou qui sur le plan cognitif montre un QI verbal faible, sont plus à risque de décrocher (Fortin et al., 2006 ; Furnée et al., 2005 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). Des comportements problématiques d'agressivité dès le plus jeune âge, d'hyperactivité, d'inattention, de consommation de psychotropes, de non-participation à des activités extrascolaires, d'expériences sexuelles et grossesses précoces, sont également connus pour contribuer au décrochage scolaire (Audas et al., 2001 ; Drapela, 2005 ; Flisher, Townsend, Chikobvu, Lombard, & King, 2010 ; Johnson, Mellor, & Brann, 2008 ; Kent et al., 2011; Kokko, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006 ; Mahoney & Cairns, 1997 ; Suh, Suh, & Houston, 2007 ; Véronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008 ; Vitaro, Brendgen, Larose, & Tremblay, 2005).

Parmi ces facteurs individuels, la performance, le redoublement ou l'engagement scolaire restent cependant les prédicteurs les plus puissants du décrochage scolaire (Audas et al., 2001 ; Janosz, 2000 ; Suh et al., 2007). En effet, de mauvaises notes ou un retard scolaire diminuent l'espoir d'une réussite future, et avec lui, la motivation à faire des efforts, à prendre plaisir à étudier, à se conformer aux règles, et donc à s'engager dans des activités scolaires. Un faible engagement scolaire génère de moins bonnes performances qui en retour conduisent peu à peu l'élève à décrocher (Audas et al., 2001 ; Bandura, 1986 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983 ; Janosz, 2000 ; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000 ; Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994 ; Rumberger, 2011 ; Suh et al., 2007 ; Viau, 1997). Dans ce cercle vicieux, il n'est alors pas étonnant de trouver des élèves qui ne désirent plus atteindre un haut niveau d'étude. Dans leur revue de littérature, Hossler et Stage (1992) rapportent des études longitudinales menées auprès d'adolescents américains qui montrent toutes que les capacités et les performances prédisent le niveau des aspirations scolaires de l'élève. Or, des aspirations scolaires peu élevées chez l'adolescent favorisent aussi le décrochage scolaire (Dalton et al., 2009 ; Rumberger, 1995, 2011).



Plusieurs facteurs individuels favorisent donc le décrochage scolaire et devront être contrôlés dans cette étude. Différentes études traitent plus spécifiquement du rôle prédictif des aspirations scolaires sur le décrochage. Avant de les présenter, une brève description de ce que cette étude entend par aspirations scolaires s'impose.

### *Les aspirations scolaires de l'adolescent comme prédictif du décrochage scolaire*

La littérature sur l'orientation professionnelle propose davantage d'études sur les aspirations professionnelles (par ex., carrière, métier, et type de formation envisagé) que sur les aspirations scolaires, c'est-à-dire le plus haut niveau d'étude que l'élève souhaite atteindre (Rottinghaus, Lindley, Green, & Borgen, 2002 ; Uwah, McMahon, & Furlow, 2008, Wettersen et al., 2005 ; Wilson & Wilson, 1992). Les aspirations de l'élève sont orientées vers des buts ; idéal de soi projeté dans le futur, qui concernent d'abord le contexte scolaire jusqu'à peu près l'âge de 15 ans. Viennent ensuite les aspirations en lien avec le travail, la famille et la sécurité matérielle. S'intéresser aux aspirations scolaires dans le processus de décrochage semble donc a priori pertinent pour des élèves du secondaire (Bandura, 1986 ; Feliciano, 2006 ; Husman & Lens, 1999 ; Lent et al., 1994 ; Massey, Gebhardt, & Garnefski, 2008 ; Viau, 2009 ; Whiston & Keller, 2004). Par ailleurs, comme l'expression des aspirations reste subjective et que la validité d'une mesure récoltée auprès de l'enfant sur ce type d'information augmente avec l'âge alors que celle des parents diminuent, les aspirations scolaires de l'élève sont dans cette étude rapportées par les adolescents (Edelbrock, Costello, Duncan, Conover, & Kalas, 1986 dans Kendall, 2012).

Parmi les études essentiellement américaines portant sur le lien prédictif entre les aspirations scolaires et le décrochage scolaire, compte celle de Rumberger (1995). Cette étude longitudinale vérifie un lien entre les aspirations scolaires et le décrochage après l'insertion d'un contrôle statistique pour les caractéristiques démographiques, familiales, académiques, comportementales et relationnelles de l'élève. Rumberger (1995) montre notamment au travers de régressions logistiques multiples que des élèves âgés de 13 à 14 ans ont 7 fois plus de risque de décrocher lorsque leurs aspirations scolaires apparaissent peu élevées. Plus récemment, Rumberger et Lim (2008) dans leur revue de littérature rapportent que sur 41 études menées auprès d'élèves américains du secondaire âgés de 14 à 18 ans, 33 montrent qu'un haut niveau d'aspirations scolaires est associé à un faible taux de décrochage scolaire. Il en va de même pour 23 études sur 38 conduites auprès d'élèves

américains du secondaire âgés de 11 à 14 ans. En revanche, le niveau des aspirations mesuré auprès d'élèves d'école élémentaire n'a semble-t-il pas de lien avec le décrochage scolaire au secondaire. Les aspirations scolaires semblent donc former un prédicteur du décrochage scolaire en secondaire pour les adolescents, mais pas pour les enfants.

### *Les aspirations scolaires parentales comme prédicteur du décrochage scolaire*

Les facteurs individuels n'expliquent pas à eux seuls le décrochage scolaire. Des études longitudinales menées aux Etats-Unis, au Québec et en Suède, montrent que plusieurs facteurs contextuels liés au lieu d'habitation, à l'école, et à la famille, influencent aussi ce processus. Avant d'aborder plus spécifiquement les aspirations scolaires parentales comme prédicteur du décrochage scolaire, il convient de présenter brièvement ces différents facteurs.

Ainsi un lieu d'habitation caractérisé par la pauvreté, la criminalité, le manque d'accès aux soins et à l'emploi (Harding, 2003 ; Rumberger, 2011) favorisent le décrochage scolaire. Il en va de même lorsque l'école manque de ressources, d'enseignants expérimentés, ou accueille un nombre important d'élèves en difficulté. Les politiques et les pratiques d'expulsion de certains établissements scolaires en cas d'absentéisme ou de mauvais comportements, contribueraient également au décrochage. Si des écoles de grande taille offrent de meilleures ressources éducatives, ce sont aussi celles dans lesquelles le climat apparaît moins chaleureux. C'est sans doute la raison pour laquelle le décrochage y est plus important. La localisation de l'école (par ex., urbaine et rurale) n'a en revanche pas d'effet clair sur le décrochage scolaire. Plus que la localisation, il semble que ce soient les caractéristiques des élèves, des familles et les ressources de l'école qui aient un impact sur le décrochage. L'entretien de relations moins chaleureuses avec l'enseignant, les conflits entre les élèves, le rejet par les pairs ou l'association à des pairs déviants, représentent également des facteurs déterminants dans le processus de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003 ; Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop, & Cairns, 2003 ; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000 ; Rumberger, 2011 ; Staff & Kreager, 2008 ; Véronneau et al., 2008 ; Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001 ; Suh et al., 2007 ; Zettergren, 2003).

Au sein des facteurs contextuels, des études longitudinales et transversales menées aux Etats-Unis et au Québec montrent le rôle crucial joué par la famille sur le décrochage

scolaire des adolescents. La structure familiale (par ex., nombreuse, monoparentale, et recomposée), le niveau d'éducation des parents, le manque de temps et de revenu, les déménagements, un accès limité aux ressources éducatives (par ex., livres), et des pratiques parentales en lien avec la réussite scolaire moins nombreuses (par ex., échanger sur l'avenir, encourager, soutenir, et superviser), favorisent le décrochage scolaire. Parmi les pratiques parentales, des aspirations parentales peu élevées vis-à-vis de la scolarité de leur adolescent forment un prédicteur important du décrochage scolaire (Astone & McLanahan, 1991 ; Battin-Pearson et al., 2000 ; Fortin et al., 2006 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 1999 ; Rumberger, 1995, 2011 ; Suh et al., 2007).

Ainsi, en plus des facteurs individuels, plusieurs facteurs attachés au contexte contribuent aussi au décrochage scolaire et devront être contrôlés. Concernant à proprement parler le rôle des aspirations scolaires parentales sur le décrochage scolaire, différentes études longitudinales américaines vérifient à la fois un lien direct et indirect entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire.

Dalton et al. (2009) comptent 17%, 13%, 6%, et 5% de décrocheurs parmi les élèves dont les parents exprimaient deux ans plus tôt leur désir de voir leur enfant terminer respectivement leur secondaire, leur Bac ou obtenir un diplôme collégial, ou professionnel. Ainsi, plus les parents montraient des aspirations élevées pour leur enfant, moins ces derniers avaient tendance à décrocher. Dans son étude réalisée auprès d'élèves âgés de 10 à 14 ans, Rumberger (1995) montre par des régressions logistiques multiples que les aspirations scolaires parentales prédisent le décrochage scolaire, au-delà de facteurs tels que le statut socioéconomique de la famille, sa structure, sa langue, le soutien parental, l'origine ethnique, les caractéristiques comportementales, cognitives et affectives de l'élève. Cependant, Battin-Pearson et al. (2006) obtiennent par l'emploi d'équations structurelles, un lien prédictif entre les aspirations parentales et le décrochage scolaire qui est totalement expliqué par la réussite scolaire d'élèves de 14 - 16 ans (par ex., moyenne des notes obtenues à l'école et scores obtenus aux tests de lecture, d'anglais, et mathématiques). Il est à noter cependant que dans l'étude menée par Rumberger (1995), l'effet des aspirations parentales sur le décrochage scolaire reste significatif, au-delà de la moyenne des résultats scolaires et des scores obtenus aux tests de lecture et mathématiques.

Ainsi à la fois les aspirations scolaires des parents et celles de l'adolescent prédisent le décrochage scolaire. Cette étude s'intéressant au rôle possiblement médiateur joué par les aspirations scolaires de l'adolescent, un lien prédictif entre les aspirations scolaires des parents et celles de l'adolescent devrait donc également exister.

*Les aspirations scolaires parentales comme prédicteur des aspirations scolaires de l'adolescent*

Les aspirations scolaires des parents pour leur enfant forment un des meilleurs prédicteurs des aspirations scolaires de l'élève (Bandura, Barbranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996, 2001 ; Behnke et al., 2004, Feliciano, 2006 ; Hossler & Stage, 1992 ; Litalien, 2008 ; Massey et al., 2008 ; Marjoribanks, 1997, 1999, 2003 ; Mau & Bikos, 2000 ; Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004 ; Schoon ,& Parsons 2002 ; Whiston & Keller, 2004 ; Wilson & Wilson, 1992). Qualitatives et quantitatives, ces études, qu'elles soient américaine, italienne, anglaise ou québécoise, conduites ou non auprès de différentes origines ethniques, structurelles ou logistiques, montrent toutes que de hautes aspirations scolaires parentales sont associées à de hautes aspirations scolaires chez l'adolescent. Ces résultats sont obtenus au-delà des caractéristiques sociodémographiques (par ex., sexe et origine ethnique), psychologiques de l'adolescent (par ex., estime de soi, locus de contrôle, et perception de compétence), scolaires (par ex., la taille, la localisation géographique, le statut, le prestige de l'école, et le type de programme enseigné), et familiales (par ex., statut socioéconomique, engagement scolaire des parents, et nombre de frères et sœurs).

Dans ces études, les aspirations des parents pouvaient être mesurées soit directement auprès des parents, soit indirectement via la perception de l'adolescent. Une étude quantitative transversale montre cependant que les réactions d'enfants et d'adolescents américains résultent plus de leur perception des attitudes et comportements parentaux que des attitudes et comportements, tels que rapportés par les parents (Demo, Small, & Savin-Williams, 1987). Les aspirations scolaires de l'élève pourraient donc être davantage influencées par la perception que l'adolescent a des aspirations scolaires parentales le concernant, que par les aspirations réelles de ses parents. Cette étude considère donc les aspirations scolaires parentales telles que perçues par l'adolescent.

En somme, compte tenu des liens prédictifs mis en évidence dans la littérature entre :  
(a) les aspirations scolaires de l'adolescent et le décrochage scolaire, (b) les aspirations

scolaires des parents et le décrochage scolaire, (c) les aspirations scolaires des parents et celles de l'adolescent, le premier objectif de cette étude vise à vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire qui n'a a priori pas encore été testé. Ainsi, plus les aspirations scolaires des parents pour leur enfant seraient élevées, moins l'élève risquerait de décrocher. Ce lien serait expliqué par des aspirations scolaires de l'élève élevées (Figure 1).

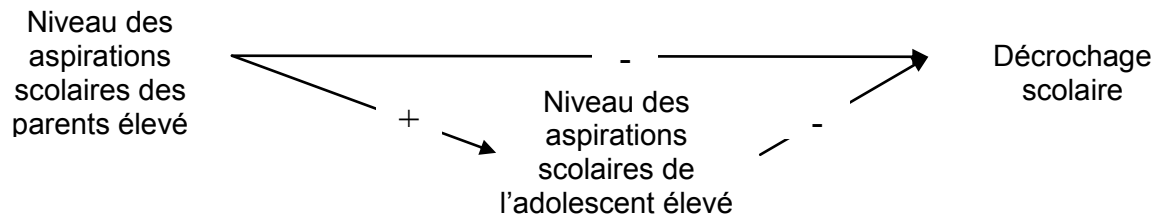


Figure 1. Schéma de l'hypothèse n°1.

Si les aspirations scolaires de l'adolescent expliquent le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire, envisager une intervention centrée sur la famille et ciblant les aspirations scolaires, permettrait peut-être de contribuer à prévenir du décrochage. Les aspirations des parents jouant dans ce schéma explicatif un rôle central, cette étude propose de s'intéresser plus particulièrement au cas de parents qui ne présenteraient pas de hautes aspirations scolaires pour leur enfant. Cherchant à vérifier dans cette situation le rôle protecteur du soutien scolaire parental contre le décrochage scolaire, cette seconde partie s'articule autour de trois points : le rôle protecteur des pratiques parentales dans le développement de l'enfant et de l'adolescent, le lien entre les pratiques parentales et le décrochage scolaire, et la relation entre les aspirations et le soutien scolaires des parents.

### **Le rôle protecteur du soutien scolaire parental contre le décrochage scolaire lorsque les aspirations parentales sont peu élevées**

Avant de rapporter des études montrant le rôle protecteur des pratiques parentales dans le développement de l'enfant et de l'adolescent, il convient de définir les notions de pratiques parentales et de facteur de protection.

Les pratiques parentales sont différents comportements spécifiques adoptés par les parents pour socialiser leur enfant, contribuer à leur développement et leur éducation (Darling & Steinberg, 1993 ; Desforges & Abouchaar, 2003 ; Fan & Chen, 2001 ; Fan & Williams, 2010 ; Rumberger, 2011 ; Spera, 2005). Parmi ces comportements, se trouvent ceux en lien avec la participation parentale dans les activités scolaires, le suivi parental des activités hors temps scolaires, ainsi que les valeurs, les buts et les aspirations des parents (Deslandes & Cloutier, 2005 ; Epstein, 1995 ; Fan & Chen, 2001 ; Fan & Williams, 2010 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Jeynes, 2007 ; Potin et al., 1999 ; Spera 2005). Ces différentes pratiques sont rapportées dans le Tableau I.

Tableau I.

*Synthèse des différentes pratiques parentales évoquées dans la littérature.*

Catégories	Comportements
Participation parentale dans les activités scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence aux réunions parents-professeur.</li> <li>- Participation des parents lors d'évènements organisés par l'école.</li> <li>- Rôle actif en ce qui concerne les décisions et l'organisation de l'école.</li> <li>- Communications parents-professeur.</li> </ul>
Suivi parental des activités hors temps scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide aux devoirs, dans le choix des cours, et dans la préparation aux examens.</li> <li>- Supervision du temps consacré aux devoirs, à la télévision, et des activités avec les pairs.</li> <li>- Évaluation des progrès scolaires.</li> <li>- Discussion autour des progrès scolaires, du quotidien, des évènements dans le monde, et des préoccupations adolescentes.</li> <li>- Encouragements.</li> <li>- Implication dans des activités extrascolaires.</li> <li>- Instauration de règles familiales au sujet des corvées domestiques, des résultats scolaires attendus, et du temps consacré aux loisirs.</li> </ul>
Valeurs, buts et aspirations des parents	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication des valeurs, buts et aspirations des parents vis-à-vis de la scolarité.</li> </ul>

*Les pratiques parentales comme facteurs de protection dans le développement de l'enfant et de l'adolescent*

Avant de voir dans quelles mesures les pratiques parentales peuvent jouer un rôle protecteur dans le développement de l'enfant et de l'adolescent, une définition du rôle

protecteur d'un facteur s'impose. Sameroff (2006) remarque qu'il y a un nombre important d'études qui ont utilisé le terme de facteurs de protection pour décrire les facteurs associés à un résultat désirable pour le développement des enfants et des adolescents sans forcément considérer les facteurs de risque. Or selon Rose, Holmbeck, Coakley et Franks (2004) ce terme devrait être utilisé seulement dans le cas où les variables facilitent le développement d'individu en présence de facteurs de risque. C'est la raison pour laquelle, Sameroff (2006) propose le terme de facteurs de promotion pour définir les variables qui ont un effet positif sur les populations présentant à la fois un niveau bas et élevé de facteurs de risque. Cette distinction s'avère importante parce les pratiques parentales peuvent avoir soit un effet de promotion, soit un effet de protection sur le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Ainsi dans une étude quantitative longitudinale menée auprès de 500 familles de Philadelphie (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1999), la participation dans les activités scolaires et le suivi des activités hors temps scolaire par les parents (Tableau I) jouent un rôle de promotion sur l'adaptation psychologique, les compétences, les problèmes de comportement, l'implication dans des activités extrascolaires et les performances scolaires des adolescents. Dans une autre étude quantitative transversale conduite avec des adolescents afro-américains du Maryland portant sur les résultats scolaires (Gutman et al., 2002), le suivi parental des activités hors temps scolaire revêt un rôle protecteur alors que la participation parentale dans la scolarité de l'adolescent joue plutôt un rôle de promotion en présence de facteurs tels que : des symptômes dépressifs chez la mère, les revenus familiaux, le plus haut statut professionnel par foyer, l'éducation de la mère, le statut marital, le nombre d'enfants vivant dans le foyer, les événements familiaux stressants, et les caractéristiques du voisinage (par ex., pauvreté, mères célibataires, et bénéficiaires de l'aide sociale). Dans l'étude anglaise longitudinale de Schoon, et Parsons (2002), la participation parentale dans les activités scolaires mesurée auprès d'élèves à partir de l'âge de 7 ans, montre un rôle protecteur sur la réussite professionnelle vingt ans plus tard lorsque ces enfants présentent un faible niveau socioéconomique, des difficultés scolaires, et des problèmes de comportements. Simons-Morton et Crump (2003) rapportent encore au travers d'une étude quantitative longitudinale que les pratiques parentales jouent un rôle protecteur sur les compétences sociales pour des élèves américains de 6<sup>ième</sup>, 7<sup>ième</sup> et 8<sup>ième</sup> années, plus à risque de voir décliner leur adaptation et leur engagement scolaire.

L'effet des pratiques parentales peut donc s'avérer positif sur le développement de l'enfant et de l'adolescent en jouant un rôle de promotion ou de protection. Afin de voir dans quelles mesures ces pratiques pourraient jouer un rôle protecteur vis-à-vis du décrochage scolaire, une recension d'études portant sur le lien entre les pratiques parentales et le décrochage s'avère nécessaire.

### *Le lien entre les pratiques parentales et le décrochage scolaire*

Nombreuses sont les études quantitatives transversales et longitudinales, ainsi que les méta-analyses menées essentiellement aux Etats-Unis qui montrent un lien significatif positif entre les pratiques parentales et les déterminants du décrochage comme la motivation ou la réussite scolaire de l'adolescent (Desforges & Abouchar, 2003 ; Deslandes et al., 1999 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Fan et al. 2009, Fan & Chen, 2001, Fan, Williams, & Wolers, 2012 ;. Jeynes, 2007 ; Spera, 2005). Parmi les pratiques parentales présentées dans le Tableau I, la communication par les parents de leurs aspirations scolaires apparaît comme le meilleur prédicteur de la perception de compétences en mathématiques et en anglais, et de la réussite scolaire. D'autres comportements ont également une influence positive. Ainsi, l'aide aux devoirs et dans le choix des options de cours, les encouragements, et le fait que les parents connaissent les amis de leur adolescent, favorisent la réussite scolaire. La participation des parents aux événements organisés par l'école, et leur implication dans des activités stimulantes (par ex., culturelles), développent la perception de compétence de l'élève et la performance scolaire. Les interactions parents-enfant participent à la perception de compétence ainsi qu'à la motivation intrinsèque en anglais. Les règles en ce qui concerne le temps passé à regarder la télévision contribuent quant à elles à l'engagement, la motivation intrinsèque en anglais et en mathématiques. En revanche la communication parents-professeur est négativement reliée à la perception de compétences et la motivation intrinsèque en mathématiques et en anglais, ainsi qu'à l'engagement scolaire (Astone & Mclanahan, 1991 ; Deslandes et al., 1999 ; Fan & Williams, 2010 ; Fan & Chen, 2001 ; Fan et al., 2012 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Jeynes, 2007).

Les études sur le lien spécifique entre les pratiques parentales et le décrochage scolaires sont moins nombreuses. Néanmoins, les études quantitatives existantes à la fois longitudinales et transversales, menées au Etats-Unis et au Québec, montrent des résultats



assez similaires. Parmi les pratiques de la participation parentale dans les activités scolaires, Rumberger (1995) montre que la communication parents-professeur augmente le risque de décrochage scolaire chez des adolescents américains. Dans l'étude de Potvin et Leclerc (1999) les élèves québécois de secondaire les plus à risque d'abandonner l'école sont aussi ceux dont les parents communiquent davantage avec les professeurs. Ces résultats s'expliqueraient par des échanges plus fréquents entre parents et enseignant, lorsque l'élève rencontre des difficultés scolaires. À l'inverse, les interactions parents-adolescent autour du quotidien scolaire réduisent le risque de décrochage (Astone & McLanahan, 1991 ; Stone, 2006). Les études québécoises menées auprès d'élèves du secondaire révèlent qu'au-delà des interactions parents-adolescent autour du quotidien scolaire, c'est surtout les encouragements, l'aide dans les devoirs et le choix des options de cours qui apparaissent comme étant les pratiques parentales les plus négativement reliées à l'abandon scolaire (Fortin et al., 2006 ; Potvin & Leclerc, 1999).

Certaines pratiques parentales peuvent donc potentiellement jouer un rôle de protection ou de promotion, et également montrer un lien négatif avec le décrochage scolaire. Comme les aspirations scolaires parentales forment un des meilleurs prédicteurs des pratiques parentales, à la fois pour la réussite scolaire et le décrochage, il est probable que les autres pratiques parentales n'aient pas d'effet sur le décrochage scolaire lorsque les aspirations scolaires parentales apparaissent élevées. De ce fait, les pratiques parentales autres que les aspirations ne semblent pas pouvoir jouer un rôle de promotion. En revanche, si le niveau des aspirations parentales se révèle être à l'inverse peu élevé, il est possible d'imaginer que les autres pratiques parentales puissent jouer un rôle protecteur vis-à-vis du décrochage scolaire. Cette étude considère toutes les pratiques parentales négativement reliées au décrochage scolaire sous la dénomination de soutien scolaire parental afin de les distinguer des aspirations scolaires parentales. Après avoir vu le rôle possiblement protecteur des pratiques parentales et leurs liens avec le décrochage scolaire, reste à savoir si le soutien scolaire parental peut être élevé lorsque les aspirations scolaires ne le sont pas.

#### *Le lien entre les aspirations et le soutien scolaires des parents*

Le modèle contextuel de la parentalité de Darling et Steinberg (1993) suggère que la réussite scolaire de l'enfant est facilitée par le soutien scolaire parental qui dépend des buts de socialisation que les parents ont pour leur enfant. Ainsi des parents qui souhaitent voir leur

enfant poursuivre leurs études le plus longtemps possible vont adopter des comportements d'aide, de suivi et d'encouragement dans les devoirs, dans le choix des options de cours, et vis-à-vis des résultats scolaires. Ce modèle est cohérent avec le modèle théorique du comportement planifié de Ajzen (1991) dans lequel les croyances, les intentions, et les attitudes déterminent le comportement. Le niveau des aspirations scolaires des parents devraient donc correspondre au niveau de soutien scolaire apporté. Des études quantitatives longitudinales américaines semblent aller dans le sens de ces modèles. Marjoribanks (2003) rapporte dans son étude une corrélation moyenne entre le soutien et les aspirations scolaires parentales et les résultats de Rumberger (1995) montrent sur l'impact du soutien scolaire parental sur le décrochage scolaire diminue lorsque les aspirations parentales sont introduites dans le modèle.

Cependant, le fait que les corrélations obtenues par Marjoribanks (2003) restent moyennes amènent aussi à envisager le soutien et les aspirations scolaires des parents comme des réalités distinctes, ce que certaines études semblent montrer. Dans l'étude qualitative menée auprès d'adolescents portugais par Rebelo Pinto et Da Conceição Soares (2004), les parents aspirant à de longues études pour leur enfant aimeraient pouvoir leur venir en aide dans leur scolarité, mais se sentent parfois démunis par manque d'informations et de conseils. Le statut socioéconomique pourrait entrer en jeu. Spera (2005) émet en effet l'hypothèse que même si les parents d'un niveau socioéconomique faible partagent avec les parents d'un niveau socioéconomique plus élevé de hautes aspirations scolaires pour leur enfant, la pénibilité de leur situation et la précarité de leur emploi ne leur permettent sans doute pas d'avoir suffisamment de temps et de ressources pour soutenir leur enfant. Pomerantz, Moorman, et Litwack (2007) mettent d'ailleurs l'accent dans leur revue de littérature sur le fait que des parents qui ont un haut niveau socioéconomique et d'éducation, sont significativement plus impliqués dans la scolarité de leur enfant. Des études américaines quantitatives et longitudinales montrent par ailleurs que bien que les parents d'origine hispanique et afro-américaine aient un haut niveau d'aspirations scolaires pour leur enfant, les élèves hispaniques et afro-américains sont moins nombreux à performer à l'école, comparativement aux élèves caucasiens (Kao & Tienda, 1995 ; Soloranzo, 1999). Il est possible que les élèves et leurs parents soient confrontés à un problème de langue et que les différents comportements adoptés par les parents n'aient pas non plus les mêmes effets sur la réussite scolaire selon les origines ethniques (Fan et al., 2012 ; Kao & Tienda, 1995). Il

serait donc envisageable que des parents aux aspirations élevées ne puissent pas apporter un soutien scolaire adéquat.

La situation inverse, c'est-à-dire des parents aux aspirations peu élevées mais au soutien élevé est-elle envisageable? Si aucune étude ne permet de vérifier à notre connaissance cette hypothèse, Goodall et Montgomery (2013) proposent un modèle du soutien scolaire parental selon un continuum avec, d'un côté, le soutien scolaire parental résultant des sollicitations de l'école, de l'autre, un soutien scolaire parental émanant de la représentation du rôle parental. Il est alors possible d'imaginer que des parents qui, bien que n'ayant pas projeté de longues études pour leur enfant, puissent tout de même apporter un soutien scolaire, en réponse à une demande de l'équipe pédagogique, ou en conformité avec ce qu'ils conçoivent de leur rôle parental. Par exemple, des parents désireux de laisser le libre choix à leur enfant entre des études courtes et des études longues, ou privilégiant un cursus professionnel plus court en lien avec un métier, ou conscients des difficultés scolaires rencontrées par leur adolescent, ou encore ne communiquant tout simplement pas leurs aspirations, pourraient donner l'impression de ne pas espérer de longues études, mais quand même soutenir sur le plan scolaire. Ainsi, la situation dans laquelle les aspirations scolaires parentales seraient peu élevées et le soutien scolaire parental élevé paraît envisageable.

Ces différences entre intention et comportement pourraient d'ailleurs s'expliquer au travers du modèle du comportement planifié de Ajzen (1991). L'intention serait en effet influencée par trois facteurs. Le premier concerne l'attitude envers le comportement et correspond au degré d'évaluation favorable ou défavorable vis-à-vis du comportement (par ex., l'aide aux devoirs permettra à mon enfant d'obtenir de bonnes notes). Le second, la sensibilité aux normes et à la pression sociale a trait aux croyances sur ce que les autres pensent du comportement (par ex., c'est le rôle des parents que d'aider son enfant dans sa scolarité). Le dernier, la perception de contrôle comportemental touche à la perception des opportunités et ressources nécessaires à la réalisation du comportement, ainsi qu'à la possibilité de pouvoir en disposer (par ex., je souhaite pouvoir aider mon enfant, mais je ne sais pas comment m'y prendre).

Quatre cas de figure devraient donc exister : (1) des parents aux aspirations et au soutien scolaires élevés ; (2) des parents aux aspirations et au soutien scolaires peu élevés ;

(3) des parents aux aspirations scolaires élevées mais au soutien scolaire peu élevé ; (4) des parents aux aspirations scolaires peu élevées mais au soutien scolaire élevé. Cette étude s'intéresse plus particulièrement à la situation dans laquelle les parents n'auraient pas des aspirations élevées pour leur enfant, afin de vérifier si un soutien scolaire parental élevé pourrait protéger l'élève du décrochage scolaire.

Ainsi, il est possible d'imaginer que le soutien scolaire parental puisse jouer un rôle protecteur contre le décrochage scolaire, lorsque les aspirations scolaires parentales apparaissent peu élevées. Etant donné que les résultats de deux études transversales menées en Australie et aux Etats-Unis et d'une étude longitudinale conduite aux Etats-Unis, montrent que le soutien parental tel que perçu par l'adolescent détermine davantage ses réactions que le soutien scolaire parental perçu par les parents, cette étude considère le soutien parental rapporté par l'élève (Amato, 1990 ; Guion, Mrug, & Windle, 2008 ; Tein, Roosa, & Michaels, 1994). En outre, comme Desforges et Abouchaar (2003) soulignent dans leur revue de littérature à quel point il est difficile d'isoler l'effet unique des pratiques parentales d'autres effets en lien avec le niveau socioéconomique de la famille, il sera également important de contrôler pour ce facteur.

Dans une visée exploratoire, le second objectif de cette étude cherche donc à vérifier si le soutien scolaire parental joue un rôle protecteur contre le décrochage scolaire lorsque les aspirations scolaires des parents apparaissent peu élevées. Si tel était le cas, alors le soutien parental devrait diminuer le risque de décrochage scolaire seulement dans cette condition et n'avoir aucun effet lorsque le niveau des aspirations scolaires parentales est élevé (Figure 2).

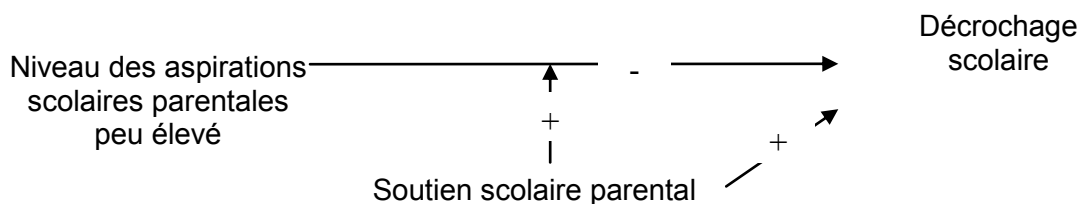


Figure 2. Schéma de l'hypothèse n°2.

## **Chapitre 2 : Méthodologie**

### *Description des participants*

L'échantillon utilisé pour cette étude repose sur des données longitudinales recueillies annuellement entre les années scolaires 2002-2003 et 2007-2008 dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA ; Janosz et al., 2010). La SIAA s'est inscrite dans le contexte de la volonté ministérielle du Québec de réduire les inégalités sociales en améliorant la formation des enfants défavorisés. Ce programme visait notamment à accroître la qualité de l'environnement éducatif (par ex., le climat scolaire, les pratiques éducatives, et l'implication professionnelle des membres du personnel), augmenter la collaboration entre l'école et les familles, et favoriser la réussite scolaire des élèves.

Les 199 écoles qui ont bénéficié de la SIAA ont été sélectionnées selon l'Indice de Milieu Socio-Economique (IMSE) tiré des données du recensement de 2001. Basé sur le niveau de scolarité de la mère ainsi que l'inactivité des parents, un score de 1 sur cet indice indiquait que l'école accueillait les élèves les moins défavorisés, un score de 10, les plus défavorisés. Les écoles dont le score était de 8, 9 ou 10 ont été inscrites pour participer au programme. Ce faisant, le critère d'une forte proportion d'élèves de classes régulières ou d'adaptation issus de milieux défavorisés a été privilégié dans la sélection des écoles au pourcentage d'élèves en difficulté et au taux de décrochage scolaire dans l'école. Sur ces 199 écoles secondaires, 66 ont été sélectionnées pour l'évaluation du programme selon un échantillonnage stratifié en fonction de leur langue d'enseignement, leur taille, et leur localisation géographique. A cet échantillon, 11 écoles de comparaison d'un IMSE de 6 ont été ajoutées.

De ces 77 écoles, 4630 élèves de secondaire 2 ont été sélectionnés pour cette étude en fonction de leur âge. Comme les aspirations scolaires commençant à se cristalliser vers l'âge de 14-15 ans (Tétreau, 2005), ces élèves âgés de 13-16 ans ( $\bar{x}=13,70$  ans) ont été préférés aux élèves de secondaire 1. Un an plus tard, 93% d'entre eux étaient en secondaire 3, 3,3% en secondaires 2, et 3,2% en classe d'adaptation scolaire. Tous ont suivi un enseignement dans des écoles francophones de taille plus ou moins grande : plus de 500 élèves (82,1% des élèves), de 150 à 499 élèves (14,4% des élèves), et moins de 149 élèves (3,5% des élèves). Sur les 91,2% des élèves qui vivaient en zones urbaines, 86,9% étaient dans des établissements scolaires de grande taille. Sur les 8,8% des élèves qui habitaient en

zones rurales, 33,7% ; 33,9% et 32,4% étaient répartis respectivement dans des écoles de petite, moyenne et grande taille. L'échantillon se compose de 45,8% de garçon pour 54,2% de fille nés majoritairement au Québec pour 88,9% d'entre eux, les autres étant originaires d'une autre province canadienne (4,3% des élèves) ou de l'étranger (6,7% des élèves). Parmi ces élèves, 18,5% ont décroché entre 2004 et 2007.

### *Procédure*

Un consentement parental a été demandé par écrit ou par téléphone pour tous les participants. Un taux moyen de 70% d'accord a ainsi été obtenu. Les élèves pouvaient après le consentement de leurs parents décider de ne pas participer. En moyenne, 75% des élèves pour lesquels un consentement parental avait été obtenu ont répondu aux questionnaires. Les autres qui étaient absents, refusaient de participer, ou avaient changé d'école, n'ont pas fait l'objet de relance. Les données portant sur le statut de décrocheur et les résultats dans les matières sanctionnées aux épreuves uniques (par ex., mathématiques, sciences physiques, histoire, lecture, et écriture) résultent d'un envoi annuel d'informations par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport sur support numérique. Toutes les autres données émanent de trois questionnaires remplis par l'élève. L'un comprenait les aspects sociodémographiques ainsi que les matrices de Raven et n'a été administré qu'une seule fois au démarrage de l'étude. Un autre complété en hiver portait sur l'intégration scolaire et sociale de l'élève. Un dernier distribué à la fin de l'automne ou au début de l'hiver renvoyait au potentiel éducatif des écoles. Les échelles constitutives de ces questionnaires tirées d'instruments préexistants ou créées pour l'évaluation de la SIAA ont toutes été validées. Chaque questionnaire a été administré en classe sur une période de 60 à 75 minutes sous format papier ou électronique par des auxiliaires de recherche ou par le personnel de l'école (par ex., direction et enseignants) avec l'assistance des auxiliaires de recherche. La passation est restée confidentielle mais non anonyme pour l'équipe de recherche en raison de la nécessité de suivre les répondants d'une année sur l'autre.

### *Mesures et variables*

Deux temps de mesure ont été considérés avant la prise en compte du statut de décrocheur (Tableau II).

Tableau II.

*Temps de mesure des variables indépendantes et de la variable dépendante.*

T 1 : secondaire 2 Automne 2002	T 2 : secondaire 3 Hiver 2004	Secondaires 4, 5 plus un an après la fin du secondaire Années 2004-2007
Aspirations scolaires des <b>parents</b> Soutien scolaire parental	Aspirations scolaires de <b>l'élève</b> Soutien scolaire parental	Décrochage scolaire (VD)

Afin de vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'élève dans le lien prédictif des aspirations scolaires parentales sur le décrochage scolaire, il était important de s'assurer que le médiateur intervienne dans le temps après le démarrage de l'influence des aspirations scolaires parentales (Rose et al., 2004). Pour vérifier le rôle protecteur du soutien scolaire parental sur le décrochage lorsque les parents entretiennent pour leur enfant des aspirations scolaires peu élevées, il était important de s'assurer que la mesure des aspirations parentales soit prise avant l'intervention de l'effet protecteur du soutien scolaire parental sur le décrochage (Rose et al., 2004). C'est la raison pour laquelle le soutien scolaire parental a été mesuré à la fois au temps 1 et 2, assurant par là-même également la continuité de cette pratique parentale dans le temps.

*Décrochage scolaire.* Le décrochage scolaire, variable dépendante de l'étude, est une mesure dichotomique (0 ; n'a jamais décroché, 1 ; a décroché) considérée au 30 septembre 2004, ou au 30 septembre 2005, ou au 30 septembre 2006. Obtenue grâce au recueil de données officielles annuelles envoyées par le MEQ, cette mesure fait état de la fréquentation d'un établissement scolaire et de la diplomation : un jeune est considéré comme décrocheur lorsque celui-ci est sans diplôme, ni qualification et n'est pas inscrit à l'école au 30 septembre alors qu'il était inscrit l'année précédente. Une faiblesse de la mesure est cependant à prendre en considération. Un élève considéré comme décrocheur par les données ministérielles a très bien pu abandonner l'école pour cause de maladie, de décès ou de déménagement à l'extérieur de la province du Québec (Janosz et al., 2010). Le décrochage scolaire résultant d'un processus, l'accent est mis ici sur le fait pour l'élève de passer à l'acte. Tous les élèves ayant été considérés comme décrocheurs au 30 septembre 2004, ou au 30 septembre 2005, ou au 30 septembre 2006 sont pris en compte, même si certains ont pu rattraper entre-temps.



*Aspirations scolaires parentales.* Les aspirations scolaires parentales, variable indépendante, ont été mesurées à l'aide d'une échelle auto-rapportée par l'élève au temps 1 à partir d'items provenant du « Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles » (QES ; Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard, & Desbiens 2007). Cette échelle de mesure cherche à évaluer la perception de l'élève sur l'importance accordée aux études par ses parents (par ex., bien réussir, faire de son mieux, et poursuivre le plus longtemps possible). Quatre items en lien avec la poursuite d'étude ont été retenus (par ex., « Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible », « C'est important pour les parents que je réussisse bien à l'école », « Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école », « C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école » ) avec des réponses allant selon une échelle de Likert de : 1 (Faux), 2 (Plutôt faux), 3 (Plutôt vrai), à 4 (Vrai). La moyenne des réponses aux items constitue le score de l'échelle. Plus le score est élevé, plus l'élève perçoit que ses parents entretiennent des aspirations scolaires élevées à son endroit. Cette mesure a été validée au moyen d'une analyse factorielle en composantes principales pour laquelle tous les postulats de l'analyse factorielle ont été vérifiés<sup>1</sup>. Les poids de saturation des items sur le facteur, supérieurs à 0,6 (0,7 à 0,8), assurent une bonne validité des items. Le facteur explique 46,5% de la variance. L'alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,72.

*Aspirations scolaires de l'élève.* Les aspirations scolaires de l'élève, variable indépendante médiatrice, a été évaluée à partir de la moyenne de deux questions auto-rapportées posées au temps 2. Cette mesure cherche à situer le plus haut niveau d'étude que l'élève souhaite atteindre. Ainsi, l'item « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ? » permettant des réponses allant selon une échelle de Likert de 1 (Cela ne me fait rien, ça ne me dérange pas) à 4 (Je veux terminer le CEGEP ou l'université), est tiré des « Mesures sur l'Adaptation Sociale et Personnelle des Adolescents Québécois » (MASPAQ ; Le Blanc, 1996). L'autre question « J'ai l'intention de poursuivre mes études au CEGEP après le secondaire » avec un choix de réponse allant aussi selon une échelle de Likert de 1 (Totalement en désaccord) à 4 (Totalement d'accord)

---

<sup>1</sup> Ratio idéal de dix sujets par variable ; corrélations entre les items avec un  $r > 0,30$  ; déterminant de la matrice de corrélations ni trop proche de 0, ni trop proche de 1 ( $|R| = 0,39$ ) avec un test de Bartlett significatif à  $p < 0,001$  ; Kaiser-Meyer-Olkin supérieur à 0,60 ( $KMO = 0,74$ ).

provient de la Balance Décisionnelle à Décrocher (BADEC) ; questionnaire sur les avantages et désavantages à décrocher (Janosz, Rondeau, & Lacroix, 1998).

Chaque item a d'abord été testé individuellement à l'aide d'une régression logistique afin de connaître leur influence respective sur le décrochage scolaire. Tous deux sont associés à une diminution du risque de décrocher<sup>2</sup>. Les items corrélant à  $r=0,62$  au temps 1 et  $r=0,61$  au temps 2 ont ensuite pu être combinés. Beaucoup d'élèves présentant des aspirations scolaires élevées, la distribution des résultats à cette mesure a montré une forte asymétrie négative de type leptokurtique. Pour remédier à ce problème, cette mesure a été dichotomisée en un point de coupure naturel en fonction de la distribution. Deux catégories ont ainsi été créées : les élèves au niveau d'aspirations peu élevé (32%) et les élèves au niveau d'aspirations élevé (68%).

*Soutien scolaire parental.* Le soutien scolaire parental, variable modératrice, représente la moyenne des résultats obtenus aux temps 1 et 2. Cette mesure tirée des travaux de Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995) vise à évaluer la perception de l'élève sur la participation des parents dans le suivi scolaire. Cette échelle comprend neuf items : (a) cinq sur le soutien affectif (par ex., « Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, mes parents m'encouragent à faire encore plus d'effort »), (b) trois sur l'interaction parents-enfant au sujet du quotidien scolaire (par ex., « Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires »), (c) un sur l'interaction parents-enfant au sujet des projets d'avenir (par ex., « Mes parents discutent avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain »). Les quatre réponses possibles à ces items vont selon une échelle de Likert de : 0 (Jamais) à 3 (Très souvent) avec un alpha de Cronbach de 0,89 au temps 1 et de 0,90 au temps 2.

De nombreuses variables de contrôle contextuelles et personnelles ont été retenues pour cette étude. Le contrôle pour des variables en lien avec des facteurs contextuels pouvant influencer le décrochage scolaire comprend le soutien scolaire parental, l'adversité familiale (statut socio-économique), l'engagement scolaire des amis, et les relations conflictuelles avec l'enseignant. Le contrôle pour des variables en lien avec des facteurs

---

<sup>2</sup> L'item « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ? » a un rapport de cote de 0,29 à  $p<0,001$ , et l'item « J'ai l'intention de poursuivre mes études au CEGEP après le secondaire » a un rapport de cote de 0,51 à  $p<0,001$

individuels pouvant influencer le décrochage scolaire comprend le sexe, les capacités de raisonnement, le retard scolaire, le rendement scolaire, la perception de compétence en mathématique et français, les aspirations scolaires de l'élève, l'engagement scolaire, les symptômes dépressifs et les problèmes d'indiscipline de l'élève. Toutes ces mesures ont été rapportées par l'élève au temps 1. Le détail de ces mesures de contrôle peut être consulté en Annexe 1.

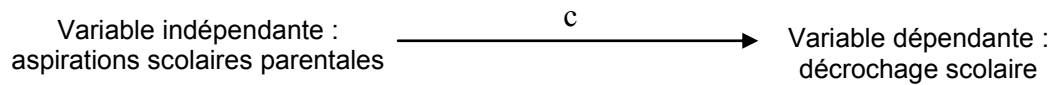
### *Stratégies analytiques*

*Statistiques descriptives.* Une analyse des statistiques descriptives a d'abord été effectuée pour chacune des variables utilisées. Ainsi l'observation de la moyenne a permis de situer la tendance centrale des réponses, celle des écarts types, d'appréhender la dispersion des réponses sur chaque variable. L'allure des distributions a été examinée à l'aide de diagrammes en bâton, du coefficient de symétrie et d'aplatissement, lequel indique le degré de concentration des données entre les extrémités des distributions. L'asymétrie de la distribution a été considérée lorsque les indices de symétries et d'aplatissement n'étaient pas compris dans un intervalle de [-1 ; 1] (Tabachnick & Fidell, 2007). L'analyse préalable des corrélations a également permis de s'assurer qu'il n'y ait pas de problème de multi colinéarité entre les variables (par ex.,  $r \geq 0,70$ ) qui auraient pu entraîner des problèmes de parcimonie et augmenter le risque de rejeter l'hypothèse nulle à tort. Cette étape a aussi permis de vérifier que les forces des corrélations et de leur direction correspondaient bien à ce qui était attendu afin d'anticiper sur la présence d'anomalies éventuelles.

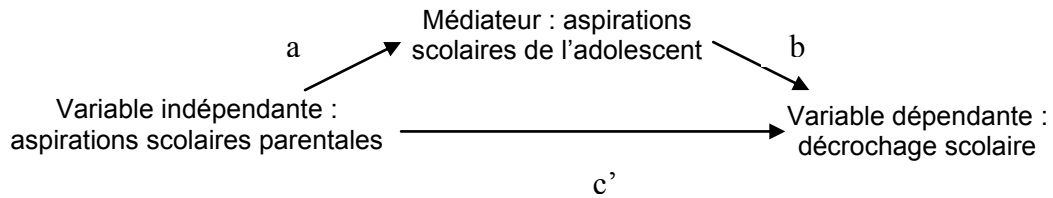
*Objectif 1.* Afin de vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire, une série de régressions logistiques a été menée. Ce choix d'analyses tient au fait de la nature dichotomique à la fois de la variable dépendante et du médiateur. Pour chaque régression logistique effectuée, les postulats d'indépendance et d'exhaustivité des catégories de chaque variable dichotomique, de linéarité, de spécificité, de parcimonie, du nombre minimum de sujets requis par prédicteur, et d'indépendance des observations ont préalablement été vérifiés.

Selon Baron et Kenny (1986), une variable peut jouer le rôle de médiateur lorsqu'elle explique la relation entre une variable indépendante et dépendante. Quatre conditions

doivent être respectées pour qu'une variable puisse assurer cette fonction : (1) la variable indépendante doit significativement prédire le médiateur dans une première équation (lien a de la Figure 3), (2) la variable indépendante doit significativement prédire la variable dépendante dans une seconde équation (lien c de la Figure 3), (3) le présumé médiateur doit significativement prédire la variable dépendante lorsqu'il est entré avec la variable indépendante dans une troisième équation (lien b dans la Figure 3), (4) enfin, si les trois premières conditions sont remplies, l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante devrait diminuer dans les cas d'une médiation partielle, voire ne plus être significatif dans le cas d'une médiation totale (lien c' dans la Figure 3).



A) illustration de l'effet direct de la variable indépendante sur la variable dépendante.



B) illustration de l'effet médiateur sur le lien entre la variable indépendante et dépendante

Figure 3. Illustration de l'effet médiateur.

Après s'être assuré que les résultats répondent à ces quatre conditions, afin de vérifier que l'effet indirect du médiateur entre les variables indépendante et dépendante ne soit pas dû au hasard, le test de Sobel (1982) doit être utilisé<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>  $z\text{-value} = \frac{a \cdot b}{\sqrt{(b^2 \cdot sa^2 + a^2 \cdot sb^2)}}$  avec (a) : coefficient de régression non standardisé ; (b) : coefficient de régression non standardisé après introduction de la variable indépendante dans l'équation ; (sa) : erreur standard de a ; et (sb) : erreur standard de b (voir figure 3).

L'analyse s'est déroulée en trois étapes :

1. L'effet de chaque variable introduite dans le modèle a d'abord été testé individuellement sur les aspirations scolaires de l'élève. L'effet cumulé des variables de contrôle a ensuite été introduit dans une équation de régression, suivi des aspirations scolaires parentales (lien a de la figure 3).
2. L'effet de chaque variable introduite dans le modèle a préalablement été testé individuellement sur le décrochage scolaire. L'effet cumulé des variables de contrôle et celui des aspirations scolaires parentales a ensuite tour à tour été testé dans une équation de régression (lien c de la figure 3).
3. Après les variables contrôles et les aspirations scolaires des parents, les aspirations de l'élève sont introduites en dernier lieu dans l'équation de régression (lien b de la figure 3 et c' de la figure 3).

*Objectif 2.* Avant de tester le rôle protecteur du soutien parental, il a été vérifié que la proportion d'élèves décrocheurs variait bien selon le niveau du soutien et les aspirations scolaires des parents. Pour ce faire, ces deux variables ont d'abord été catégorisées. La distribution du soutien scolaire parentale étant normale, 3 catégories ont été créées à partir de deux points de coupure situés à plus ou moins un écart-type de la moyenne, ce qui représente : 26% des élèves dont les parents ont un soutien scolaire faible, 49,3% des élèves dont les parents ont soutien scolaire moyen, et 24,7% des élèves dont les parents ont un soutien scolaire élevé. Beaucoup d'élèves ayant des parents aux aspirations élevées, la distribution des résultats sur les aspirations scolaires parentales montre une forte asymétrie négative de type leptokurtique. C'est la raison pour laquelle cette mesure a été dichotomisée en un point de coupure naturel. Deux catégories ont ainsi été créées : les élèves dont les parents avaient des aspirations scolaires peu élevées (40%) et les élèves dont les parents avaient des aspirations scolaires élevées (60%). Les deux échelles catégorisées (soutien et aspirations scolaires) ont ainsi été analysées dans un tableau croisé (analyse du Chi-2) et les résiduels standardisés examinés pour identifier dans quels croisements (cellules) les valeurs observées se distinguaient significativement des valeurs attendues.

Le test de l'effet modérateur du soutien parental a ensuite été entrepris au moyen d'une série de régressions logistiques. Selon Baron et Kenny (1986), un modérateur est une variable qui affecte la direction et/ou la force du lien entre une variable indépendante et dépendante. La présence d'un effet modérateur ne nécessite pas forcément que la variable

indépendante ni que le présumé modérateur prédisent de manière significative la variable dépendante. Toutefois, l'interaction entre la variable indépendante et le prétendu modérateur doit nécessairement prédire de manière significative la variable dépendante.

Afin de tester cet effet d'interaction, plusieurs étapes ont été menées. Les variables continues ont été centrées, les variables catégorielles, recodées en 0 et 1, et la variable d'interaction, créée. Les postulats de la régression logistique ont préalablement été vérifiés. Puis, par l'emploi d'une régression hiérarchique, la variable indépendante (aspirations scolaires des parents) et modératrice (soutien scolaire parental) ont simultanément été rentrées dans l'équation, suivies de la variable d'interaction (aspirations scolaires parentales x soutien scolaire parental). L'interaction a ensuite été testée avec les variables de contrôle. Dans le cas d'une interaction significative, plusieurs étapes permettent par la suite de décomposer le sens de l'effet. Deux variables doivent être créées : l'une correspondant aux aspirations scolaires des parents de niveau faible (aspirations parentales + un écart-type), l'autre aux aspirations parentales de niveau élevé (aspirations parentales – un écart-type). Chacune d'entre elles est ensuite testée dans deux équations distinctes au moyen d'une série de régressions hiérarchiques intégrant l'effet cumulé des variables de contrôle, les aspirations scolaires parentales nouvellement créées (faibles versus élevées), le soutien scolaire parental et le terme d'interaction (aspirations scolaires parentales nouvellement créées x soutien scolaire parental).

### *Gestion des valeurs manquantes*

Deux phénomènes engendrent des valeurs manquantes. Parmi ceux-ci compte l'attrition : les sujets ont répondu aux questionnaires au démarrage de l'étude mais ne se sont plus présentés lors des passations suivantes. Le second phénomène tient au fait que les sujets présents lors de la passation n'ont pas répondu à certaines questions.

*Attrition.* Sur les 4630 élèves, 1561 (33,7%) n'ont pas répondu au questionnaire portant sur l'intégration scolaire et sociale au temps 2 (secondaire 3 : année scolaire 2003-2004) alors qu'aucune donnée ministérielle ne manquait pour le décrochage (années scolaires 2004-2005, 2005-2006, et 2006-2007). Le groupe des 1561 élèves diffère des 3069 sujets restants de manière significative sur toutes les variables, exceptées pour les aspirations scolaires parentales. Davantage composé de garçons, il se caractérise par des élèves plus

âgés, plus nombreux à avoir redoublé, plus déprimés, et ayant un niveau d'adversité familiale, de capacités de raisonnement, de perception de compétences, de rendement, et d'engagement scolaire plus faible. Ces sujets entretiennent en outre des relations avec des élèves plus désengagés sur le plan scolaire, mais aussi plus conflictuelles avec leurs enseignants. Ils sont aussi ceux qui présentent un niveau d'aspirations scolaires et de soutien parental moins élevé, et sont 26,4% à décrocher contre 14,9% pour les 3069 autres sujets restants (Annexe 2).

*Questionnaires incomplets.* Certains sujets présents lors des passations ont laissé certaines questions sans réponse, ce qui représente 21,6% données manquantes. Le portrait de ces élèves ne diffère plus que sur cinq variables. Majoritairement des garçons et marginalement plus indisciplinés, ils montrent des capacités de raisonnement moins élevées, sont plus nombreux à avoir redoublé, et décrochent aussi davantage par la suite (Annexe 3).

*Imputation multiple.* Même si la taille de l'effet des différences observées reste petite (presque toutes  $<0.10$ ) et laisse penser qu'elles pourraient être dues à la taille de l'échantillon relativement élevée, écarter la possibilité que les valeurs manquantes soient uniquement dues à un phénomène aléatoire sans lien avec les variables du modèle reste difficile à envisager (Paquin, 2011 ; Rubin & Little, 2002). En effet, les différences montrent toutes que les élèves plus à risque ont plus de chance d'avoir des données manquantes, avec parfois des écarts de plusieurs points de pourcentages (par ex., 17,5% versus 23,8% ayant un retard scolaire chez ceux qui ont répondu ou non au temps 2, respectivement) (Annexe 2). Les élèves qui n'ont pas du tout ou que partiellement répondu aux questionnaires semblent donc plus à risque de décrocher (Schafer, 1997). Puisque les valeurs manquantes semblent reliées aux caractéristiques des élèves, elles ont été traitées par une méthode d'imputation. L'imputation simple remplaçant les données manquantes par une seule valeur probable, la variance des variables aurait pu s'en trouver diminuée et affecter la puissance statistique des liens prédictifs observés. C'est la raison pour laquelle, l'imputation multiple dont la validité scientifique est reconnue (Graham, 2009), a été privilégiée et effectuée par l'emploi du logiciel SPSS 17. Cette méthode tient compte de l'incertitude de la valeur à imputer par l'emploi d'un facteur de correction de la variance. Elle consiste à remplacer les données manquantes par un ensemble de données probables (Paquin, 2011). Schafer (1998) affirme que cinq imputations conviennent lorsqu'il y a 30% de données manquantes,

alors que 10 imputations sont nécessaires lorsqu'il y en a 50%. Compte tenu que selon les échelles 0,4% à 33,7% des données manquent, un nombre de cinq imputations a été fixé. SPSS 17 a ainsi généré une combinaison de cinq fichiers distincts. Il est à noter que les résultats sans imputation seront également rapportés afin de vérifier que les résultats issus des données imputées vont dans le même sens que ceux issus des données initiales.



## **Chapitre 3 : Résultats**

### *Statistiques descriptives et inter corrélations*

Les résultats de l'analyse des statistiques descriptives (Tableau III) montrent que la moyenne des aspirations scolaires des parents et celles des aspirations scolaires de l'élève sont relativement élevées. Leur distribution présente une asymétrie négative de type leptokurtique : 68,6% des élèves aimeraient poursuivre leurs études au CEGEP ou à l'université après le secondaire et 60% des élèves ont des parents qui souhaitent que leur enfant continue leurs études le plus longtemps possible. Si ces résultats peuvent refléter un manque de sensibilité de la mesure, ils laissent aussi supposer que les élèves aient avec leurs parents des aspirations scolaires élevées. Le soutien scolaire parental suit quant à lui une distribution normale et le nombre de décrocheurs représente 18,5% des élèves de l'échantillon.

Chacune des variables incluses dans les analyses sont corrélées avec le décrochage scolaire. L'ensemble des corrélations vont en outre dans le sens de ce qui est attendu et aucun problème de multi colinéarité n'a été détecté. Les corrélations les plus fortes avec le décrochage scolaire concernent notamment le rendement scolaire ( $r=-0,37$ ,  $p<0,001$ ), les aspirations scolaires de l'élève prises au temps 2 ( $r=-0,32$ ,  $p<0,001$ ), et le redoublement ( $r=0,311$ ,  $p<0,001$ ). Comme attendu, le soutien scolaire parental considéré au temps 1 et 2 corréle avec les aspirations scolaires des parents, mais cette corrélation reste très modérée ( $r=0,21$ ,  $p<0,001$ ). Leur variance partagée de seulement 4% laisse penser que le soutien et les aspirations parentales sont des réalités distinctes qui valent la peine d'être étudiées séparément.

Tableau III.

*Matrice de corrélations et de données descriptives.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Sexe (fille:0)	-																	
2 Adversité familiale	-0,058***	-																
3 Raisonnement T1	-0,043**	-0,149***	-															
4 Redoublement T1	0,061***	0,207***	-0,207***	-														
5 Rendement scolaire T1	-0,094***	-0,233***	0,377***	-0,311***	-													
6 Engagement scolaire T1	-0,145***	-0,091***	0,164***	-0,085***	0,439***	-												
7 Perception compétence français T1	-0,193***	-0,140***	0,124***	-0,156***	0,442***	0,393***	-											
8 Perception compétence mathématique T1	0,161***	-0,175***	0,275***	-0,167**	0,633***	0,352***	0,138***	-										
9 Sentiments dépressifs T1	-0,244***	0,136***	-0,066***	0,059***	-0,130***	-0,113***	-0,108***	-0,226***	-									
10 Indiscipline en classe T1	0,092***	0,179***	-0,158***	0,080***	-0,297***	-0,398***	-0,230***	-0,226***	0,195***	-								
11 désengagement scolaire des amis T1	0,222***	0,123***	-0,127***	0,063***	-0,236***	-0,468***	-0,292***	-0,167***	0,122***	0,359***	-							
12 Relations conflictuelles/enseignant T1	0,074***	0,102***	-0,136***	0,035*	-0,219***	-0,389***	-0,225***	-0,211***	0,246***	0,512***	0,384***	-						
13 Aspirations élève T2	-0,233***	-0,141***	0,177***	-0,185***	0,319***	0,346***	0,260***	0,185***	ns	-0,197***	-0,270***	-0,151***	-					
14 Aspirations élève T1	-0,147***	-0,200***	0,187***	-0,189***	0,347***	0,457***	0,268***	0,230***	-0,076***	-0,281***	-0,262***	-0,217***	0,515***	-				
15 Aspirations parents T1	-0,062***	-0,106***	0,085***	-0,084***	0,110***	0,230***	0,103***	0,070***	-0,031*	-0,166***	-0,145***	-0,099***	0,205***	0,287***	-			
16 Soutien parental T1	ns	-0,273***	0,047**	-0,124***	0,147***	0,259***	0,192***	0,130***	-0,231***	-0,226***	-0,314***	-0,257***	0,125***	0,190***	0,213***	-		
17 Soutien parental T1 et T2	ns	-0,279***	0,049***	-0,130***	0,156***	0,266***	0,206***	0,133***	-0,234***	-0,222***	-0,307***	-0,251***	0,192***	0,208***	0,216***	0,932***	-	
18 Décrochage scolaire T3	0,103***	0,239***	-0,201***	0,311**	-0,372***	-0,206***	-0,206***	-0,249***	0,068***	0,214***	0,180***	0,151***	-0,318***	-0,249***	-0,125***	-0,120***	-0,122***	-
Moyenne	0,461	1,640	46,581	0,242	74,482	-0,001	4,432	4,833	8,806	0,564	-1,625	2,395	3,619	3,645	3,769	1,675	1,6522	0,187
Ecart-type	0,499	1,594	6,799	0,540	10,575	0,695	1,426	1,572	8,504	0,456	0,604	0,929	0,661	0,631	0,389	0,675	0,637	0,390
Asymétrie	0,157	0,993	-1,696	2,530	-0,301	-0,293	-0,290	-0,542	1,495	1,480	0,212	0,519	-1,646	-1,801	-2,503	-0,100	-0,098	1,605
Aplatissement	-1,976	0,636	6,421	7,477	-0,204	-0,110	-0,551	-0,547	2,340	2,868	-0,053	-0,374	1,618	2,345	9,077	-0,468	-0,375	0,578
Minimum	0,00	0,00	1,00	0,00	35,00	-2,54	1,00	1,00	0,00	0,00	-3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	1,00	7,88	59,00	5,00	98,00	1,57	7,00	7,00	45,00	3,00	0,00	5,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	1,00

\*\*\*p&lt;0,001 ; \*\*p&lt;0,01 ; \*p&lt;0,05 ; ns : non significatif

### *Vérifications des postulats*

Les postulats suivants ont été vérifiés avant de procéder aux analyses : indépendance et exhaustivité des catégories de la variable dépendante<sup>4</sup>, spécificité et parcimonie des prédicteurs<sup>5</sup>, nombre minimum requis de 50 sujets par prédicteur<sup>6</sup>, absence de multi colinéarité<sup>7</sup>, indépendance des observations et absence d'erreurs de mesure. Le postulat au sujet de l'indépendance des observations et des erreurs de mesure reste plus difficile à vérifier. En effet, les élèves au cours de la passation des questionnaires ont certes bénéficié d'un encadrement rigoureux. Les chances au regard du nombre et de la diversité des items que les élèves d'une même classe aient pu s'influencer plus particulièrement sur la thématique de l'étude, semble mince. Cependant, le fait que des élèves d'une même classe soient forcément en lien ne permet pas de garantir l'indépendance des observations.

### *Puissance statistique et validité du modèle*

Afin de s'assurer d'une bonne capacité à détecter les effets, la normalité et la linéarité des variables incluses dans le modèle ont été vérifiées. Chacune des variables présentant une asymétrie a été transformée. Les variables concernant l'indiscipline et les aspirations scolaires parentales ont cependant montré une puissance statistique prédictive sur le décrochage scolaire supérieure sans transformation. Elles ont donc été conservées avec leur asymétrie. Lorsque des prédicteurs du modèle sont catégoriels, il est également souhaitable que chaque cellule du tableau croisé de ces variables avec la variable dépendante soit supérieure à 1, ce qui est le cas ici.

Enfin, la validité des modèles étudiés a été estimée grâce à l'observation d'une augmentation de la valeur des R-deux de Cox, de Snell et du coefficient de Nagelkerke, d'une diminution du -2log-vraisemblance, d'un  $\chi^2$  de Wald significatif, et d'une augmentation du pourcentage de classification des élèves. Le test de Hosmer-Lemeshow n'a pas été

---

<sup>4</sup> 3752 élèves non décrocheurs pour 878 décrocheurs, 1565 élèves aux aspirations peu élevées pour 3065 élèves aux aspirations élevées sur un total de 4630 élèves.

<sup>5</sup> Les variables comprises dans le modèle prédisent toutes individuellement le décrochage scolaire (tableau IV : résultats univariés).

<sup>6</sup> 1<sup>er</sup> objectif : 17 prédicteurs soit de 272 sujets par prédicteur, 2<sup>ème</sup> objectif : 13 prédicteurs soit à 356 sujets par prédicteur.

<sup>7</sup> La corrélation la plus élevée concerne la perception de compétence en mathématiques et le rendement scolaire avec un  $r=0,633$  (voir tableau III).

retenu ici en raison d'une trop grande sensibilité à la taille de l'échantillon (Kramer & Zimmerman, 2007).

### *Le rôle médiateur des aspirations de l'élève*

Afin de rapporter de manière claire les résultats, il est important de rappeler que selon Baron et Kenny (1986), une variable peut jouer le rôle de médiateur lorsque quatre conditions sont remplies:

(1) La variable indépendante (aspirations scolaires des parents) doit significativement prédire le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) dans une première équation. Or les aspirations scolaires des parents prédisent les aspirations scolaires de l'élève au-delà des variables de contrôle avec un rapport de cote de 1,419 à  $p < 0,01$  (Annexe 4). Lorsque les aspirations scolaires des parents augmentent d'une unité sur l'échelle allant de 1 (mes parents n'espèrent pas que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible) à 4 (espèrent que je vais poursuivre le plus longtemps possible), les élèves ont 1,419 fois plus de chance d'avoir des aspirations scolaires élevées. La première condition de vérification de l'effet médiateur est donc remplie.

(2) La variable indépendante (aspirations scolaires des parents) doit significativement prédire la variable dépendante (le décrochage scolaire). Or les aspirations scolaires des parents prédisent le décrochage scolaire au-delà des variables de contrôle avec un rapport de cote de 0,788 à  $p < 0,05$  (Tableau IV : Bloc 2). Lorsque les aspirations scolaires des parents augmentent d'une unité sur l'échelle de réponses, le risque pour l'élève de décrocher diminue de façon significative. La deuxième condition de vérification de l'effet médiateur est donc remplie.

(3) Le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) doit significativement prédire la variable dépendante (le décrochage scolaire) lorsqu'il est entré dans l'équation après les variables contrôles et la variable indépendante (aspirations scolaires des parents) (Tableau IV : Bloc 3). Cette troisième condition de médiation est ici remplie : les aspirations scolaires de l'élève prédisent le décrochage scolaire au-delà des variables de contrôle et des aspirations scolaires des parents avec un rapport de cote de 0,468 à  $p < 0,001$ . En effet,

lorsque les aspirations scolaires de l'élève sont élevées, le risque qu'il décroche est réduit d'un peu plus de la moitié.

(4) Enfin, les trois premières conditions étant remplies, l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante devrait diminuer dans les cas d'une médiation partielle, voire ne plus être significatif dans le cas d'une médiation totale. Or les résultats montrent une légère diminution de la force du lien prédictif entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire avec un rapport de cote passant de 0,788 à  $p < 0,05$  à 0,825 à  $p < 0,10$  (le Tableau IV : Bloc 3). En considérant le lien marginal entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire, les aspirations scolaires de l'élève pourraient donc jouer le rôle d'un médiateur partiel. La quatrième condition de vérification de l'effet médiateur est donc également validée. Le test de Sobel (1982) confirme cet effet de médiation ( $z = -3,081$ ,  $p < 0,01$  ;  $a = 0,553$  ;  $sa = 0,140$  ;  $b = -0,758$  ;  $sb = 0,154$ ). Les résultats issus des données n'ayant pas subi d'imputation multiple (Annexe 5 et 6) vont dans le même sens ( $z = -2,300$ ,  $p < 0,05$  ;  $a = 0,350$  ;  $sa = 0,126$  ;  $b = -0,689$  ;  $sb = 0,168$ )<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>  $z\text{-value} = a \cdot b / \text{SQRT}(b^2 \cdot sa^2 + a^2 \cdot sb^2)$  avec (a) : coefficient de régression non standardisé VI VM, (b) : coefficient de régression VM VD non standardisé après introduction de la variable indépendante dans l'équation, (sa) : erreur standard de (a), et (sb) : erreur standard de (b).

Tableau IV.

*Effet médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire.*

		Résultats univariés	Rapport de cote		
			Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
Sexe de l'élève fille (0) T1		1,705***	1,501***	1,490***	1,349**
Adversité familiale T1		1,433***	1,257***	1,256***	1,256***
Capacités de raisonnement T1	faibles - moyennes	0,539***	0,872	0,870	0,898
	moyennes - élevées	0,217***	0,602***	0,607***	0,648**
Redoublement T1		5,503***	2,829***	2,807***	2,681***
Rendement scolaire T1		0,904***	0,943***	0,943***	0,944***
Perception de compétence en français T1		0,689***	0,939 <sup>m</sup>	0,938 <sup>m</sup>	0,953
Perception de compétence en maths T1		0,676***	0,927*	0,926*	0,934 <sup>m</sup>
Engagement scolaire de l'élève T1		0,459***	1,086	1,106	1,167 <sup>m</sup>
Aspirations scolaires de l'élève T1		0,306***	0,702***	0,728***	0,906
Sentiments dépressifs T1	faibles - moyens	1,169	1,066	1,063	1,069
	moyens - importants	1,499***	0,965	0,971	1,000
Indiscipline scolaire de l'élève T1		2,902***	1,418***	1,398**	1,412***
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1		1,517***	1,071	1,076	1,079
Désengagement scolaire des amis T1		2,174***	1,336***	1,336***	1,262*
Soutien scolaire parental T1		0,630***	1,023	1,048	1,083
Aspirations scolaires des parents T1		0,486***		0,788*	0,825 <sup>m</sup>
Aspirations scolaires de l'élève T2		0,213***			0,468***
Bloc			1061,544***	4,826**	58,27177***
Modèle			1061,544***	1066,37***	1124,642***
-2log-vraisemblance			3435,345	3430,52	3372,248
R-deux de Cox et Snell			0,205	0,206	0,216
R-deux de Naglekerke			0,330	0,331	0,347
Pourcentage de classification du modèle			82,955%	83,006%	83,231%

Nota <sup>m</sup> p<0,1 ; \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

### *Le rôle protecteur du soutien parental*

De façon exploratoire, avant de tester l'effet d'interaction avec la régression logistique, nous avons vérifié si la proportion d'élèves décrocheurs diffère selon le niveau de soutien et des aspirations scolaires parentales.

Les résultats présentés dans le Tableau V ci dessous montrent au travers des résidus standardisés que les effectifs observés se distinguent des effectifs théoriques dans plusieurs conditions (seuls les résidus plus grands et plus petits que 1,96 sont significatifs) : soutien faible et aspirations faibles, soutien faible et aspirations élevées, soutien élevé et aspirations faibles, et soutien élevé et aspirations élevées ( $\chi^2= 46,157$ ,  $p<0,001$ ). La taille de l'effet est moyenne. Comme prévu, le plus grand nombre de décrocheurs (4,3%) se retrouve dans la condition de soutien faible et aspirations faibles. Cependant., la condition qui compte le moins de décrocheurs correspond à celle dans laquelle le soutien scolaire parental est élevé et les aspirations scolaires parentales peu élevées. Ceci va exactement dans le sens d'un effet protecteur du soutien scolaire parental lorsque les aspirations scolaires parentales sont peu élevées. Néanmoins, un autre résultat apparaît pour le moins surprenant. Une condition qui compte plus de décrocheurs que ce qui était attendu concerne les élèves qui rapportent un soutien parental faible mais des aspirations scolaires élevés,. Les résultats issus de la base de données n'ayant pas subi d'imputation multiple vont dans le même sens (Annexe 7).



Tableau V.

Répartition en pourcentage des 18,5% de décrocheurs en fonction du niveau du soutien et des aspirations scolaires des parents.

Effectifs		Soutien scolaire parental								
		faible			moyen			élevé		
		Décrocheurs		Total	Décrocheurs		Total	Décrocheurs		Total
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
Aspirations scolaires parentales	faibles	201	64,3	4,3	170	44,2	3,7	55	34,5	1,2
	<i>Résidu standardisé</i>	3,7			-1,5			-2,7		
	élevées	112	35,7	2,4	214	55,8	4,6	104	65,5	2,3
	<i>Résidu standardisé</i>	-3,7			1,5			2,7		
Chi-deux de Pearson		46,157***								
Taille de l'effet (ddl2)		0,232***								

Nota \*\*\*p<0,001

Afin de vérifier le rôle modérateur du soutien scolaire parental sur le lien entre la variable indépendante (les aspirations scolaires des parents) et la variable dépendante (le décrochage scolaire), l'effet des aspirations scolaires parentales et du soutien scolaire parental sur le décrochage scolaire a été testé simultanément dans une équation de régression logistique (Tableau VI : Bloc 1). L'interaction entre les aspirations scolaires des parents et le soutien parental a ensuite été introduite de manière hiérarchique à l'équation (Tableau VI : Bloc 2). Les résultats montrent que l'augmentation du niveau de soutien scolaire parental et des aspirations scolaires parentales diminue les risques de décrochage scolaire (rapport de cote = 0,655,  $p < 0,001$  et 0,555,  $p < 0,001$ , respectivement) (Bloc 1). En revanche, l'interaction entre les aspirations scolaires et le niveau du soutien des parents n'est pas significative (Bloc 2). Lorsque l'ensemble des variables de contrôle sont entrées dans l'équation (Tableau VI : Bloc 3), le soutien et les aspirations scolaires des parents n'ont plus d'effet sur le décrochage scolaire. Une inversion du sens de la relation est même observée entre le soutien scolaire parental et le décrochage, laissant entrevoir un effet de suppression dans les données. L'interaction du fait de cette inversion devient marginalement significative (rapport de cote=1,353,  $p < 0,075$ ) et la décomposition de cet effet, non interprétable. Ces résultats ne permettent donc pas d'observer l'effet protecteur du soutien scolaire parental lorsque les aspirations scolaires des parents apparaissent peu élevées. Les résultats issus de la base n'ayant pas subi d'imputation multiple vont dans le même sens (Annexe 8).

Tableau VI.

*Effet modérateur du soutien scolaire parental sur le lien entre les aspirations parentales et le décrochage scolaire.*

	Rapport de cote		
	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
<i>Variables d'intérêt</i>			
Soutien scolaire parental T1 et T2	0,655***	0,661***	1,066
Aspirations scolaires des parents T1	0,555***	0,573***	0,868
<i>Variables contrôles</i>			
Sexe de l'élève fille (0) T1			1,445***
Adversité familiale T1			1,259***
Capacités de raisonnement T1	faibles - moyennes		0,874
	moyennes - élevées		0,607***
Redoublement T1			2,806***
Rendement scolaire T1			0,934***
Engagement scolaire de l'élève T1			1,062
Aspirations scolaires de l'élève T1			0,720***
Sentiments dépressifs T1	faibles - moyens		1,089
	moyens - importants		1,007
Indiscipline scolaire de l'élève T1			1,397**
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1			1,085 <sup>m</sup>
Désengagement scolaire des amis T1			1,358***
<i>Interaction</i>			
Aspirations scolaires des parents T1 * Soutien parental T1 et T2		1,121 <sup>(0,401)</sup>	1,353 <sup>m(0,075)</sup>
Bloc	43,406***	0,946	3,917 <sup>m</sup>
Modèle	116,252***	117,198***	1063,883***
-2log-vraisemblance	4380,638	4379,692	3433,007
R-deux de Cox et Snell	0,025	0,025	0,205
R-deux de Naglekerke	0,040	0,040	0,330
Pourcentage de classification du modèle	81,097%	81,071%	83,006%

Nota <sup>m</sup> p<0,1 ; \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

## **Chapitre 4 : Discussion et conclusion**

## *Discussion*

Cette étude a poursuivi deux objectifs : vérifier le rôle médiateur des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire, et explorer le rôle protecteur du soutien scolaire parental contre le décrochage scolaire lorsque les aspirations scolaires parentales apparaissent peu élevées.

En ce qui concerne le premier objectif, cette étude vérifie l'existence d'un effet médiateur des aspirations des élèves en plus de confirmer plusieurs résultats obtenus par les études antérieures. En effet, cette recherche montre comme plusieurs autres, que les adolescents qui ont des aspirations scolaires élevées pour eux-mêmes et qui perçoivent que leurs parents entretiennent également des aspirations élevées à leur endroit, sont moins à risque de décrocher (Battin-Pearson et al., 2000 ; Dalton et al., 2009 ; Rumberger, 1995, 2011). Nos résultats indiquent également que les aspirations scolaires des parents prédisent les aspirations scolaires de l'adolescent (Bandura et al., 2001 ; Behnke et al., 2004 ; Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004 ; Marjoribanks, 1997 ; Mau & Bikos, 2000 ; Schoon & Parsons, 2002 ; Wilson & Wilson, 1992). Enfin, les résultats vérifient l'effet de médiation des aspirations scolaires de l'adolescent sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire. Toutefois, cet effet semble partiel puisque le lien entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire continue à demeurer, bien que de façon marginale. L'influence des aspirations scolaires des parents sur le décrochage s'explique donc en bonne partie par son influence sur les aspirations de l'adolescent, mais pas totalement. Il est possible qu'un lien direct subsiste entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire, ou que ce lien soit médiatisé par d'autres facteurs. Battin-Pearson et al. (2000) montrent notamment dans leur étude longitudinale que la relation entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage était médiatisée par la réussite scolaire d'adolescents américains (par ex., moyenne des notes obtenues en classe et résultats aux tests de lecture, d'anglais, et mathématiques). Ce qui n'est pas étonnant compte tenu que dans leur revue de littérature, Hossler et Stage (1992) rapportent que de bonnes capacités et performances prédisent des aspirations scolaires élevées chez l'élève.

Il serait donc possible que les performances ou la motivation scolaire médiatisent également l'influence des aspirations scolaires des parents sur le décrochage scolaire. Il est également envisageable que les aspirations parentales prédisent des comportements parentaux en lien avec le décrochage ou la diplomation et qui ne sont pas particulièrement liés à la motivation et à la réussite de leur enfant (p.ex., faire pression pour entrer sur le marché du travail). Ces questions demeurent à être étudiées.

L'exploration d'un effet protecteur du soutien parental sur la relation entre les aspirations parentales et le décrochage scolaire a été abordée en deux temps, et les résultats obtenus ne permettent pas de dégager de conclusions claires. La relation entre aspirations et soutien parental n'apparaît pas uniquement linéaire. Une autre interaction que l'effet protecteur anticipé semble exister.

Les résultats issus du tableau croisé semblent aller dans le sens du modèle contextuel de Darling et Steinberg (1993), la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991), les observations de Rebelo Pinto et Da Conceição Soares (2004), et l'hypothèse de Spera (2005). En effet, bien que les intentions (aspirations) tendent à déterminer le comportement (soutien), l'obtention de quatre situations distinctes en fonction des niveaux des aspirations et du soutien scolaires des parents montrent que cela n'est pas toujours le cas. Les élèves se distribuent selon plusieurs cas de figures : (1) des parents aux aspirations et au soutien scolaires élevés, (2) des parents aux aspirations et au soutien scolaires peu élevés, (3) des parents aux aspirations scolaires élevées mais au soutien scolaire peu élevé et (4) des parents aux aspirations scolaires peu élevées mais au soutien scolaire élevé. Comme prévu, le plus grand nombre de décrocheurs se retrouve dans le cas (2). Le dernier cas (4) compte quant à lui le moins de décrocheurs. En ce sens, le soutien scolaire parental pourrait jouer un rôle protecteur contre le décrochage scolaire puisqu'il semble avoir un effet important en situation d'adversité (aspirations parentales peu élevées) pour l'adolescent (Rose et al., 2004). Néanmoins, le rôle protecteur de cette pratique parentale n'a pas pu être confirmé au moyen d'une régression logistique. Ce manque de validation pourrait être lié à l'existence d'une autre interaction tout à fait imprévue : les élèves qui ont des parents aux aspirations et au soutien scolaires élevés comptent plus de décrocheurs que ce qui était attendu (cas : 1). Il se pourrait donc qu'un soutien scolaire parental élevé puisse jouer un rôle protecteur lorsque

les aspirations des parents sont peu élevées, mais également refléter des situations encore plus complexes lorsque les aspirations scolaires des parents sont élevées.

En effet, comment expliquer ce taux de décrochage plus important que ce qui était attendu chez les élèves qui ont des parents aux aspirations et au soutien scolaires élevés ? Il est possible d'imaginer que des parents soutenant et aux aspirations scolaires élevées puissent avoir un enfant en proie à plus de difficultés. Ici, le soutien élevé est une réponse aux difficultés de l'enfant qui est plus à risque que la moyenne de décrocher de l'école. Un autre élément d'explication semble aller dans ce sens. Dans notre étude, le soutien scolaire parental a été considéré au travers du soutien affectif (par ex., encouragements), et des interactions parents-enfant au sujet du quotidien scolaire et des projets d'avenir. Or, même si les interactions autour du quotidien scolaire réduisent le décrochage (Astone & Mclanahan, 1991 ; Stone, 2006), Deslandes (1999) rappelle qu'il y a plus d'interactions parents-enfant au sujet du quotidien scolaire quand l'adolescent a des difficultés d'apprentissage. Dans ce dernier cas, un soutien affectif élevé ne suffirait pas toujours à améliorer les notes (Deslandes, 1996 ; Deslandes et al., 1999 ; Deslandes & Royer, 1994).

En somme, le taux de décrochage observé dans la situation de parents ayant un haut niveau d'aspirations et de soutien scolaires pourrait traduire la réaction de parents qui valorisent beaucoup l'école et qui doivent également beaucoup soutenir leur enfant en raison de difficultés importantes (par ex., difficultés d'apprentissage ou de comportement). Compte tenu de ces difficultés, les élèves décrocheraient alors davantage que les autres.

Certains parents pourraient aussi ne pas réussir à s'adapter au besoin croissant d'autonomie de leur adolescent. Rappelons les trois styles parentaux de Baumrind (1978): (1) le style permissif (par ex., sensibilité, tolérance vis-à-vis des problèmes de comportement, faible degré d'intervention, et peu d'attente en ce qui concerne le niveau de maturité à atteindre par l'enfant), (2) le style autoritaire (par ex., peu de chaleur et de sensibilité, forte attente vis-à-vis du degré de maturité à atteindre par l'enfant, contrôle rigide, et édicition de règles non discutées en famille), et (3) le style démocratique (par ex., chaleur, sensibilité, soutien dans l'exploration de ce qui intéresse le jeune, attente de réussite, et élaboration de règles claires discutées en famille) (Potvin & Leclerc, 1999 ; Deslandes & Royer, 1994 ; Spera, 2005). Parmi ces différents styles, seuls les styles autoritaire et démocratique

semblent correspondre à un haut niveau de soutien et d'aspirations scolaires parentales. L'adoption d'un style démocratique par les parents qui favorisent l'autonomie et la réussite scolaire de l'adolescent, ne peut expliquer le taux important de décrocheurs observé lorsque les parents montrent à la fois un haut niveau d'aspirations et de soutien scolaires (Bouchard, Deslandes, & Saint Amant, 1998 ; Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000). En revanche, le style autoritaire qui est associé à un faible développement de l'autonomie, des compétences cognitives et sociales chez l'adolescent (Deslandes & Royer, 1994), permettrait de rendre compte du taux de décrochage supérieur à ce qui était attendu lorsque les aspirations et le soutien scolaires des parents sont élevés. Les élèves en besoin de plus d'autonomie pourraient vivre négativement (par ex., surprotection, perception de contrôle externe, etc.) le soutien et les aspirations scolaires élevées de leurs parents. L'ouverture du jeune à l'influence parentale passant selon Darling et Steinberg (1993) par le style parental, ces adolescents seraient alors peut-être moins réceptifs à l'influence de parents qui valorisent beaucoup l'école et la réussite. Ce faisant, ces jeunes pourraient moins s'investir dans leur scolarité et rencontrer davantage de problème d'adaptation au milieu scolaire. Il n'est pas à exclure non plus que des problèmes d'apprentissage et de comportement chez l'adolescent puissent amener les parents à adopter un style autoritaire.

En somme, l'observation dans cette étude d'un nombre plus important que ce qui était attendu de décrocheurs lorsque les aspirations et le soutien scolaires des parents sont élevés pourrait donc aussi concerner des élèves aux parents d'un style parental autoritaire. Cette hypothèse va dans le sens du modèle proposé par Darling et Steinberg (1993) dans lequel le style parental modérerait la relation entre les pratiques parentales et la réussite scolaire. Deslandes et Royer (1994) à la lumière de leurs travaux concluent également sur la nécessité de considérer le style parental dans l'étude de l'impact des pratiques parentales sur la réussite scolaire des adolescents.

Ce phénomène d'un taux de décrochage supérieur à ce qui était attendu pour les élèves qui ont des parents aux aspirations et au soutien scolaires élevés pourrait donc s'expliquer. Il est possible d'envisager que les parents puissent s'adapter aux difficultés scolaires de leur enfant ou adopter un style parental autoritaire en inadéquation avec le besoin croissant d'autonomie de leur adolescent. Il serait par exemple intéressant de dresser le profil de ces élèves afin de voir ce qui les différencie des autres. Le rôle du soutien scolaire



parental dans le processus de décrochage selon le niveau des aspirations scolaires des parents pourrait à nouveau être testé en fonction des difficultés de l'adolescent et du style parental.

### *Limites et forces de l'étude*

Cette étude comporte quelques limites. Les valeurs manquantes, bien que traitées par imputation multiple, réduisent la possibilité de généraliser les résultats obtenus. En outre, les élèves qui ont repris leur scolarité après avoir décroché, ont été considérés dans cette étude comme des élèves décrocheurs du fait de leur passage à l'acte. Ainsi sur les 851 élèves (18,5%) qui ont décroché entre 2004 et 2007, 208 (24,4%) d'entre eux ont rattrapé au moins une fois durant leur parcours de formation, et parmi ceux-ci, 105 (50,5%) ont décroché à nouveau de manière définitive pendant leur secondaire. Reste donc 103 élèves rattrapeurs qui possiblement diffèrent des élèves décrocheurs, tant sur le plan de leurs aspirations scolaires que celles de leurs parents, ou du soutien scolaire parental dont ils ont pu bénéficier. De plus, la mesure de soutien scolaire parental a considéré à la fois une dimension affective et les interactions parents-enfant autour du quotidien scolaire. Or, comme déjà mentionné, selon Fortin et al. (2006) et Potvin et Leclerc (1999), les encouragements, l'aide dans les devoirs et le choix des options de cours, plus en lien avec l'aspect affectif, représentent les pratiques parentales les plus associées à la diminution du risque de décrochage scolaire. Une mesure ne comprenant que cet aspect du soutien aurait peut-être mieux permis de rendre compte du rôle protecteur du soutien scolaire parental. Enfin, les origines ethniques qui ont un impact sur le décrochage (Rumberger, 2011) et les pratiques parentales (Fan et al., 2012 ; Kao & Tienda, 1995 ; Soloranzo, 1999), la culture et le lieu d'habitation (par ex., urbaine et rurale), sur les aspirations scolaires de l'adolescent (Ali & McWhirter 2006 ; Ali & Saunders, 2006 ; Ley, Nelson, & Belyukova 1996 ; O'Brien, 1996, Marjoribanks, 1997 ; Massey et al., 2008 ; Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004 ; Wettersen et al., 2005) n'ont pas été contrôlés.

Néanmoins, la force de cette étude, en dehors du fait qu'elle repose sur deux sources distinctes d'informations (auto-révélées et données officielles du Ministère de l'éducation), tient certainement au fait d'un contrôle exercé sur de nombreux autres facteurs. A la fois les déterminants individuels et contextuels les plus puissants du décrochage ont été pris en compte dans un devis longitudinal. De plus, même si aucun contrôle n'a été effectué sur les

origines ethniques et le lieu d'habitation, il est à noter que la grande majorité des élèves étaient d'origine québécoise (88,9%) et vivaient en zone urbaine (91,2%).

### *Implications pour l'intervention*

Cette étude a mis en lumière l'importance des aspirations scolaires de l'élève dans le processus de décrochage vis-à-vis desquelles les aspirations parentales jouent un rôle non négligeable. Ces résultats militent en faveur d'interventions ciblées au travers desquelles les psychoéducateurs pourraient en tant qu'adulte significatif, compenser le manque éventuel d'aspirations parentales. Ces professionnels par leurs schèmes relationnels (par ex., confiance, congruence, considération, disponibilité, empathie, et sécurité) rendent possible l'instauration d'une relation significative d'aide et d'accompagnement. Dans cette relation, le psychoéducateur devient une personne importante aux yeux de l'adolescent. En exprimant au jeune les aspirations scolaires qu'il a pour lui, ce professionnel pourrait influencer le niveau des aspirations scolaires de l'adolescent.

C'est, par exemple, exactement ce que propose le programme de prévention contre le décrochage scolaire « Check and Connect » jugé efficace par le « What Works Clearinghouse » (Institut des Sciences en Education, Département Américain de l'Education). Ce programme d'abord développé aux Etats-Unis (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004 ; Sinclair, Christenson, Elevo, & Hurley, 1998 ; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005), puis au Canada, consiste en un appariement d'un élève à risque de décrocher à un mentor pendant deux ans. Ce professionnel (par ex., psychoéducateur, travailleur social, ou technicien en éducation spécialisée) offre au jeune, entre autre chose, des interventions individualisées, dont notamment un travail sur les aspirations. Au vu des résultats obtenus dans notre étude, ce type d'accompagnement paraît pertinent et devrait être intégré plus systématiquement dans les programmes de prévention contre le décrochage scolaire.

Les parents qui ne montrent pas de hautes aspirations scolaires pour leur enfant, soit parce qu'ils n'aspirent pas à de longues études pour lui, soit parce qu'ils ne parviennent pas à lui communiquer leurs attentes, pourraient être accompagnés. Développer les aspirations parentales augmenterait sans doute le niveau des aspirations scolaires de l'adolescent, et par là, permettrait de réduire le risque de décrochage scolaire. Si la quatrième mission du mentor dans « Check and Connect » vise à mettre en place un partenariat avec la famille

dans le but de favoriser son soutien scolaire et accroître sa communication avec l'école (Anderson et al., 2004 ; Sinclair et al., 1998 ; Sinclair et al., 2005), l'accompagnement sur les aspirations parentales en tant que tel apparaît moins formalisé. La psychologie de l'orientation offre sur ce point des exemples d'interventions intéressants.

Différentes perspectives théoriques de la psychologie de l'orientation ont déjà mis en évidence l'influence des parents dans le développement de carrière de l'adolescent. La perspective systémique, (Bratcher, 1982 ; Lopez & Andrews, 1987) conçoit par exemple l'orientation scolaire et professionnelle au travers des interactions familiales. L'approche contextualiste (Palmer & Cochran, 1988) interroge quant à elle l'équilibre émotionnel familial au cours des différentes étapes de l'orientation de l'enfant. Enfin, la théorie de l'action (Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004 ; Young & Friesen, 1992 ; Young, Friesen, & Borycki, 1994 ; Young, Friesen, & Dillabough, 1991 ; Young, Friesen, & Pearson, 1988 ; Young et al., 2001) étudie le lien indirect entre les intentions et les actions parentales pour accompagner leur enfant dans son orientation scolaire. Toutes ces approches confèrent aux aspirations parentales un rôle décisif dans le développement des aspirations de l'adolescent. De cette littérature a émergé des programmes d'intervention visant à proposer des activités d'information aux parents sur les opportunités scolaires et professionnelles, ainsi que des formations destinées à aider les parents à prendre une part plus active dans l'orientation scolaire de leur enfant (Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004). Young et al. (2001) proposent en outre une intervention centrée sur l'interaction parents-adolescent dans le but d'amener la famille à partager des buts communs. Cela passe par la planification d'actions conjointes, l'amélioration de la communication et la clarification des rôles de chacun. Une technique d'auto-confrontation à partir d'enregistrements vidéo peut dans ce cas être utilisée (Rebelo Pinto & Da Conceição Soares, 2004). Ce type d'interventions pourrait davantage être développé dans les programmes de prévention contre le décrochage scolaire.

A ces interventions ciblées pourraient aussi s'ajouter des interventions universelles visant à rendre plus systématique dans les écoles l'accompagnement par des professionnels (par ex., psychoéducateurs et conseillers d'orientation) sur les aspirations scolaires des élèves et de leurs parents. Des réunions d'information destinées aux parents pourraient également être mise en place dès le primaire afin de faire comprendre aux parents l'importance des messages qu'ils envoient à leur enfant.

## *Conclusion*

Cette étude a permis de mieux comprendre que le niveau élevé des aspirations scolaires des parents pour leur enfant permettait de réduire le risque de décrochage scolaire, notamment, en influençant à la hausse le niveau des aspirations scolaires de l'adolescent. Elle offre en outre de nouvelles perspectives d'investigation quant à la contribution du soutien scolaire parental dans le processus de décrochage scolaire. Le soutien scolaire parental pourrait ainsi soit jouer un rôle protecteur lorsque les aspirations scolaires des parents sont peu élevées, mais également traduire, lorsque les aspirations sont élevées, des difficultés scolaires chez l'enfant ou un style parental autoritaire, deux facteurs prédisposant davantage au décrochage qu'à la diplomation. Comme beaucoup d'autres études, cette recherche souligne le rôle fondamental joué par les attitudes parentales dans le développement de l'adolescent, ainsi que l'importance de les considérer dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'intervention.

## Références

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.
- Ali, S. R. & McWhirter, E. H. (2006). Rural appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development, 33*, 87-111. doi: 10.1177/08945306293347
- Ali, S. R. & Saunders, J. L. (2006). College expectations of rural appalachian youth: An exploration of social cognitive career theory factors. *The Career Development Quarterly, 55*, 38-51.
- Aloise-Young, P. A., Cruickshank, C., & Chavez, E. L. (2002). Cigarette smoking and perceived health in school dropouts: A comparison of mexican american and non-hispanic white adolescents. *Journal of Pediatric Psychology, 27*, 497-507.
- Amato, P. R. (1990). Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 613-620. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/352928>
- Amine, S. (2011). Les institutions du marché du travail et les inégalités inter-catégorielles: Une comparaison France-Canada. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail, 6*, 5-19.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56*, 309-320.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). Engagement scolaire et décrochage : Perspective de la trajectoire de vie. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada. Repéré à : <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/page00.html>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/1132479>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi : 10.1037//0022-0663.92.3.568
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*, 239-276.
- Behnke, A. O., Piercy, K. W., & Diversi, M. (2004). Educational and occupational aspirations of latino youth and their parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*, 16-35. Repéré à : <http://hjb.sagepub.com/content/26/1/16>
- Bergeron, L. P., Dunn, K., Lapointe, M., Roth, W., & Tremblay Côté, N. (2004). Perspectives du marché canadien du travail pour la prochaine décennie, 2004-2013. *Ottawa: Ressources humaines et Développement des compétences Canada*.

- Bjerk, D. (2011). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, 31, 110-122.
- Bouchard, P., Deslandes, R., & Saint-Amant, J-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes, dynamique familiale de la réussite scolaire. *Enfance : Enjeux et réalité*, 47, 221-246.
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 87-91.
- Canadian Education Statistics Council (2012). Educational attainment and employment: Canada in an international context. Education indicators in Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-eng.pdf>
- Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2006). Education and health: Evaluating theories and evidence: *National Bureau of Economic Research*, 12352, 1-37. Repéré à : <http://www.nber.org/papers/w12352>
- Dalton, B., Glennie, E., & Ingels, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts. Descriptive analysis report* (Rapport No. 307). US Department of education : Institut of Education Sciences.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Demo, D. H., Small, S. A., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London, England: Department of Education and Skills.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Canada.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3, 30-47.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18, 63-79.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34, 135-153.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 208-217.
- Deslandes, R., & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43, 63-80.
- Drapela, L. A. (2005). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the National Education Longitudinal Study. *Deviant Behavior*, 26, 47-62. doi: 10.1080/016396290503006
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T.

- Spence (dir.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: Freeman.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701-712.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, *32*, 7-29.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*, 1-22.
- Fan, X., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, *30*, 53-76. doi:10.1080/01443410903353302
- Fan, X., Williams, C., & Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, *105*, 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, *41*, 217-232. doi:10.1016/S0022-4405(03)00046-3
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, *79*, 281-303.
- Flisher, A. J., Townsend, L., Chikobvu, P., Lombard, C. F., & King, G. (2010). Substance use and psychosocial predictors of high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Research on Adolescence*, *20*, 237-255. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00634.x
- Fortin, P. (2008, octobre). *Les sans-diplôme au Québec : Portrait d'ensemble*. Papier présenté dans le cadre de la Conférence des Journées interrégionales sur la persévérance scolaire, Mont-Sainte-Anne, Québec.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 363-383.
- Furnée, C. A., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2008). The health effects of education: A meta-analysis. *The European Journal of Public Health*, *18*, 417-421. doi: 10.1093/eurpub/ckn028
- Furstenberg, F. F., Jr., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H., Jr., & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*, 1-56.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 1-12. doi:10.1080/00131911.2013.781576
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, *60*, 249-576.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*, 237-252.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal, Québec : BMO, Groupe financier.



- Guion, K., Mrug, S., & Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: Relations to early adolescents' adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 17-30. doi:10.1007/s10802-008-9253-5
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of african-american students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30, 367-399.
- Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effect of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109, 676-719. doi:10.1086/379271
- Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional populations* (Rapport No. 195670). Washington, DC: Department of Justice. Repéré à : [www.ojp.usdoj.gov/bjs/pub/pdf/ecp.pdf](http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/pub/pdf/ecp.pdf).
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451. Repéré à : <http://aer.sagepub.com/content/29/2/425>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125. Repéré à : doi:10.1207/s15326985ep3402\_4
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S.,...Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : Synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'Intervention Agir Autrement*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Janosz, M., Deniger, M. A., Roy, G., & Lacroix, M. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour des adolescents de milieux défavorisés*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171. doi:10.1037//0022-0663.92.1.171
- Janosz, M., Rondeau, N., & Lacroix, M. (1998, mai). *Le passage à l'acte chez les décrocheurs : Modèle et instrumentation*. Communication présentée au 66<sup>e</sup> congrès de l'AFCAS, Université Laval, Québec.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457. doi:10.1002/pits.10046
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.

- Johnson, E., Mellor, D., & Brann, P. (2008). Differences in dropout between diagnoses in child and adolescent mental health services. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 515-530.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P. C. Kendall (Dir.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th Ed.) (pp. 143-189). New York, NY: Guilford Press.
- Kent, K. M., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Sibley, M. H., Waschbusch, D. A., Yu, J... Karch, K.M. (2011). The academic experience of male high school students with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 39, 451-462. doi:10.1007/s10802-010-9472-4
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.
- Kramer, A. A., & Zimmerman, J. E. (2007). Assessing the calibration of mortality benchmarks in critical care: The Hosmer-Lemeshow test revisited. *Critical Care Medicine*, 35, 2052-2056.
- Larose, S., Bernier, A., & Soucy, N. (2005). Attachment as a moderator of the effect of security in mentoring on subsequent perceptions of mentoring and relationship quality with college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 399-415.
- Le Blanc, M. (1996). *Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Manuel et guide d'utilisation 3 édition*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi:10.1037//0022-0167.47.1.36
- Ley, J., Nelson, S., & Beltyukova, S. (1996). Congruence of aspirations of rural youth with expectations held by parents and school staff. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 133-141.
- Litalien, D. (2008). *Pourquoi les étudiants de régions rurales montrent des aspirations scolaires plus faibles que ceux provenant de régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle* (Thèse de doctorat). Université de Laval, Canada.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling & Development*, 65, 304-307.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/00997ar>
- Marjoribanks, K. (1997). Family contexts, immediate settings, and adolescents' aspirations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 119-132.
- Marjoribanks, K. (1999). Environmental and individual influences on adolescents, aspirations: A moderation-mediation model. *Learning Environments Research*, 2, 43-63.

- Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: A moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6, 247-265.
- Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28(4), 421-460. doi: 10.1016/j.dr.2008.03.002
- Mau, W.-C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A Longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Bulletin Statistique (rapport No.14)*. Montréal Québec : Gouvernement du Québec.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: Construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 673-693.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 257-274.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2000). *Programme for International Student Assessment*. Repéré à <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf>
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71.
- Paquin, S. (2011). *Comparaison de quatre méthodes pour le traitement des données manquantes au sein d'un modèle multiniveau paramétrique visant l'estimation de l'effet d'une intervention* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Canada.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher - child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61-80. doi:10.1002/cd.23219925706
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 441-453. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/1585897>
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Rebelo Pinto, H., & Da Conceição Soares, M. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'orientation scolaire professionnelle*, 33, 1-15.
- Riddle, A. S., Blais, M. R., & Hess, U. (2002). A Multi-group investigation of the CES-D's measurement structure across adolescents, young adults, and middle aged Adults. *Scientific Series, CIRANO*. Repéré à 2012 <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2002s-36.pdf>
- Rose, B.M., Holmbeck, G. N., Coakley R. M., & Franks E. A. (2004) Mediator and moderator effects in developmental and behavioral pediatric research. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25, 58-67.
- Rottinghaus, P. J., Lindley, L. D., Green, M. A., & Borgen, F. H. (2002). Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 1-19. doi:10.1006/jvbe.2001.1843

- Rubin, D. B., & Little, R. J. A. (2002). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, NJ: J Wiley & Sons.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625. Repéré à : <http://aer.sagepub.com/content/32/3/583>
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Cambridge, NJ: Harvard University Press.
- Rumberger, R.W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Repéré à <http://www.youblisher.com/p/135474-Why-Students-Drop-Out-of-School-A-Review-of-25-Years-of-Research/>
- Sameroff, A. J. (2006). Identifying risk and protective factors for healthy youth development. Dans A. Clarke-Stewart & J. Dunn (dir.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53–76). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London, England: Chapman & Hall.
- Schafer, J. L., & Olsen, M. K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing-data problems: A data analyst's perspective, *Multivariate Behavioral Research*, 3, 545-571.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288. doi:10.1006/jvbe.2001.1867
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Elevo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65, 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465-482.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. Dans S. Leinhardt (dir.), *Sociological Methodology 1982* (pp. 290-312). Washington DC: American Sociological Association.
- Soloranzo, D. G. (1992). An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations. *Journal of Negro Education*, 61, 30-44.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146. doi:10.1007/s10648-005-3950-1
- Staff, J., & Kreager, D. A. (2008). Too cool for school? Violence, peer status and high school dropout. *Social Forces*, 87(1), 445-471. doi: 10.1353/sof.0.0068
- Stone, S. (2006). Correlates of change in student reported parent involvement in schooling: A new look at the national education longitudinal. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 518-530. doi:10.1037/0002-9432.76.4.518
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 196-203.
- Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency ? *Criminology*, 47, 47-91.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson International Edition, 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Tein, J. Y., Roosa, M. W., & Michaels, M. (1994). Agreement between parent and child reports on parental behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, *56*, 341-355.  
Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/353104>
- Tétreau, B. (2005). L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels. *Carrièreologie*, *1*, 75-118.
- Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *10*, 295-317. doi:10.1007/s10567-0023-7
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among african american male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, *11*, 296-305.
- Véronneau, M. H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 429. doi:10.1037/0022-0663.100.2.429
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viau, R., (2009). *La motivation à apprendre*. Sherbrooke, Québec : Edition du Renouveau Pédagogique.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 617. doi:10.1037/0022-0663.97.4.617
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, *21*, 401-415. Repéré à : <http://www.tandfonline.com/loi/cedp20>
- Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D.,...McCormick, J. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 658-663. doi:10.1037/0022-0167.52.4.658
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development. *The Counseling Psychologist*, *32*, 493-568. Repéré à : <http://tcp.sagepub.com/content/32/4/493>
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model. *Youth and Society*, *24*(1), 52-70.
- Wong, M. D., Shapiro, M. F., Boscardin, W. J., & Ettner, S. L. (2002). Contribution of major diseases to disparities in mortality. *New England Journal of Medicine*, *347*, 1585-1592.
- Young, R. A., & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly*, *40*, 198-206.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Borycki, B. (1994). Narrative structure and parental influence in career development. *Journal of Adolescence*, *17*, 173-191.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Dillabough, J. A. M. (1991). Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *25*, 183-190.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth & Society*, *20*, 29-45.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H.. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, *48*, 190. doi:10.1037//0022-0167.48.2.190

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

## **Annexe 1**

Tableau VII.

*Description des variables de contrôle.*

Échelle	Énoncés	Réponses	Codification	Références
<i>Adversité familiale : échelle de diversité des indices<sup>9</sup> : mesure le statut socioéconomique</i>				
1. Index de richesse familiale	Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :			
	1. Un lave-vaisselle	0 – Non	0 – 0 Risque	OECD (2000)
	2. Une chambre à toi seul	1 – Oui	1 – Risque	
	3. Une connexion internet			
	4. Des logiciels éducatifs			
	Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :			
	5. Des téléphones (cellulaires inclus)	0 – Aucun	0 – 0 Risque	OECD (2000)
	6. Des téléviseurs	1 – 1	1 – Risque <sup>10</sup>	
	7. D'ordinateurs	2 – 2		
8. De véhicules motorisés (autos, motos, camions, etc.)	3 – 3 ou plus			
9. De salles de bain				
2. Index de ressources éducatives	Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :			
	1. Un dictionnaire	0 – Non	0 – 0 Risque	OECD (2000)
	2. Une place tranquille où tu peux étudier	1 – Oui	1 – Risque <sup>9</sup>	
	3. Des livres			OECD (2000)
	4. Des calculatrices	0 – Aucun		
	1 – 1			
	2 – 2			
	3 – 3 ou plus			

<sup>9</sup> Obtenue à partir de neuf indicateurs distincts. Les résultats à cette échelle correspondent à la somme des scores codés pour chaque indice : 0 (ne possède pas de risque) et 1 (possède un risque). Plus le résultat se rapproche de 9, plus l'élève présente un niveau élevé d'adversité.

<sup>10</sup> Réponses recodées en 0 – 1 : 1 correspondant aux résultats  $\leq 1$  écart-type en dessous de la moyenne.



Échelle	Énoncés	Réponses	Codification	Références
<i>Adversité familiale : échelle de diversité des indices : mesure le statut socioéconomique</i>				
Niveau de scolarité				
3. du père	1. Quel niveau de scolarité ton père a-t-il atteint ?	1 – Primaire	0 – 0 Risque	
4. de la mère	2. Quel niveau de scolarité ta mère a-t-elle atteint?	2 – Secondaire 1 3 – Secondaire 2 4 – Secondaire 3 5 – Secondaire 4 6 – Secondaire 6 7 – Collégial (CÉGEP) 8 – Université 99 – Je ne sais pas	1 – Risque <sup>11</sup>	
Prestige occupationnel				
5. du père	1. Quel est l'emploi de ton père? S'il ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'il faisait ?	12 – plus prestigieux ...	0 – 0 Risque 1 – Risque <sup>12</sup>	Ganzboom, De Graaf, et Treiman (1992)
6. de la mère	2. Quel est l'emploi de ta mère? Si elle ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'elle faisait ?	... 93 – moins prestigieux		
7. Nombre de déménagements	1. Combien de fois as-tu déménagé dans ta vie?	0 – Jamais 1 – 1 fois 2 – 2 fois 3 – 3 fois 4 – 4 fois 5 – 5 fois 6 – 6 fois et plus	0 – 0 Risque 1 – Risque <sup>13</sup>	

<sup>11</sup> Réponses recodées en 0 et 1 : 1 correspondant aux résultats < au secondaire 5.

<sup>12</sup> Réponses recodées en 0 et 1 : 1 correspondant aux résultats  $\geq 1$  écart-type en dessus de la moyenne.

<sup>13</sup> Réponses recodées en 0 et 1 : 1 correspondant aux résultats > 1 écart-type au-dessus de la moyenne.

Échelle	Énoncés	Réponses	Codification	Références
<i>Adversité familiale : échelle de diversité des indices : mesure le statut socioéconomique</i>				
8. Structure familiale	1. Est-ce que tes deux parents sont séparés ?	0 – Non 1 – Oui	0 – 0 Risque 1 – Risque	
9. Présence de décrocheurs dans la fratrie	1. Parmi tes frères et tes sœurs, est-ce qu'il y en a qui ont déjà décroché de l'école pendant un mois ou plus ?	0 – Non 1 – Oui	0 – 0 Risque 1 – Risque	
Score globale : somme			0 – Absence de risque 9 – Risque élevé	

Échelles	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Sexe de l'élève		0 – Garçons 1 – Filles	Auto-rapporté par l'élève et confirmé par le code institutionnel		
Désengagement scolaire des amis :  perception de l'élève du désinvestissement scolaire des amis	1. Mes meilleur(e)s ami(e)s aiment l'école. 2. Mes meilleur(e)s ami(e)s trouvent important d'aller à l'école. 3. Mes meilleur(e)s ami(e)s ont de bonnes notes à l'école. 4. Mes meilleur(e)s ami(e)s travaillent fort à l'école 5. Je parle de l'école avec mes meilleur(e)s ami(e)s.	1 – Faux 2 – Plutôt faux 3 – Plutôt vrai 4 – Vrai	Moyenne inversée	$\alpha=0,76$	Janosz, Deniger, Roy, et Lacroix (2001)
Relations conflictuelles avec l'enseignant :  adaptation française du « Student –Teacher Relationship Scale »	1. Je suis souvent en conflit avec les profs. 2. Je me mets facilement en colère contre les profs. 3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs. 4. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi. 5. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs. 6. En général, je n'aime pas beaucoup les profs. 7. Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.	1 – Pas du tout 2 – Pas vraiment 3 – Neutre 4 – Un peu 5 – Beaucoup	Moyenne	$\alpha=0,85$	Pianta et Steinberg (1992) par Larose, Bernier, et Soucy (2005)

Échelles	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Capacité de raisonnement abstrait de type Analogique :	60 matrices composées de figures ou de motifs. La dernière case de chacune de ces matrices est vide.	Choix parmi un ensemble de figures	Scores bruts étalonnés :	$\alpha=0,91$	Raven, Raven, et Court (1998)
Echelles Progressives de Raven <sup>14</sup>	Le sujet doit identifier les liens qui unissent chaque figure de la matrice entre elles afin de l'appliquer par analogie à la figure manquante		11 – score le plus petit ... 59 – score le plus élevé		
Retard scolaire <sup>15</sup>	1. As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire ?  2. As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire complète au secondaire ?	0 – Jamais 1 – Une fois 2 – Deux fois 3 – Trois fois 4 – Quatre fois ou plus	Somme	$r=0,40$	

<sup>14</sup> La distribution des résultats à cette mesure a montré une asymétrie positive de type mésokurtique en raison d'un bon nombre d'élèves ayant obtenu des résultats un peu au-dessus de la moyenne. Afin de pallier ce problème, étant donné que la distribution ne présentait pas de point de coupure naturel, les résultats obtenus ont été catégorisés en trois groupes en fonction de la moyenne et l'écart-type : sous la moyenne (25, 3% des élèves), dans la moyenne (51,3% des élèves) et au-dessus de la moyenne (22,4% des élèves).

<sup>15</sup> La proportion d'élève n'ayant jamais redoublé étant de 80,4%, cette mesure a montré une asymétrie positive de type leptokurtique. Afin de remédier à ce problème, les résultats obtenus ont été dichotomisés en un point de coupure naturel en fonction de la distribution. Ainsi, sont considérés les élèves qui n'ont jamais redoublé (80,4%) et ceux qui ont redoublé au moins une fois durant leur parcours de formation (19,6%).

Échelles	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Perception de compétence en français <sup>16</sup>	1. Par rapport aux autres élèves de ta classe en français/mathématiques, où est-ce que tu te situes?	1 – Parmi les plus faibles - - - 2 – Parmi les plus faibles- - 3 – Parmi les plus faibles - 4 – Neutre	Moyenne en français	$\alpha=0,92$	Ntamakiliro, Monnard, et Gurtner (2000)
Et		5 – Parmi les plus forts + 6 – Parmi les plus forts ++ 7 – Parmi les plus forts +++	Moyenne en maths	$\alpha=0,93$	
Perception de compétence en maths <sup>16</sup> :	2. Je trouve que je suis bon(ne) en français/mathématiques.	1 – Pas du tout - - - 2 – Pas du tout- - 3 – Pas du tout - 4 – Neutre 5 – Tout à fait + 5 – Tout à fait + + 5 – Tout à fait + + +			
tirées de l'EMMAS <sup>17</sup>	3. Comment juges-tu tes habiletés en français/mathématiques?	1 – Très faibles - - - 2 – Très faibles - - 3 – Très faibles - 4 – Neutre 5 – Très bonnes + 6 – Très bonnes + + 7 – Très bonnes + + +			

<sup>16</sup> Font l'objet d'un contrôle uniquement pour l'hypothèse 1 en raison d'un lien fort révélé par la littérature avec les aspirations de l'élève.

<sup>17</sup> Echelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires.

Échelles	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Perception de compétence en français : tirée de l'EMMAS	5. Est-ce que tu réussis bien les activités en français/mathématiques?	1 – Jamais - - - 2 – Jamais - -			
	6. Par rapport aux autres élèves de ta classe en français/mathématiques, où est-ce que tu te situes?	3 – Jamais - 4 – Neutre 5 – Toujours + 5 – Toujours + + 5 –Toujours + + +			
Rendement scolaire	1. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance) ? 2. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance)?	35 - 0 à 35% 38 - 36 à 40% 43 - 41 à 45% 48 - 46 à 50% 53 - 51 à 55% 58 - 56 à 60% 63 - 61 à 65% 68 - 66 à 70% 73 - 71 à 75% 78 - 76 à 80% 83 - 81 à 85% 88 - 86 à 90% 93 - 91 à 95% 98 - 96 à 100%	Moyenne	r=0,68 entre items r=0,80 avec les notes obtenues aux épreuves uniques du Ministère	Janosz et al. (2010)

Échelle	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Engagement scolaire :	1. Aimes-tu l'école ?	1 – Je n'aime pas du tout l'école. 2 – Je n'aime pas l'école. 3 – J'aime l'école. 4 – J'aime beaucoup l'école.	Moyenne des résultats standardisés	$\alpha=0,64$	Le Blanc (1996)
importance de l'école et des notes pour l'élève	2. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?	1 – Je suis parmi les moins bons. 2 – Je suis plus faible que la moyenne. 3 – Je suis dans la moyenne. 4 – Je suis plus fort que la moyenne. 5 – Je suis parmi les meilleurs.			
tiré du MASPAQ	3. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?	1 – Pas du tout important. 2 – Assez important. 3 – Important. 4 – Très important			
	4. Ça m'arrive souvent d'avoir envie d'aller à l'école.	1 – Faux 2 – Plutôt faux 3 – Plutôt vrai 4 – Vrai			

Échelle	Énoncés	Réponses	Score global	Validité	Références
Indiscipline scolaire :	Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu...		Moyenne	$\alpha=0,76$	Le Blanc (1996)
tirée du MASPAQ	1. Pas fait tes devoirs.	0 – Jamais			
	2. Dérangé ta classe par exprès.	1 – Une ou deux fois			
	3. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.	2 – Plusieurs fois			
	4. Été expulsé de ta classe par ton enseignant.	3 – Très souvent			
	5. Manqué l'école sans excuse valable.				
	6. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen.				
	7. Été suspendu de l'école une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial).				
	8. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école.				



Échelle	Énoncés	Codifications	Réponses	Score global	Validité	Références
Symptômes dépressifs <sup>18</sup> : affects dépressifs, les manifestations somatiques et les problèmes interpersonnels	1 – J'étais dérangé(e) par des choses qui habituellement ne me dérangent pas. 2 – Je n'avais pas envie de manger; j'avais peu d'appétit. 3 – Je sentais que je ne pouvais pas me défaire de mes idées noires même avec l'aide de ma famille ou de mes ami(e)s.		0 – Rarement ou jamais 1 – Parfois ou peu souvent (1-2 jours) 2 - Occasionnellement ou modérément (3-4 jours) 3 – La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)	Moyenne	$\alpha=0,76$	Riddle, Blais, & Hess (2002)
version française du « Center for Epidemiologic Studies Depression Scale » (CES-D)	4 – Je me sentais aussi bon(ne) que les autres personnes. 5 – J'avais de la difficulté à me concentrer sur ce que je faisais. 6 – Je me sentais déprimé(e). 7 - Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort. 8 – Je me sentais plein d'espoir vis-à-vis l'avenir. 9 – Je sentais que ma vie était un échec.	Réponse inversée				

<sup>18</sup> Davantage d'élèves ayant peu ou quelques sentiments dépressifs, la distribution des résultats obtenus sur cette mesure a montré une asymétrie positive de type leptokurtique. Afin de remédier à ce problème, la distribution ne présentant pas de point de coupure naturel, 3 catégories ont été créées à partir de deux points de coupure situés à plus ou moins un écart-type de la moyenne. Ainsi les élèves ont été classés comme ayant peu de sentiments dépressifs (25% des élèves), quelques sentiments dépressifs (49,8% des élèves) et beaucoup de sentiments dépressifs (25,2% des élèves).

Échelles	Énoncés	Codifications	Réponses	Score global	Validité	Références
Symptômes dépressifs	10 – Je me sentais craintif(ve).					
	11 – Mon sommeil était agité.					
	12 - J'étais heureux(se).	Réponse				
	13 – Je parlais moins que d'habitude.	inversée				
	14 – Je me sentais seul(e).					
	15 – Les gens n'étaient pas amicaux.					
	16 – Je profitais de la vie.	Réponse				
	17 – J'avais des crises de larmes.	inversée				
	18 – Je me sentais triste.					
	19 – Je sentais que les gens ne m'aimaient pas.					
20 – Je ne parvenais pas à "aller de l'avant".						

## **Annexe 2**

Tableau VIII.

*Différences de moyenne ou de proportion sur les variables de contrôle entre les sujets qui n'ont pas répondu et ceux qui ont répondu au temps 2.*

<i>Variables contrôles</i>		Sujets qui ont répondu au temps 2		Sujets qui n'ont pas répondu au temps 2		Test-t ou Chi-deux	Taille de l'effet
		M (é.-t.) ou %		M (é.-t.) ou %		( <i>t</i> ou $x^2$ )	( <i>d</i> )
Sexe de l'élève	Garçons	43,6%		50,9%		22,082***	(ddl1)
	Filles	56,4%		49,1%			0,069***
Adversité familiale T1		1,55	(1,54)	1,81	(1,68)	-4,970***	0,005
Capacités de raisonnement T1	Scores faibles	23,5%		31,8%		44,151***	(ddl2)
	Scores moyens	51,9%		50,1%			0,100***
	Scores élevés	24,6%		18,1%			
Élèves avec retard scolaire		17,5%		23,8%		25,696***	(ddl1) 0,075***
Engagement scolaire T1		0,05	(0,67)	-0,10	(0,73)	6,451	0,019
Rendement scolaire T1		75,28	(10,23)	72,89	(11,06)	7,020***	0,011
Perception de compétence/ maths T1		4,92	(1,53)	4,66	(1,63)	5,105***	0,006
Perception de compétence/ français T1		4,50	(1,40)	4,31	(1,46)	4,221***	0,004
Indiscipline scolaire T1		0,51	(0,42)	0,66	(0,52)	-9,930***	0,021
Désengagement scolaire des amis T1		-1,67	(0,58)	-1,53	(0,63)	7,130***	0,011
Symptômes dépressifs de l'élève T1	Faibles	25,1%		24,8%		12,220**	(ddl2)
	Moyens	51,3%		46,9%			0,053***
	Élevés	23,6%		28,3%			
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1		2,32	(0,89)	2,54	(0,99)	7,273***	0,011

\*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$

Tableau IX.

*Différences de proportion selon l'âge entre les sujets qui n'ont pas répondu et ceux qui ont répondu au temps 2.*

		Sujets qui ont répondu au temps 2	Sujets qui n'ont pas répondu au temps 2	Chi-deux ( $\chi^2$ )	Taille de l'effet (d)
<i>Autre</i>		%	%		
Âge	12 ans ou moins	0,1%	0%	50,378***	(ddl5) 0,107***
	13 ans	48,2%	40,2%		
	14 ans	41,3%	43,2%		
	15 ans	8,7%	12,8%		
	16 ans	1,5%	3,5%		
	17 ans	2%	0,3%		

\*\*\*  $p < 0,001$

Tableau X.

*Différences de moyenne ou de proportion sur les variables indépendantes et dépendante entre les sujets qui ont répondu et ceux qui n'ont pas répondu aux questionnaires au temps 2.*

		Sujets qui ont répondu au temps 2	Sujets qui n'ont pas répondu au temps 2	Test-t ou Chi-deux (t ou $\chi^2$ )	Taille de l'effet (d)
<i>Variables d'intérêt</i>		M (é.-t.) ou %	M (é.-t.) ou %		
Aspirations de l'élève T1	Faibles	28,8%	36,4%	27,455***	(ddl1) 0,077***
	Elevées	71,2%	63,6%		
Aspirations des parents T1		3,77 (0,38)	3,76 (0,40)	ns	-
Soutien parental T1		1,71 (0,66)	1,61 (0,70)	4,575***	0,005
Soutien parental T1 et T2		1,67 (0,60)	1,61 (0,70)	3,058**	0,002
Statut T3	Décrocheurs	14,9%	26,4%	87,033***	(ddl1) 0,138***
	Non décrocheurs	85,1%	73,6%		

\*\*\*  $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , ns=non significatif

## **Annexe 3**

Tableau XI.

*Différences de pourcentage ou de proportion sur les variables de contrôle entre les sujets pour lesquels aucune donnée ne manque et ceux pour lesquels des données manquent.*

<i>Variables contrôles</i>		Sujets aux questionnaires complets		Sujets aux questionnaires incomplets		Test-t ou Chi-deux ( <i>t</i> ou $x^2$ )	Taille de l'effet ( <i>d</i> )
		M (é.-t.) ou %		M (é.-t.) ou %			
Sexe de l'élève	Garçons	42,1%		49,4%		11,271***	(ddl1) 0,061***
	Filles	57,9%		50,6%			
Adversité familiale T1		1,50	(1,53)	1,80	(1,59)	ns	-
Capacités de raisonnement T1	Scores faibles	21,8%		31,9%		25,615***	(ddl2) 0,094***
	Scores moyens	52,6%		48,7%			
	Scores élevés	25,6%		19,4%			
Élèves avec retard scolaire		13,0%		22,2%		11,684***	(ddl1) 0,062***
Rendement scolaire T1		75,76	(10,16)	73,36	(10,31)	ns	-
Engagement scolaire T1		0,050	(0,70)	0,036	(0,66)	ns	-
Perception de compétence / maths T1		4,94	(1,54)	4,82	(1,52)	ns	-
Perception de compétence / français T1		4,54	(1,41)	4,33	(1,38)	ns	-
Indiscipline scolaire T1		0,51	(0,40)	0,54	(0,43)	1,835 <sup>m</sup>	0,001
Désengagement scolaire des amis T1		2,67	(0,58)	2,66	(0,59)	ns	-
Symptômes dépressifs de l'élève T1	Faibles	25,6%		22,0%		ns	-
	Moyens	51,4%		51,1%			
	Élevés	23,0%		26,9%			
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1		2,30	(0,88)	2,42	(0,90)	ns	-

\*\*\*  $p < 0,001$ , \* $p < 0,05$ , <sup>m</sup>  $p < 0,1$ , ns=non significatif

Tableau XII.

*Différences de pourcentage ou de proportion sur les variables indépendantes, le modérateur et la variable dépendante entre les sujets pour lesquels aucune donnée ne manque et ceux pour lesquels des données manquent.*

<i>Variables d'intérêt</i>		Sujets aux questionnaires complets		Sujets aux questionnaires incomplets		Test-t ou Chi-deux ( <i>t</i> ou $x^2$ )	Taille de l'effet ( <i>d</i> )
		M (é.-t.) ou %		M (é.-t.) ou %			
Aspirations de l'élève T1	Faibles	28,1%		31,4%		ns	-
	Élevées	71,9%		68,6%			
Aspirations de l'élève T2	Faibles	30,7%		33,7%		ns	-
	Élevées	69,3%		66,3%			
Aspirations des parents T1		3,78	(0,37)	3,75	(0,40)	ns	-
Soutien parental T1		1,73	(0,65)	1,62	(0,67)	ns	-
Soutien parental T1 et T2		1,69	(0,63)	1,60	(0,59)	ns	-
Statut T3	Décrocheurs	14,1%		18,1%		6,355*	(dd11) 0,046*
	Non décrocheurs	85,9%		81,9%			

\*\*\*  $p < 0,001$ , \* $p < 0,05$ , <sup>m</sup>  $p < 0,1$ , ns=non significatif



## **Annexe 4**

Tableau XIII.

*Effet prédicteur de la variable indépendante (aspirations scolaires parentales) sur le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) à partir des données imputées.*

	Résultats univariés	Rapport de cote	
		Bloc 1	Bloc 2
Sexe de l'élève fille (0) T1	0,417***	0,507***	0,509***
Adversité familiale T1	0,821***	0,962	0,965
Capacités de raisonnement T1	faibles - moyennes	1,765***	1,219
	moyennes - élevées	3,293***	1,588*
Redoublement T1	0,334***	0,607***	0,613***
Rendement scolaire T1	1,077***	1,021**	1,022**
Perception de compétence en français T1	1,531***	1,108**	1,111**
Perception de compétence en maths T1	1,325***	1,056	1,057
Engagement scolaire de l'élève T1	3,481***	1,525**	1,489**
Aspirations scolaires de l'élève T1	7,653***	4,160***	3,967***
Sentiments dépressifs T1	faibles - moyens	0,996	1,005
	moyens - importants	0,836	1,138
Indiscipline scolaire de l'élève T1	0,381***	1,007	1,026
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1	0,655***	1,014	1,007
Désengagement scolaire des amis T1	0,337***	0,637**	0,637**
Soutien scolaire parental T1	1,826***	1,277*	1,238*
Aspirations scolaires des parents T1	2,957***		1,419**
Bloc		1520,475***	12,834***
Modèle		1520,475***	1533,309***
-2log-vraisemblance		4403,666	4390,832
R-deux de Cox et Snell		0,280	0,282
R-deux de Naglekerke		0,388	0,391
Pourcentage de classification du modèle		77,767%	77,883%

Nota \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

## **Annexe 5**

Tableau XIV.

*Effet prédicteur de la variable indépendante (aspirations scolaires parentales) sur le médiateur (aspirations scolaires de l'élève) à partir des données non imputées.*

	Rapport de cote		
	Résultats univariés	Bloc 1	Bloc 2
Sexe de l'élève fille (0) T1	0,407***	0,511***	0,511***
Adversité familiale T1	0,822***	0,937 <sup>m</sup>	0,941 <sup>m</sup>
Capacités de faibles - moyennes	1,681***	1,248 <sup>m</sup>	1,252 <sup>m</sup>
raisonnement T1 moyennes - élevées	3,031***	1,666**	1,651**
Redoublement T1	0,324***	0,574***	0,582***
Rendement scolaire T1	1,076***	1,027***	1,029***
Perception de compétence en français T1	1,522***	1,076 <sup>m</sup>	1,078 <sup>m</sup>
Perception de compétence en maths T1	1,296***	1,009	1,007
Engagement scolaire de l'élève T1	3,328***	1,456***	1,408***
Aspirations scolaires de l'élève T1	7,622***	4,220***	3,934***
Sentiments faibles - moyens	0,998	1,083	1,071
dépressifs T1 moyens - importants	0,858	1,207	1,165
Indiscipline scolaire de l'élève T1	0,367***	0,893	0,895
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1	0,668***	1,010	1,000
Désengagement scolaire des amis T1	0,349***	0,611***	0,617***
Soutien scolaire parental T1	1,623***	1,146	1,084
Aspirations scolaires des parents T1	2,890***		1,739***
Bloc		729,625***	15,550***
Modèle		729,625***	745,175***
-2log-vraisemblance		2255,502	2239,952
R-deux de Cox et Snell		0,261	0,265
R-deux de Naglekerke		0,367	0,374
Pourcentage de classification du modèle		78,000%	78,400%

Nota <sup>m</sup> p<0,1 ; \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

## **Annexe 6**

Tableau XV.

*Effet médiateur des aspirations scolaires de l'élève sur le lien entre les aspirations scolaires des parents et le décrochage scolaire à partir des données non imputées.*

	Résultats univariés	Rapport de cote			
		Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	
Sexe de l'élève fille (0) T1	1,699***	1,590**	1,577**	1,434*	
Adversité familiale T1	1,423***	1,297***	1,294***	1,289***	
Capacités de raisonnement T1	faibles - moyennes	0,537***	0,795	0,794	0,828
	moyennes - élevées	0,220***	0,522**	0,530**	0,573*
Redoublement T1	5,531***	2,863***	2,841***	2,698***	
Rendement scolaire T1	0,905***	0,942***	0,941***	0,943***	
Perception de compétence en français T1	0,691***	0,904 <sup>m</sup>	0,903 <sup>m</sup>	0,912 <sup>m</sup>	
Perception de compétence en maths T1	0,674***	0,885*	0,887*	0,888*	
Engagement scolaire de l'élève T1	0,465***	1,085	1,108	1,147	
Aspirations scolaires de l'élève T1	0,312***	0,628***	0,671**	0,822	
Sentiments dépressifs T1	faibles - moyens	1,195 <sup>m</sup>	1,310	1,322	1,349 <sup>m</sup>
	moyens - importants	1,557***	1,031	1,063	1,100
Indiscipline scolaire de l'élève T1	2,896***	1,825***	1,801***	1,785***	
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1	1,502***	0,874	0,877	0,881	
Désengagement scolaire des amis T1	2,159***	1,412**	1,410**	1,326*	
Soutien scolaire parental T1	0,629***	0,936	0,985	0,997	
Aspirations scolaires des parents T1	0,494***		0,636**	0,680*	
Aspirations scolaires de l'élève T2	0,198***			0,502***	
Bloc		501,096***	7,318**	19,815***	
Modèle		501,096***	508,414***	528,229***	
-2log-vraisemblance		1455,718	1448,400	1428,585	
R-deux de Cox et Snell		0,188	0,190	0,197	
R-deux de Naglekerke		0,338	0,342	0,354	
Pourcentage de classification du modèle		87,300%	87,300%	87,200%	

Nota <sup>m</sup> p<0,1 ; \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

## **Annexe 7**

Tableau XVI.

Répartition en pourcentage des 18,5% de décrocheurs en fonction du niveau de soutien et des aspirations scolaires des parents à partir des données non imputées.

Effectifs		Soutien scolaire parental								
		faible			moyen			élevé		
		Décrocheurs		Total	Décrocheurs		Total	Décrocheurs		Total
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
Aspirations scolaires parentales	faibles	182	63,4	3,9	156	43,8	3,4	50	33,3	1,1
	<i>Résidu standardisé</i>	3,5			-1,4			-2,7		
	élevées	105	36,6	2,3	200	56,2	4,3	100	66,7	2,2
	<i>Résidu standardisé</i>	-3,4			1,3			2,7		
Chi-deux de Pearson		42,418***								
Taille de l'effet (ddl2)		0,231***								
Nota *** $p < 0,001$										



## **Annexe 8**

Tableau XVII.

*Effet modérateur du soutien scolaire parental sur le lien entre les aspirations scolaires parentales et le décrochage scolaire à partir des données non imputées.*

	Rapport de cote		
	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
<i>Variables d'intérêt</i>			
Soutien scolaire parental T1 et T2	0,660***	0,666***	1,026
Aspirations scolaires des parents T1	0,557***	0,579***	0,886
<i>Variables contrôles</i>			
Sexe de l'élève fille (0) T1			1,491***
Adversité familiale T1			1,261***
Capacités de raisonnement T1	faibles - moyennes		0,819 <sup>m</sup>
	moyennes - élevées		0,554***
Redoublement T1			2,909***
Rendement scolaire T1			0,933***
Engagement scolaire de l'élève T1			1,114
Aspirations scolaires de l'élève T1			0,691***
Sentiments dépressifs T1	faibles - moyens		1,109
	moyens - importants		1,005
Indiscipline scolaire de l'élève T1			1,552***
Relations conflictuelles avec l'enseignant T1			1,032
Désengagement scolaire des amis T1			1,453***
<i>Interaction</i>			
Aspirations scolaires des parents * T1 Soutien parental T1 et T2		1,153 <sup>(0,281)</sup>	1,340 <sup>(0,129)</sup>
Bloc	39,342***	1,186	2,323
Modèle	104,283***	105,469***	823,800***
-2log-vraisemblance	4129,229	4128,043	2542,558
R-deux de Cox et Snell	0,023	0,023	0,201
R-deux de Naglekerke	0,038	0,038	0,335
Pourcentage de classification du modèle	81,700%	81,700%	84,700%

Nota <sup>m</sup> p<0,1 ; \* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\*p<0,001