

2m11.2842.6

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Impact d'une intervention communautaire
sur la dynamique motivationnelle
de décrocheurs, de décrocheurs potentiels
et de raccrocheurs potentiels de 12-17 ans

par
Emmanuel Poirel

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M.A.) en psychopédagogie

Juin, 2000



LB
5
U57
2000
v.048

Sommaire

Depuis le début des années 80 de nombreux programmes de prévention, favorisant une approche destinée à rehausser le sentiment de compétence, l'estime de soi et la motivation, ont été mis sur pied pour contrer le phénomène du décrochage scolaire. Bien que ces interventions soient axées sur les variables importantes désormais mieux connues, les données sont manquantes sur le réel impact de ces programmes sur la dynamique motivationnelle.

Cette recherche étudie l'impact de l'intervention privilégiée par un organisme communautaire, "Rêve décrocheur" (REVDEC) situé sur l'île de Montréal. Cet organisme est centré sur les besoins personnels de l'adolescent et offre deux volets d'intervention. Un *volet scolaire* destiné aux décrocheurs potentiels qui montrent une difficulté passagère d'intégration ou d'adaptation et aux raccrocheurs potentiels qui sont dans l'attente d'un changement d'école, et un *volet atelier* pour les décrocheurs qui ont déjà abandonné complètement le système scolaire traditionnel. C'est donc dans ce contexte spécifique d'intervention, axée sur la valorisation personnelle, que nous avons étudié la dynamique motivationnelle.

Inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive qui postule que l'individu se considérant comme la cause principale de ses actions a besoin de se sentir compétent et autodéterminé, nous avons utilisé trois questionnaires afin de mesurer le sentiment de compétence et l'estime de soi, la motivation scolaire et la perspective future des participants.

Sur 31 adolescents ayant rempli les trois questionnaires au début de l'étude, seulement 17 les remplirent également à la fin de l'intervention; onze

décrocheurs et raccrocheurs potentiels dans le volet scolaire et six décrocheurs dans le volet atelier. Le nombre restreint de participants et la mortalité expérimentale proviennent principalement de la difficulté à administrer les questionnaires aux adolescents décrocheurs et reflète la réalité de la clientèle étudiée.

Les principales statistiques descriptives portaient sur les moyennes et les écarts-types et furent toutes non significatives pour les trois questionnaires utilisés. Pour cela nous avons choisi de ne pas les inclure dans le Mémoire. Certaines tendances entre les moyennes s'avèrent cependant intéressantes. En ce qui a trait au sentiment de compétence et à l'estime de soi, bien qu'aucune tendance ne fût trouvée entre le prétest et le post-test, il semble que les décrocheurs aient une meilleure estime de soi et un meilleur sentiment de compétence que les adolescents qui sont sur le point de décrocher. Ces résultats nous permettent de supposer que l'environnement scolaire pourrait avoir un effet négatif sur le sentiment de compétence de certains élèves à risques de décrocher. En ce qui concerne les tendances retrouvées sur la motivation, les résultats semblent être en faveur de l'intervention de REVDEC. Après leur séjour, les adolescents semblent être davantage motivés intrinsèquement à poursuivre l'école et ils donnent également davantage l'impression d'avoir de contrôle sur les facteurs qui motivent leurs comportements scolaires. En ce qui concerne la perspective future, la principale tendance retrouvée semble indiquer que l'étendue de la perspective que les adolescents ont de leur avenir diminue après le séjour à REVDEC.

Dans l'aval de ces considérations, cette recherche exploratoire suscite de nombreuses questions. Notamment, il serait intéressant de vérifier l'impact de

l'environnement scolaire sur le sentiment de compétence des adolescents à risques de décrocher; il serait également intéressant de confirmer l'impact de ce type d'intervention sur la motivation intrinsèque et sur l'autodétermination. En ce qui concerne l'étendue de la perspective future, il faudrait vérifier si ce type d'intervention diminue réellement l'étendue de la perspective d'avenir des adolescents et de quelle façon les buts et les objectifs à court terme peuvent avoir un impact sur la motivation des décrocheurs et décrocheurs potentiels.

Toutefois, avant d'entreprendre de nouvelles démarches de recherche, il est indispensable de reconsidérer les limites de la présente recherche. Entre autres, en uniformisant la durée de l'intervention et en élaborant des stratégies de cueillette des données qui favorisent l'augmentation du nombre de participants et la diminution de la mortalité expérimentale.

Table des Matières

Introduction	1
Chapitre 1	
Problématique et contexte	
1.1. Introduction	3
a) Problématique	
1.2. Le décrochage scolaire	4
1.3. Les facteurs à considérer dans le décrochage scolaire	5
1.3.1. Le milieu familial	5
1.3.2. Les facteurs liés au système scolaire	6
1.3.3. Les facteurs liés à l'élève	7
1.3.4. Les relations entre les facteurs	9
1.4. La prévention du décrochage scolaire	11
1.4.1 La prévention du décrochage scolaire sur l'Île de Montréal	12
b) Contexte	
1.5. L'organisme communautaire "Rêve décrocheur" (REVDEC)	15
1.5.1. La clientèle de REVDEC	16
1.5.2. Les objectifs terminaux de REVDEC	17
1.5.3. Les objectifs intermédiaires de REVDEC	17
1.5.4. Le projet éducatif	17
1.5.5. L'intervention pédagogique	18
1.5.5.1. La première rencontre	19
1.5.5.2. L'éducation et l'animation	21
1.5.5.3. L'accompagnement et le suivi	22
1.6. La question de recherche	24
Chapitre 2	
Recension des écrits et cadre conceptuel	
2.1. Introduction	26
a) Recension des écrits	
2.2. La motivation scolaire	28
2.2.1. De la motivation à apprendre à la motivation de performance	30
2.2.1.1. L'influence des buts de performance et des buts d'apprentissage sur la motivation scolaire	31
2.2.2. La notion de niveau d'aspiration	34
2.2.3. Le concept de perspective future	35
2.2.4. La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et le décrochage scolaire	38
2.2.4.1. La notion de régulation	38
2.2.4.2. Le continuum motivationnel	39
2.2.4.3. La dynamique motivationnelle des décrocheurs	42
2.2.5. Synthèse des écrits sur la motivation scolaire	46
2.3. L'estime de soi	47
2.3.1. Les déterminants de l'estime de soi	49
2.3.1.1. La formule de James et la perspective de Cooley	49

2.3.1.2. Les travaux de Harter	50
2.3.2. La modification de l'estime de soi	52
2.3.3. La notion de lieu de contrôle	54
2.3.4. Synthèse des écrits sur l'estime de soi	56
2.4. Le sentiment de compétence	58
2.4.1. L'auto-efficacité	59
2.4.1.1. L'auto-efficacité et la persévérance à la tâche	60
2.4.2. La valeur de soi	61
2.4.2.1. La relation entre effort et habileté	62
2.4.3. Synthèse des écrits sur le sentiment de compétence	65
b) Cadre conceptuel	
2.5. L'approche sociocognitive	67
2.6. La théorie de l'évaluation cognitive	70
2.7. Les questions de recherche	76
2.8. Conclusion	77
Chapitre 3	
Méthodologie	
3.1. Introduction	79
3.2. Le contexte méthodologique	81
3.2.1. La description de l'échantillonnage	82
3.2.2. La procédure de cueillette des données	82
3.3. Les instruments de mesure	84
3.3.1. Le Questionnaire de Description de Soi (QDS-II)	85
3.3.1.1. La validité et la fidélité du QDS-II	89
3.3.2. L'Échelle de Motivation en Éducation-études-secondaires (ÉMÉ-S)	90
3.3.2.1. La validité et la fidélité de l'ÉMÉ-S	92
3.3.3. La Méthode d'Induction Motivationnelle (MIM)	93
3.3.3.1. La validité et la fidélité de la MIM	94
3.4. Les limites de la recherche	96
3.5. Conclusion	97
Chapitre 4	
Présentation, analyse et interprétation des résultats	
4.1 Introduction	98
4.2 Présentation des résultats	99
4.2.1 Les analyses statistiques	102
4.3 Critiques et limites	102
4.3.1 Le nombre de variables	103
4.3.2 La validité interne	104
4.3.2.1 Le nombre de participants	104
4.3.2.2 L'histoire des participants	105
4.3.2.3 La participation volontaire	107
4.3.2.4 Le temps de l'intervention	108
4.4 Tendances des moyennes	109
4.4.1 Le sentiment de compétence	109
4.4.2 La motivation scolaire	116

4.4.3 La perspective future	122
4.5 Discussion et conclusion	128
4.6 Pistes de recherches futures	132
Références	134
Liste des annexes	
Annexe "A"	
Statistiques 1997-1998 des adolescents participant à REVDEC aux ateliers et au soutien scolaire	140
Annexe "B"	
Fiche à l'accueil des participants de REVDEC	143
Annexe "C"	
Les règlements de REVDEC	147
Annexe "D"	
Le rapport sommaire du soutien scolaire	151
Annexe "E"	
Les types d'ateliers offerts à REVDEC	153
Annexe "F"	
Le suivi hebdomadaire et chronologique journalier des participants de REVDEC	154
Annexe "G"	
Le Questionnaire de Description de Soi	158
Annexe "H"	
L'Échelle de Motivation en Éducation	168
Annexe "I"	
Liste des inducteurs de la Méthode d'Induction Motivationnelle	172
Annexe "J"	
Le Carnet d'étude sur la motivation; utilisé comme instrument de mesure pour cette recherche (comprend la forme abrégée de la MIM, la version modifiée du QDS, l'ÉMÉ ainsi que les instructions pour chacun des questionnaires).	175
Annexe "K"	
Procédure pour administrer les questionnaires	210

Liste des figures

Figure 1	Modèle théorique de la motivation scolaire inspiré des concepts motivationnels proposés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand et al. (1992)	41
Figure 2	Profil de deux jeunes adolescents avec des scores similaires dans des domaines de compétences spécifiques mais avec un niveau d'estime de soi très différent (Harter, 1993)	51
Figure 3	Les effets du soutien social et de la compétence dans les domaines d'importance sur l'estime de soi (Harter, 1993)	53
Figure 4	Un exemple de déterminisme réciproque (Viau 1994, p.27-28)	69
Figure 5	Modèle conceptuel de motivation scolaire inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive	71
Figure 6	Cadre conceptuel de recherche sur la motivation scolaire, inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive et de la perspective future des décrocheurs	75
Figure 7	Moyenne des résultats sur la perception des habiletés physiques au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers (N=17)	110
Figure 8	Moyenne des résultats sur la perception de son apparence physique au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)	111
Figure 9	Moyenne des résultats sur la relation parentale au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)	111
Figure 10	Moyenne des résultats sur la stabilité émotionnelle au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)	112
Figure 11	Moyenne des résultats sur la stabilité émotionnelle au prétest et au post-test des filles et des garçons (N=17)	113
Figure 12	Moyenne des résultats sur la sous-échelle de l'estime de soi au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)	114
Figure 13	Moyenne totale des résultats sur le QDS au prétest et au post-test des filles participant au volet scolaire et aux ateliers (N=9)	114
Figure 14	Moyenne totale des résultats sur le QDS au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au volet scolaire et aux ateliers (N=17)	115
Figure 15	Moyenne totale des résultats au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers sur les 6 dimensions de la motivation (N=17)	116

Figure 16	Moyenne totale des résultats des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers sur les sept dimensions de la motivation (N=17)	117
Figure 17	Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)	119
Figure 18	Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des garçons participant au scolaire et aux ateliers (N=8)	120
Figure 19	Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des raccrocheurs et décrocheurs potentiels (N=11)	121
Figure 20	Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des décrocheurs (N=6)	121
Figure 21	Moyenne de l'étendue de la perspective future au prétest et au post-test des filles et des garçons participant aux ateliers et au scolaire (N=17)	126

Liste des tableaux

Tableau 1	Durée de l'intervention et de l'administration des questionnaires entre le prétest et le post-test chez les décrocheurs (volet atelier) et les raccrocheurs et décrocheurs potentiels (volet scolaire) participant à l'étude sur la motivation	100
Tableau 2	Cote d'extension temporelle (en unités d'années) pour chaque période du calendrier	123
Tableau 3	Les périodes de l'horloge sociale	124

Introduction

Au Québec, l'abandon précoce et sans diplôme des études est une préoccupation qui ne cesse de croître depuis plus de trente ans dans le monde de l'éducation. Bien qu'il y ait au fil des ans des fluctuations du taux d'abandon, ce phénomène est relativement stable depuis les années 70, environ un tiers des élèves inscrits abandonne l'école prématurément avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Faisant face à cette problématique, en considérant dans le décrochage scolaire les facteurs reliés à l'élève, au milieu familial et au système scolaire, plusieurs organismes communautaires ont orienté leur intervention vers les variables désormais mieux connues. Ainsi, certains organismes ont favorisé une approche humaniste de la personnalité, mettant l'accent sur l'estime de soi et le sentiment de compétence des élèves. D'autres ont voulu motiver les élèves à persévérer par le biais de travaux manuels et de formations continues en entreprises. Toutefois, les données sont manquantes sur l'impact réel de ces programmes qui luttent contre le décrochage scolaire.

À cet égard, c'est en considérant les prémices théoriques sous-jacentes à différentes interventions privilégiées que nous nous sommes intéressés à l'efficacité et à l'impact de ces interventions sur la motivation des jeunes. Ainsi, c'est dans le contexte spécifique d'une intervention préventive humaniste, destinée à rehausser le sentiment de compétence et l'estime de soi, que nous avons analysé la motivation des jeunes.

Dans le premier chapitre, nous considérerons en première analyse les facteurs impliqués dans le décrochage scolaire. Dans un deuxième temps, notre problème de recherche sera précisé dans le contexte spécifique d'une intervention communautaire destinée à prévenir le décrochage scolaire. À cet égard, nous allons vérifier si l'intervention privilégiée par REVDEC, un

organisme communautaire situé sur l'île de Montréal, a un impact sur la motivation scolaire des décrocheurs.

Nous aborderons dans la première partie du deuxième chapitre la recension des écrits sur la motivation scolaire. Dans la deuxième partie, nous traiterons de l'estime de soi et dans la troisième partie nous recenserons les écrits portant sur le sentiment de compétence. Cette recension des écrits nous permettra d'approfondir ces concepts dans le cadre de la théorie de l'évaluation cognitive que nous présenterons dans la dernière partie du chapitre.

Les instruments de mesure ainsi que les méthodes de cueillette et d'analyse des données seront présentés dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre sera réservé à la présentation et à l'interprétation des résultats.

Chapitre 1 Problématique et contexte

1.1. Introduction

Après avoir fait état du problème du décrochage scolaire au Québec, nous considérerons l'influence de la famille, du système scolaire et le rôle de l'élève sur le décrochage scolaire. Suite à l'analyse des facteurs d'influence, nous aborderons l'examen des organismes de prévention axés prioritairement sur la motivation des élèves présentant des risques d'abandon.

En dernière analyse, nous situerons plus précisément notre problématique dans le contexte d'intervention d'un organisme communautaire (REVDEC) qui veut favoriser la réinsertion scolaire et sociale des jeunes en leur offrant une "*période de recul et de réflexion*",- intervention socio-pédagogique d'une durée variable d'un mois à un an axée sur la valorisation personnelle. Notre question de recherche se précisera en fonction des objectifs de cet organisme qui veut "remotiver" les jeunes à persévérer dans le système scolaire en rehaussant leur sentiment de compétence et leur estime de soi.

Problématique

1.2. Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation surtout depuis les trente dernières années. Déjà le "rapport Coleman" (Coleman, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et York, 1966) fait état de la problématique du décrochage scolaire des années soixante et permet de réaliser l'ampleur de ce phénomène.

Plus récemment, le Gouvernement du Québec (1991), définit les décrocheurs comme des élèves inscrits au secteur des jeunes en début d'année scolaire, mais qui, toujours résidant au Québec, ne sont pas inscrits l'année suivante et ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires. En 1992, les données du Ministère de l'Éducation du Québec montraient que le taux de décrochage faisait un bond de 9% en 5 ans, passant de 27% en 1986 à 36% en 1991 (Gouvernement du Québec, 1992).

L'étude longitudinale de Dussault et St-Jacques (1995) auprès de la clientèle de la CECM montre un taux d'abandon alarmant de près de 50%, où la majorité des élèves décrochent en quatrième année du secondaire. Le Gouvernement du Québec (1997), laisse percevoir que les décrocheurs démissionnent du système scolaire traditionnel de plus en plus tôt. Le taux réel de jeunes qui vont abandonner l'école sans obtenir de diplôme d'études secondaires est toutefois difficile à mesurer. Stevens (1986), a d'ailleurs enregistré des taux extrêmement élevés, jusqu'à 70% d'abandons dans certaines régions des États-Unis où vivent des minorités ethniques défavorisées. Au Québec, en faisant abstraction de l'âge, du sexe, du statut socio-économique, du secteur privé ou public, des régions démographiques, des minorités ethniques et de la langue maternelle, depuis plus de 20 ans, plus d'un tiers des jeunes

démisionnent du système scolaire traditionnel sans avoir obtenu de diplômes d'études secondaires. Ce phénomène s'avère être un problème d'autant plus préoccupant quand on sait que le diplôme d'études secondaires représente, de plus en plus au Québec, la condition minimale requise pour accéder au marché du travail (Parent et Paquin, 1994). D'ailleurs, à l'issue d'un temps de décrochage plus ou moins long, les jeunes tentent un retour au système scolaire, comme le montre l'engorgement des écoles pour adultes (Gouvernement du Québec, 1997).

1.3. Les facteurs à considérer dans le décrochage scolaire

Quels sont les facteurs impliqués dans l'abandon précoce des études? Lévesque et West (1986) font état de la complexité et de la multiplicité des facteurs examinés dans le décrochage scolaire. En considérant les principaux facteurs impliqués, Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy (1993), ont étudié successivement chez les décrocheurs, leur milieu familial et social. On peut donc considérer dans l'analyse de la problématique du décrochage scolaire, la famille, le milieu scolaire et les caractéristiques individuelles de l'enfant.

1.3.1 Le milieu familial

Les parents représentent, dès le tout jeune âge de l'enfant, le premier modèle pour l'apprentissage et le développement de celui-ci. Comme le précise Langevin (1994), le soutien et la supervision scolaire des parents influencent grandement l'intérêt du jeune pour l'école. Sans l'appui parental l'enfant est laissé à lui-même, et a peu de soutien pour l'aider à persévérer. Il a donc de la difficulté à surmonter les problèmes scolaires, entraînant ainsi souvent chez lui un manque d'investissement dans ses études. À cet égard, environ 70% des parents de décrocheurs n'ont pas terminé leur secondaire (Benny et Carufel,

1997). Ainsi, la scolarité faible des parents, ajoutée à une situation économique difficile (Charest, 1980; Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Kronick et Hargis, 1990; Lévesque et West, 1986; Violette, 1991) influencent directement le niveau d'aspiration des élèves et indirectement la persévérance scolaire (Beauchesne, 1991; Violette, 1991). Des parents attachant peu d'importance à l'éducation scolaire peuvent donc influencer négativement la persévérance scolaire de leurs enfants.

Un environnement familial offrant peu ou pas de soutien affectif et disciplinaire augmente également le risque de décrochage (Vitaro, 1992). L'auteur précise que dans un climat familial où l'enfant n'a pas suffisamment de soutien affectif et où les mesures disciplinaires ne sont pas cohérentes (i.e., si les punitions pour un même comportement jugé inapproprié ne sont pas de la même intensité ou si elles sont différentes pour chacun des enfants de la famille et que les différences ne sont pas justifiées) alors l'enfant peut développer des comportements déviants qui peuvent s'accroître à l'école. D'ailleurs, comme le soulignent Price et Dodge (1989), les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage liées à des problèmes comportementaux (e.g., hyperactivité, agressivité) ont de moins bons résultats scolaires.

1.3.2 Les facteurs liés au système scolaire

En analysant uniquement les caractéristiques propres à l'individu et à la famille, les recherches négligent l'influence de l'environnement scolaire sur la motivation des élèves. Marsolais (1986) précise d'ailleurs que:

"La sociologie de l'éducation a amplement montré qu'avec un effectif d'élèves semblables à tous points de vue sur le plan culturel, social et économique, l'école médiocre et

l'école remarquable produisent des résultats extrêmement contrastés" (Marsolais, 1986; p.12).

Wehlage et Rutter (1986) furent parmi les premiers à considérer l'influence de l'environnement scolaire et de son organisation sur l'abandon précoce des études. Bryk et Thum (1989), ont comparé des écoles entre elles pour découvrir que l'implication des enseignants vis-à-vis de l'école et des élèves, ainsi qu'un milieu mieux adapté aux différences individuelles dans un environnement scolaire discipliné, favorisent la persévérance scolaire. Brais (1992), souligne que le manque de contact avec les enseignants et la perception négative des élèves par rapport à leurs professeurs sont des éléments qui démotivent les jeunes.

1.3.3 Les facteurs liés à l'élève

Comme le soulignent Parent et Paquin (1994), les raisons du décrochage scolaire relèvent de caractéristiques événementielles, personnelles et uniques. Ainsi, selon ces auteurs, le développement personnel de l'élève et la façon personnelle de réagir aux événements scolaires qui l'entourent sont uniques. On ne peut donc attribuer le décrochage scolaire à une seule cause mais plutôt à une multitude de facteurs en interactions. D'ailleurs, inspiré de la théorie de la personnalité d'Adler, Manaster (1990) montre l'importance de l'individualité du décrocheur qui a une raison propre et personnelle d'abandonner. L'auteur favorise à cet égard de faire la prévention du décrochage scolaire de façon personnalisée.

Certaines recherches réussissent toutefois à faire ressortir un portrait type du décrocheur québécois. Ayant plus de 12 ans à son arrivée dans le secteur secondaire publique francophone, il serait de sexe masculin, aurait accumulé un retard académique et proviendrait des régions périphériques

(Beauchesne, 1991). Les principales caractéristiques liées à l'élève sont donc l'âge, le sexe, la langue, l'origine ethnique, l'expérience scolaire et les problèmes de comportement.

En ce qui concerne l'âge, plus les élèves sont âgés lors de leur entrée au secondaire et plus ils ont redoublé d'années au primaire, plus les probabilités d'abandon augmentent (Alexander, 1997).

Pour ce qui est du sexe, au Québec, en 1989-90, 55% des décrocheurs étaient des garçons (Violette, 1991). En 1991-92 les probabilités d'abandon sont de 56% chez les garçons et de 31.5% chez les filles (Gouvernement du Québec, 1993). Par rapport à la langue d'origine, au Québec les francophones décrochent plus que les anglophones (Beauchesne, 1991).

Selon l'étude de Dussault et St-Jacques (1995), de 50% à 70% des décrocheurs ont échoué en français, en mathématique ou en anglais; 60% ont perdu une année au primaire et 58% au secondaire par suite d'un faible rendement scolaire. Benny et Carufel (1997) soulignent que 83% des élèves qui redoublent leur première année de secondaire abandonnent prématurément l'école. Une étude longitudinale effectuée sur une période de 15 ans aux États-Unis auprès de 800 élèves montre que l'absentéisme, ayant un impact direct sur la réussite académique, est également un précurseur important de l'abandon scolaire (Alexander, 1997).

Les données du Gouvernement du Québec (1991), montrent que 50% des décrocheurs ont accumulé un retard scolaire. Même si les décrocheurs accordent plus d'importance au marché du travail (57.7%), qu'aux échecs scolaires (47.3%), comme principale raison de leur abandon (Violette, 1991), l'auteur précise que le motif le plus important demeure l'échec scolaire et que l'accès au marché du travail n'est en fait qu'un prétexte pour quitter l'école. Dans son étude auprès de 913 décrocheurs on découvre que la décision

d'abandonner se prend durant l'été après avoir reçu les relevés de notes. De façon générale, si l'on demande aux principaux intéressés leur opinion sur les raisons de leur abandon, les motifs scolaires semblent être les plus souvent cités (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992).

Les mauvaises expériences scolaires peuvent être à la source de frustrations grandissantes (Ekstrom et al., 1986; Violette, 1991; Janosz et Leblanc, 1996). L'élève n'aime pas ses cours et en vient à ne plus aimer l'école et l'environnement scolaire où il se sent aliéné (Parent et Paquin, 1994).

1.3.4 Les relations entre les facteurs

Après avoir suivi 2500 élèves francophones pendant une période de six ans, Morissette (1984) établit une possible chaîne de causalité de l'abandon précoce des études. Le modèle parental représente l'élément le plus influant de la chaîne de causalité. Ainsi, bien que les raisons profondes du décrochage soient uniques et personnelles à l'élève, comme le précisent Parent et Paquin (1994), "L'abandon scolaire n'est pas un événement qui survient par hasard, un processus quasi stéréotypé conduit au décrochage" (Parent et Paquin, p. 698). À cet égard, il faut considérer dans ce processus, l'influence de la famille et l'intérêt que les parents portent à la réussite de leurs enfants. De façon générale, l'éducation familiale a une incidence directe sur la façon dont l'enfant va percevoir l'école, ce qui influencera en retour ses comportements scolaires et sa persévérance.

Morissette (1984) considère que la décision de quitter l'école fait partie d'un processus de résolution de problèmes. Selon cet auteur, l'élève qui n'a pas suffisamment de soutien devant les difficultés scolaires fait face à une série de problèmes qui deviennent de plus en plus insurmontables. Souvent issu d'un milieu familial qui attache peu d'importance à l'école, l'élève dont la vocation

scolaire a peu de sens à ses yeux, perd sa motivation et ne persévère pas. Le manque d'investissement dans les études entraîne de mauvais résultats qui affectent progressivement le sentiment de compétence. Ainsi, malgré les données de Violette (1991) qui montrent l'importance que les décrocheurs attachent à la réussite scolaire pour justifier leur abandon de l'école, il semble que la source des problèmes auxquels font face les décrocheurs est souvent extérieure à l'école et que la série de problèmes scolaires qui s'y ajoute accentue la perte de motivation. Les problèmes personnels et scolaires s'avèrent ainsi insupportables dans un environnement scolaire aliénant.

À cet égard, en supposant que l'adaptation au système scolaire compétitif peut altérer les motivations de l'élève, les valeurs de performance imposées et transmises par l'école, n'ayant pas suffisamment de sens pour l'élève, deviennent plutôt source d'aliénation. Ainsi, en imposant à l'élève un registre de valeurs socialement filtrées, ne correspondant pas obligatoirement à son modèle parental, ne crée-t-on pas alors chez lui une disposition qui ne s'accorde pas nécessairement avec les valeurs de sa famille? L'école pourrait devenir une source d'aliénation en imposant à l'élève de vivre des déceptions répétitives (e.g. l'évaluation selon des critères de performance, le redoublement, la retenue). Et comme le montrent Janosz et Leblanc (1996), le mauvais rendement scolaire, le stress vécu à l'école, et les problèmes de comportement à l'école font partie des causes scolaires principales de l'abandon précoce. On pourrait alors supposer que certaines pratiques scolaires produisent des effets néfastes sur la motivation de l'élève.

En envisageant les moyens possibles de prévention du décrochage scolaire, certaines écoles et certains organismes se sont concentrés sur les facteurs reliés à la motivation scolaire. À cet égard, un bon nombre d'éléments semblent augmenter les chances de réussite d'un programme de prévention.

Selon Royer, Moisan, Saint-Laurent et Giasson (1993) c'est en favorisant les approches pédagogiques mixtes basées sur le développement des compétences individuelles, en augmentant le soutien par les pairs et l'enseignement individualisé et en facilitant le rattrapage des connaissances reliées au programme d'étude, que les chances de réussite augmentent.

1.4. La prévention du décrochage scolaire

Depuis le début des années 80 de nombreux programmes de prévention ont été mis sur pied pour contrer le phénomène du décrochage scolaire. Toutefois, bien que l'intervention soit axée sur les variables importantes désormais mieux connues, les données sont manquantes sur le réel impact de ces programmes sur le décrochage scolaire.

Certains programmes offrent une réorganisation à l'intérieur de l'école afin de favoriser, en collaboration avec le milieu des affaires, une meilleure orientation scolaire. Cependant, notre intérêt concerne plus particulièrement les programmes basés sur l'aide personnelle aux élèves vivant des difficultés qui sont la plupart du temps extérieures à l'école (e.g., la famille, l'environnement social et les caractéristiques individuelles).

Les programmes basés sur l'aide personnelle, en favorisant une approche qui cherche à valoriser le jeune, pourraient augmenter l'estime de soi et le sentiment de compétence. Ces approches peuvent peut-être ainsi permettre à l'élève de surmonter les difficultés qui le rendent incapables de se concentrer sur les apprentissages scolaires (Bowen & Lipkowitz, 1985; Catterall, 1987). La motivation scolaire serait alors tributaire du sentiment de compétence; c'est à travers des activités valorisantes que les élèves se sentiraient motivés à continuer.

Cependant, afin de favoriser le succès scolaire on ne peut négliger l'importance didactique de l'intervention. Comme on peut le constater, dans une approche de "counseling" centrée uniquement sur les besoins individuels des élèves à risque (Catterall, 1987), au début du programme, les décrocheurs potentiels impliqués dans l'intervention se sentaient isolés du reste de l'école. Toutefois, ils en sont venus à la fin du programme, dans un sentiment d'appartenance renouvelé, à se soutenir et à se convaincre que l'école n'était pas suffisamment adaptée à leurs besoins. Ainsi, ce programme de "counseling" s'intéressant à la prévention du décrochage scolaire a plutôt eu l'effet inverse que celui escompté. Les résultats de cette étude montrent l'importance qui doit être accordée à la dimension scolaire des apprentissages lorsqu'il s'agit de prévenir le décrochage. Le "counseling" a certes redonné confiance aux jeunes, mais là n'était pas son seul but, l'intervention a négligé de mettre la priorité sur la réussite scolaire. La prévention du décrochage scolaire centrée sur les besoins personnels de l'élève, doit donc considérer de façon parallèle dans son approche, la dimension scolaire.

1.4.1. La prévention du décrochage scolaire sur l'île de Montréal

Depuis l'initiative en avril 1995 du Regroupement des Organismes Communautaires d'Intervention auprès des jeunes décrocheurs de l'île de Montréal (ROCIDEC), seize organismes se concertent et participent aux échanges sur la prévention du décrochage scolaire.

Afin de ne pas trop s'aventurer dans les méthodes d'intervention de ces différents organismes, nous nous limiterons à préciser que parmi les seize organismes de ce regroupement, neuf sont axés sur les besoins scolaires des élèves et l'intervention préconisée est en étroite collaboration avec le milieu des affaires. Les autres sont basés sur l'aide personnelle et agissent sur

l'estime de soi et le sentiment de compétence en favorisant une approche humaine axée sur la valorisation de la personnalité. Nous présentons brièvement les objectifs et les approches des organismes de prévention axés sur la valorisation personnelle car c'est à ce niveau que notre intérêt de recherche se situe.

Entre la Rue et l'École veut permettre aux décrocheurs scolaires de reprendre confiance en eux, de briser leur isolement, de faire un choix éclairé quant à leur avenir personnel et professionnel et de développer leurs aptitudes personnelles. *Déclic- initiatives pour la formation et l'emploi des jeunes* permet l'approfondissement de la connaissance de soi par du counseling individuel et/ou de groupe. *L'Ancre des Jeunes*, axé sur la valorisation personnelle, permet à l'élève d'apprendre qu'il peut réussir par l'entremise d'ateliers manuels ou artistiques. *La Relance-Jeunes et Familles* offre des ateliers de motivation et de l'aide scolaire personnalisée aux jeunes en difficulté. *Motivation Jeunesse (école Lucien Pagé)* motive les jeunes par l'attestation de compétence de formation en entreprises. *Programme Alternative au Décrochage du Plateau Mont-Royal* développe l'intérêt et la motivation en augmentant l'estime de soi. *REVDEC (Rêve décrocheur)* favorise la valorisation personnelle par un enseignement individualisé et par des activités de création.

Nous aurions pu élaborer davantage sur chacun des organismes, là n'est pas le but de notre recherche. Nous avons mentionné leurs objectifs généraux uniquement afin de souligner qu'ils sont tous fondés sur les mêmes prémices théoriques. L'être humain a besoin de se sentir compétent et valorisé afin de maintenir une bonne estime de lui-même. Ainsi, ces organismes partent de l'hypothèse que la dévalorisation personnelle peut avoir un impact sur la motivation scolaire.

La problématique de notre recherche se précise donc dans la relation entre estime de soi, sentiment de compétence, motivation et décrochage scolaire.

Contexte

1.5. L'organisme communautaire "Rêve décrocheur" (REVDEC)

Parmi les multiples organismes qui participent à la lutte contre le décrochage scolaire et qui sont axés sur la valorisation personnelle, REVDEC est un organisme communautaire à but non lucratif qui se situe dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve (l'un des plus défavorisés de l'île de Montréal). Cet organisme, tout en mettant l'accent sur la dimension scolaire de l'intervention, est centré sur les besoins personnels de l'élève. C'est donc dans ce contexte d'intervention spécifique que nous aborderons la question du soutien à la persévérance aux études.

Nous avons choisi cet organisme en particulier car contrairement aux autres, il permet aux jeunes en difficulté de quitter temporairement l'environnement scolaire traditionnel au sein duquel ils ne semblent pouvoir s'adapter. Nous voulons vérifier s'il est possible, dans un tel contexte de motiver les jeunes à persévérer à nouveau dans leurs études.

REVDEC offre depuis quinze ans, à des jeunes décrocheurs et décrocheurs potentiels de 12 à 17 ans en difficulté d'adaptation et montrant souvent des carences affectives, une période de <<réflexion et de recul>> (un à trois mois) dans un milieu propice à l'apprentissage. Les intervenants de REVDEC sont à l'écoute des besoins immédiats de jeunes en crise ayant perdu confiance en leurs moyens et en leur potentiel. Dans son approche humaniste, centrée sur la valorisation personnelle, REVDEC s'évertue à redonner aux jeunes le goût de grandir, de comprendre, d'apprendre, d'aimer et d'être aimés.

L'intervention pédagogique a comme objectif spécifique de permettre à l'élève, durant sa période de recul, de réfléchir sur les moyens à prendre pour retrouver la motivation et le goût d'apprendre, et si possible réintégrer l'école

traditionnelle. C'est en favorisant l'émergence des aptitudes, des qualités et des intérêts des élèves que REVDEC veut diminuer l'impact de la crise passagère. Cet organisme cherche aussi à augmenter l'estime de soi et le sentiment de compétence afin de permettre aux décrocheurs, dans un cheminement positif et valorisant, de résoudre leurs propres problèmes, les motivant ainsi à s'orienter vers une possible intégration au circuit scolaire normal ou à l'insertion sociale.

1.5.1. La clientèle de REVDEC

Ce service communautaire fondé en 1984 par les Frères des Écoles Chrétiennes, s'adresse à une clientèle variée de jeunes adolescents en difficultés.

-*Les décrocheurs potentiels* sont des élèves inscrits dans une école où ils montrent une difficulté passagère d'intégration ou d'adaptation. Référés par la direction des écoles de la Commission Scolaire de Montréal, ils passent en moyenne quatre semaines à REVDEC et retournent par la suite à leur propre école. Ils reçoivent des cours théoriques le matin et des ateliers pratiques l'après-midi.

-*Les raccrocheurs potentiels* sont des élèves dans l'attente d'un changement d'institution qui ne fréquentent plus l'école. La durée de leur séjour peut donc varier en fonction de leur retour dans une école traditionnelle. Ils reçoivent des cours théoriques le matin et des ateliers pratiques l'après-midi.

-*Les décrocheurs* sont des jeunes qui ne fréquentent plus l'école et qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'étude secondaire. Ils peuvent passer de trois mois à un an à REVDEC. La majorité ne veut pas retourner à l'école et ne veut que participer aux ateliers l'après-midi. Ils ne reçoivent donc pas de cours théoriques le matin.

-Les *jeunes mères* sont des adolescentes enceintes ou ayant un enfant à charge qui veulent poursuivre ou reprendre leurs études secondaires. Elles passent de trois mois à un an au PETIT REVDEC et reçoivent des cours théoriques le matin et des ateliers pratiques l'après-midi.

1.5.2. Les objectifs terminaux de REVDEC

Les deux objectifs terminaux de l'intervention de REVDEC sont:

- Prévenir le décrochage scolaire
- Favoriser la réinsertion humaine et sociale des jeunes décrocheurs.

1.5.3. Les objectifs intermédiaires de REVDEC

Les objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre les objectifs terminaux sont:

- "Contrôler" l'impact de la crise passagère à laquelle fait face l'adolescent.
- "Augmenter" l'estime de soi en développant le sentiment de compétence afin de permettre à l'adolescent de résoudre ses propres problèmes.
- "Favoriser" l'émergence des aptitudes, des qualités et des intérêts des adolescents en fonction de leurs aspirations profondes et de leurs compétences.

1.5.4. Le projet éducatif

Le projet éducatif de REVDEC utilise trois approches spécifiques d'intervention; l'éducation, l'animation et l'accompagnement. Ces approches sont nécessaires à la réalisation des objectifs terminaux et intermédiaires.

1) *L'éducation* ; REVDEC rejoint son objectif d'éducation en offrant des périodes de soutien scolaire pour les raccrocheurs potentiels, les décrocheurs potentiels et les jeunes mères et en stimulant l'acquisition de saines habitudes de vie. Les professeurs suivent le programme scolaire du ministère de l'éducation du Québec. L'éducation s'avère valorisée par la disponibilité de l'intervenant en

fonction des besoins immédiats de l'élève. Parallèlement, de façon implicite, l'élève prend l'adulte comme modèle au service de son apprentissage.

2) *L'animation* ; elle se compose de différentes formes d'ateliers de création, d'expression et de valorisation et on la retrouve à travers la réalisation de projets de groupe. L'aspect de création vise à faire émerger les qualités et les aptitudes des jeunes en fonction de leurs aspirations profondes. Également, dans cette dimension de l'intervention, le processus de coopération est au service de l'intégration sociale. Ainsi, l'adulte qui, à titre de modèle, est centré sur les besoins immédiats des adolescents leur permet de développer des habiletés et des compétences et de maintenir une bonne estime d'eux-mêmes. Aucune méthode précise d'enseignement est préconisée à REVDEC puisque les volets d'éducation et d'animation sont donnés par des bénévoles qui ont une expérience et une formation différente. REVDEC ne cherche pas nécessairement à uniformiser ou à intégrer son projet éducatif en fonction d'une méthode d'enseignement précise. La disponibilité des intervenants bénévoles et la diversité des approches, en fonction des expériences propres et personnelles de chacun, est un moyen pour REVDEC de rejoindre ses objectifs de réinsertion sociale. 3) *L'accompagnement* ; c'est sous forme de suivi que REVDEC rejoint cet objectif spécifique d'intervention. Cette dimension de l'intervention est essentielle car c'est à travers l'accompagnement que les intervenants sont présents et à l'écoute afin de soutenir le jeune en difficulté. Nous reviendons plus en détail sur cet objectif spécifique du projet éducatif dans la prochaine section sur l'intervention pédagogique.

1.5.5. L'intervention pédagogique

REVDEC offre un service psychosocial de soutien pour répondre aux besoins de sa clientèle. Le projet éducatif est à la base de ce service

psychosocial. REVDEC rejoint ces objectifs d'intervention avec l'aide d'une équipe de dix permanents: une directrice générale, une secrétaire comptable, deux coordonnatrices/intervenantes, trois responsables du suivi des jeunes, deux travailleurs de rue et une responsable des bénévoles. Plus de 100 bénévoles participent à l'intervention chaque année ainsi que différents stagiaires en éducation spécialisée, en travail social, en technique de délinquance ou en sexologie. En 1998-1999 huit stagiaires se sont joints à l'équipe de permanents de REVDEC.

L'intervention se divise principalement en deux volets; le volet d'animation les après-midi, sous forme d'ateliers de création dont toute la clientèle profite et le volet scolaire les matins qui sont réservés aux raccrocheurs potentiels, aux décrocheurs potentiels et aux jeunes mères désirant poursuivre leurs études. Les décrocheurs ne participent qu'aux ateliers de création à moins d'être intéressés à retourner à l'école.

En 1997-98, 35 écoles, 5 organismes, 5 centres-jeunesse, 1 famille et 1 CLSC ont fait des demandes d'admission (voir annexe "A" pour statistiques 1997-98) à REVDEC. C'est par ces intermédiaires que les adolescents ont un premier contact avec REVDEC. Les places sont toutefois limitées à REVDEC, il est seulement possible d'accueillir une quinzaine de décrocheurs et cinq à six raccrocheurs ou décrocheurs potentiels à la fois. Ainsi, c'est uniquement lorsqu'une place est disponible que les adolescents sont invités à une première rencontre.

1.5.5.1. La première rencontre

Comme chacun des adolescents participant à REVDEC représente un cas particulier, différentes personnes sont présentes lors de cette première réunion. Le ou les parents sont présents (le cas échéant un tuteur ou une

assistante sociale). Pour le soutien scolaire, un responsable de l'école d'où provient l'élève doit également être présent. Cette rencontre est animée par un éducateur spécialisé responsable du soutien scolaire ou par un intervenant en délinquance responsable de l'animation.

Lors de cette première rencontre, bien qu'un parent et un responsable représentant l'organisme ayant référé l'adolescent (école, CLSC ou centre jeunesse) soient présents, l'intervenant de REVDEC *va au devant de l'adolescent*. C'est à lui que sont faites les premières présentations. Nous insistons sur ce point car il montre l'orientation de l'intervention psycho-éducative de REVDEC. Ainsi, lors de cette réunion, ce ne sont pas les parents ni l'intervenant social qui sont sollicités les premiers mais l'adolescent en question. Celui-ci reçoit toute l'attention et c'est à lui que l'intervenant pose les questions et avec lui qu'il entame la conversation.

Cette première réunion prend forme de discussion visant à comprendre les motivations présentes et futures de l'adolescent. L'intervenant se préoccupe des sources de motivation de l'adolescent et cherche à savoir pour quelles raisons il se retrouve à REVDEC et ce qu'il pense retirer de son séjour. C'est lors de cette première rencontre que l'intervenant remplit la fiche à l'accueil de l'adolescent (voir annexe "B") qui permet de recueillir l'information sur sa situation familiale et scolaire, ses aptitudes, ses habiletés et intérêts et ses projets d'avenir. C'est également à ce moment que l'adolescent doit s'engager à suivre et à répondre aux exigences de REVDEC qui lui sont clairement expliquées (voir annexe "C"). Ainsi, lorsque l'adolescent prend la décision de venir à REVDEC, il est avisé des règlements, des procédures et de ce dont on s'attend de lui et il doit s'inscrire à temps complet. On lui fait également clairement comprendre que les places sont limitées et que les absences et les retards ne sont pas tolérés. Malgré la durée du séjour qui peut

varier selon les besoins des adolescents (trois semaines à un an), chacun des participants reçoit la même intervention. Cependant, n'oublions pas que pour certains adolescents, REVDEC est le dernier recours avant le décrochage scolaire. À cet égard, même si les jeunes participent sur une base volontaire, ils sont souvent fortement encouragés à le faire par leurs parents, l'école, l'assistance sociale, etc.. Après s'être entendus sur les exigences et règlements de REVDEC, et après la visite des locaux, un dossier est ouvert et une date d'entrée est fixée.

1.5.5.2. L'éducation et l'animation

Le jeune en soutien scolaire se présentera donc à REVDEC trois matins par semaine; les deux autres matins lui serviront à récupérer du travail à l'école régulière. Il aura un professeur personnel avec qui il passera deux heures, divisées par une pause d'une demi-heure. Enseignants retraités ou universitaires en formation, les professeurs de REVDEC sont orientés selon leurs compétences par le responsable pédagogique. Ils couvrent une des trois disciplines de base du programme scolaire du ministère de l'éducation du Québec; mathématique, français ou anglais (en fonction du besoin). Un professeur suivra ainsi un élève dans une discipline tout au long du séjour à REVDEC et devra remplir un rapport sommaire (voir annexe "D") qu'il remettra au responsable du soutien scolaire après chacune des séances. Ce rapport permet de recueillir de l'information sur la compréhension et la participation de l'élève lors de la séance. Si l'élève a besoin de rattraper une autre discipline, un autre professeur lui sera attribué.

L'après-midi tous les participants de REVDEC sont intégrés à des ateliers d'animation (voir annexe "E" pour une liste des ateliers d'animation 1997-98). Les adolescents sont priés de faire deux choix sur cinq possibilités d'activité.

On essaie toujours de respecter le premier choix du jeune, toutefois, quand cela n'est pas possible, on s'en remet à son second choix. Un spécialiste bénévole anime chacun des ateliers qui se composent de 5 à 6 jeunes. En moyenne trois ateliers sont offerts les après-midi.

Lors des ateliers d'animation, deux intervenants en délinquance ou en éducation spécialisée sont responsables du suivi des jeunes et circulent à travers les groupes des différents ateliers. Cette partie de l'intervention de REVDEC rejoint ses objectifs d'accompagnement et d'éducation par un soutien continu. Les intervenants travaillent à orienter et à motiver le jeune afin qu'il puisse ressentir que son projet a un sens et une valeur. Le participant est incité et encouragé à s'appliquer lors des ateliers de créations, par l'entremise de "feedbacks" sur l'apprentissage, sur le comportement et avec l'appui de renforcements positifs. Ainsi, l'adolescent peut sentir que son projet a un sens et une valeur, il est d'ailleurs souvent encouragé à amener le projet fini à la maison. À la fin des ateliers le suivi chronologique journalier est assuré par l'intervenant de REVDEC.

1.5.5.3. L'accompagnement et le suivi

L'intervention précise de REVDEC est difficile à définir puisqu'elle ne s'appuie sur aucune méthode didactique en particulier. Bien que dans le volet scolaire les cahiers pédagogiques du Ministère de l'Éducation du Québec soient utilisés afin de passer l'examen de fin d'année du MÉQ, il est impossible de connaître les méthodes précises d'enseignement, puisque les interventions pédagogiques se font sur une base individuelle (un élève avec un professeur) par des enseignants bénévoles. En ce qui a trait aux ateliers qui sont offerts les après-midi on retrouve la même difficulté, l'intervention éducative dépend du bénévole qui donne l'atelier. La réalité de l'intervention se situe donc dans

le "contact" qui s'établit entre le jeune et les intervenants permanents et bénévoles de REVDEC.

Ainsi, malgré l'importance que REVDEC accorde à l'éducation et à l'animation, l'accompagnement que l'on retrouve sous forme de suivi est la dimension de l'intervention la plus indispensable. Sans être nécessairement la plus importante elle est primordiale au suivi des adolescents lors du soutien scolaire et des ateliers de création. Dans le cas d'un décrocheur, un intervenant en délinquance sera responsable d'accompagner et de suivre le jeune tout au long de son séjour à REVDEC. Dans le cas d'un adolescent inscrit au soutien scolaire ce sera un éducateur spécialisé. L'accompagnement s'effectue avec l'aide de suivi chronologique journalier et hebdomadaire (voir annexe "F"). C'est en prenant des notes personnelles sur le comportement de l'adolescent que l'intervenant peut suivre son cheminement et l'aider dans ses démarches. Avec l'aide du suivi, l'intervenant peut ainsi modifier son approche afin d'aider l'adolescent dans son cheminement et ses apprentissages. À cet égard, l'approche de REVDEC est très personnalisée et la relation entre l'adolescent et son responsable représente une grande part de l'intervention psycho-éducative.

Le suivi commence dès la première rencontre qui est très importante car on y retrouve le premier contact entre l'adolescent et l'intervenant qui l'accompagnera. C'est lorsque l'adolescent est invité à s'ouvrir sur ses motivations et ses raisons propres et personnelles de vouloir participer à REVDEC que l'intervention commence. Elle se poursuit tout au long du séjour à REVDEC. Par exemple, les décrocheurs qui participent uniquement aux ateliers l'après-midi ont la responsabilité de téléphoner à leur responsable tous les matins avant 11hrs pour faire un choix sur différents ateliers offerts durant l'après-midi. En plus de responsabiliser le décrocheur à respecter ses

engagements, ce contact permet aux intervenants de créer un lien d'accompagnement en dehors du milieu éducatif.

L'élève qui bénéficie en plus du soutien scolaire doit rencontrer le responsable pédagogique une fois par semaine; cette rencontre est tout à fait informelle, elle permet d'obtenir les commentaires de l'élève sur son cheminement et sur sa façon d'envisager le retour à l'école traditionnelle dans laquelle il connaît certaines difficultés. Cette rencontre permet aussi de faire des mises au point avec l'élève sur son rendement et sur la qualité de sa participation.

REVDEC permet donc à des jeunes de vivre des expériences humaines et scolaires valorisantes selon des modalités constructives et signifiantes dans un nouveau cadre alternatif d'apprentissage. L'atout principal de cette ressource se retrouve dans la grande disponibilité des intervenants qui créent un contexte approprié suscitant chez l'élève des conduites de réflexion favorisant la prise de conscience de ses capacités.

Encouragé par l'intervenant de REVDEC, l'élève joue donc un rôle actif dans son apprentissage. Devant la grande disponibilité de l'intervenant, il se sent important et apprécié et peut ainsi augmenter son estime de soi et son sentiment de compétence; aspects valorisants, formateurs et motivants, favorisant de cette façon la réinsertion scolaire et sociale.

1.6. La question de recherche

Certes, il serait intéressant de découvrir l'impact réel de ce programme sur la prévention du décrochage scolaire et sur le raccrochage scolaire et social des adolescents décrochés. Toutefois, avant de faire une analyse d'impact, il serait important de vérifier si ce genre d'intervention permet aux jeunes d'accroître leur sentiment de compétence, leur estime de soi, et leur

motivation, -*remotivation* impliquant la restauration du sentiment de compétence comme la reprise subjective de l'estime de soi afin de permettre une réintégration harmonieuse et maîtrisée dans le système traditionnel et social. En conduisant notre problématique de recherche dans le contexte spécifique d'une intervention axée sur la prévention du décrochage scolaire, une question s'impose:

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter la motivation des jeunes décrocheurs en améliorant leur sentiment de compétence et leur estime de soi ?

Sur la base des considérations pratiques de REVDEC visant à améliorer le sentiment de compétence et l'estime de soi des adolescents afin de les motiver à nouveau à persévérer dans le contexte scolaire, nous recenserons dans le prochain chapitre les écrits sur la motivation, l'estime de soi et le sentiment de compétence. Cette recension nous permettra de définir le cadre conceptuel de notre recherche.

Chapitre 2 Recension des écrits et Cadre conceptuel

2.1. Introduction

Dans le premier chapitre nous avons montré la complexité et la multiplicité des facteurs impliqués dans l'abandon précoce des études, nous avons brièvement introduit les deux principales interventions destinées à la prévention du décrochage scolaire; programmes en collaboration avec le milieu des affaires et programmes axés sur les besoins individuels et personnels des élèves en difficultés scolaires. Par la suite, nous avons privilégié pour notre analyse un organisme de prévention du décrochage scolaire (REVDEC), nous en avons fait le portrait pour comprendre que c'est par le moyen de la valorisation personnelle, plus particulièrement en rehaussant l'estime de soi et le sentiment de compétence que cet organisme cherche à motiver les jeunes à persévérer dans le contexte scolaire et social.

Dans ce chapitre, la recension des écrits nous permettra, dans un premier temps, d'approfondir la notion de motivation scolaire. Dans un deuxième temps, notre réflexion portera sur l'estime de soi et le sentiment de compétence. En lien avec notre problématique de recherche, nous définirons les principaux concepts utilisés dans une analyse motivationnelle de l'abandon des études en établissant les caractéristiques distinctives particulières de l'estime de soi, du sentiment de compétence et de la motivation scolaire. En dernière analyse, nous présenterons le cadre sur lequel s'appuie notre recherche qui se base sur l'approche sociocognitive de l'apprentissage et plus particulièrement sur la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975).

À cet égard, la théorie de l'évaluation cognitive, qui s'inscrit dans une approche sociocognitive de l'apprentissage servira à justifier la pertinence

des objectifs intermédiaires de REVDEC. Parallèlement, dans l'aval des considérations pratiques de REVDEC, la théorie de l'évaluation cognitive servira également de cadre conceptuel à notre recherche.

Recension des écrits

2.2. La motivation scolaire

Dans le contexte de notre recherche, il est important de préciser que nous nous intéressons particulièrement à la motivation scolaire dans une perspective de prévention du décrochage scolaire. Inspiré de différentes théories sur la motivation nous pourrions élaborer une définition sur mesure pour notre recherche, cependant, nous avons choisi la définition de Viau (1994) car elle considère justement la motivation en contexte scolaire en fonction de la perception personnelle de l'élève.

Dans son approche sociocognitive Viau définit la motivation en contexte scolaire comme

"un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but" (Viau, 1994; p. 7).

Selon Viau, la motivation dépend toujours d'une activité particulière et s'inscrit toujours dans une perspective contextuelle. Il rejoint d'ailleurs les propos de Lewin (1951), qui souligne que la motivation et le renforcement sont toujours relatifs l'un à l'autre.

En considérant que l'absence de motivation est un des facteurs les plus souvent évoqués pour rendre compte de l'échec scolaire, des problèmes de discipline et d'abandon précoce des études (Romano, 1995), nous allons tout d'abord nous attarder sur la différence entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque fait référence au plaisir et à la satisfaction inhérente à l'activité qui la suscite (Deci, 1975). À l'inverse, la motivation extrinsèque serait liée à une réponse extérieure de l'environnement afin d'accéder à une réussite ou d'éviter un échec, elle serait

extérieure aux aspirations profondes de l'individu (deCharms, 1968). Toutefois, certains chercheurs (Deci et Ryan, 1985; Pelletier et Vallerand, 1993) considèrent que la motivation extrinsèque ne provient pas uniquement de contraintes extérieures comme les récompenses ou les pressions sociales. Selon eux, il est possible de faire une activité contraignante simplement par choix. Ainsi, même si cela le contraint, un adolescent peut décider de ranger sa chambre qui est en désordre uniquement parce qu'il aime que l'endroit soit propre et non à cause des pressions de ses parents.

La motivation intrinsèque est souvent associée au lieu de contrôle interne. Le lieu de contrôle interne fait référence à la croyance générale que les renforçateurs sont dépendants de facteurs personnels sur lesquels l'individu a une influence, tel l'habileté et l'effort (Rotter, 1966). La motivation extrinsèque est associée au lieu de contrôle externe. Le lieu de contrôle externe fait référence à la croyance générale que les renforçateurs sont dépendants de facteurs externes sur lesquels l'individu n'a pas de contrôle ou d'influence telle la chance ou l'action des autres (Rotter, 1966). Nous reviendrons plus en détail sur la notion de lieu de contrôle dans la section sur l'estime de soi.

Nicholls (1984) précise que les motivations intrinsèques sont plus importantes et ont plus d'influence que les motivations extrinsèques en ce qui a trait au niveau de satisfaction que les élèves éprouvent à l'égard de l'école. Dans son expérience, les élèves qui perçoivent l'école comme un endroit pour promouvoir le statut social, le prestige et la sécurité économique, ont de moins bonnes performances scolaires que les élèves qui perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage. Ainsi, les élèves qui développent à l'école la volonté de régler les problèmes à travers la recherche de solutions dans l'excellence personnelle, ont de meilleurs souvenirs de leur temps passé à l'école, de meilleurs résultats académiques et une plus grande ardeur au travail.

2.2.1. De la motivation à apprendre à la motivation de performance

Au-delà des besoins et des pulsions, des instincts et des tendances, la motivation scolaire est tributaire en première analyse, des traits de la personne, des tendances générales à rechercher le développement de ses connaissances et la maîtrise d'habiletés nouvelles. Elle dépend, dans un deuxième temps des contingences de renforcement établies socialement selon des critères de performance, privilégiant davantage la discipline scolaire et la réussite académique (Brophy, 1987).

En considérant les sources intrinsèques et extrinsèques qui sont à l'origine de la motivation, dans le contexte scolaire, les élèves sont motivés à apprendre, soit par le processus dans lequel ils valorisent l'apprentissage ce qui les engage activement à persévérer dans les tâches scolaires (Romano, 1995), soit encouragés par des objectifs de performance, qui sont valorisés par des récompenses, des félicitations, l'approbation ou le jugement des autres (Viau, 1994). Ainsi, ces deux sources de motivation scolaire sont considérées dans la littérature en fonction de buts d'apprentissage ou de performance (Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1988), de buts orientés vers la tâche ou vers le moi (Nicholls, 1984), de buts de maîtrise ou de performance (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988). Le désir personnel d'apprendre est intrinsèque et les motivations de performance, orchestrées par des contingences sociales de comparaison, sont extrinsèques (Lepper, 1988).

En référence à la définition de Viau, la motivation scolaire a ses origines dans les perceptions de l'élève; les perceptions qu'il a de lui-même et les perceptions qu'il a de son environnement. C'est donc en fonction des perceptions que l'élève a des motifs qui guident ses actions qu'il est incité à choisir une activité et à y persévérer afin d'atteindre un but.

Les recherches qui ont étudié la motivation en fonction des buts de performance et des buts d'apprentissage des élèves montrent de façon générale que plus ils ont des buts d'apprentissage, plus ils sont motivés à persévérer en contexte scolaire. En voici les principales données assorties de leurs conclusions.

2.2.1.1. L'influence des buts de performance et des buts d'apprentissage sur la motivation scolaire.

Plusieurs études ont analysé les déterminants de la motivation en fonction de la réussite scolaire. Elliot et Dweck (1988), montrent que les élèves qui sont motivés par des buts d'apprentissage passent plus de temps à la tâche, sont plus persévérants à l'effort et devant les difficultés. Ames et Archer (1988), ainsi que Nicholls, Patashnick et Nolen (1985), montrent que chez les élèves motivés par le désir d'apprendre, l'effort est associé à une bonne habileté alors que chez les élèves qui ont des buts de performance, l'effort n'est pas associé positivement à l'acquisition d'habiletés. Les buts d'apprentissage encouragent les élèves à relever des défis et induisent des sentiments positifs à l'égard de la situation (Ames et Archer, 1988) et les buts de performance conduisent à l'évitement des tâches qui représentent un défi (Dweck et Leggett, 1988), à se sentir dévalorisé face à l'échec, et à utiliser des stratégies superficielles d'apprentissage (Nolen, 1988).

Selon plusieurs auteurs (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988; Brophy, 1987) ce sont les demandes implicites de l'environnement pédagogique qui influencent les motivations et poussent les élèves à privilégier certains buts plutôt que d'autres. Ainsi, si l'on considère que les critères d'évaluation imposés par l'école incitent les élèves à adopter des buts de performance, alors, l'adaptation scolaire implique prioritairement des motivations extrinsèques.

Parmi les facteurs reliés directement à la nature des tâches académiques, la pertinence et la valeur utilitaire de ces tâches favorisent la motivation intrinsèque (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Brophy, 1987; Elliot et Dweck, 1988; Lepper, 1988). Lorsque l'enseignement privilégie des buts d'apprentissage, les stratégies cognitives utilisées sont plus efficaces (Ames et Archer, 1988). Selon Ames (1992), Blumenfeld (1992), Maehr et Midgley (1991), quand le système d'éducation reconnaît les efforts des élèves au lieu de souligner uniquement les performances, la motivation intrinsèque est favorisée.

Pour revenir à la définition que Viau nous donne de la motivation en contexte scolaire, il faut certes considérer que les élèves persévèrent à l'école en vue d'atteindre des buts. Que ce soit des buts d'apprentissage ou de performance qui soient à l'origine de leur motivation, on ne peut négliger dans la dynamique motivationnelle, l'influence de leur niveau d'aspirations personnelles, ainsi que la perspective qu'ils ont de leur avenir.

Les recherches mentionnées semblent assez concluantes sur l'importance de favoriser les buts d'apprentissage plutôt que ceux de performance pour optimiser la motivation des élèves. Inspiré de recherches européennes sur la motivation scolaire, Viau (1994) souligne les lacunes de certaines recherches américaines dont les résultats indiquent clairement que les buts d'apprentissage sont plus importants que les buts de performance pour favoriser la motivation scolaire.

La première critique vient du fait que plusieurs des recherches ont porté sur des élèves du primaire. Au niveau primaire, comme nous le verrons plus loin dans les travaux de Nicholls (1984), les jeunes n'ont pas la même conception de l'apprentissage que les adolescents. Ils commencent à peine à considérer la notion de performance dans l'apprentissage. Ils apprennent

sans se préoccuper de leur niveau de performance. Chez l'adolescent et l'adulte l'apprentissage devient progressivement un moyen pour aboutir à ses fins, la notion de performance devenant de plus en plus importante. C'est au début de l'adolescence que l'élève commence à envisager plus concrètement son avenir, influençant ainsi directement ses apprentissages. Les élèves peuvent alors s'engager dans leurs apprentissages en fonction de métiers ou de professions auxquels ils aspirent. En considérant que les disciplines scolaires enseignées à l'école n'ont pas nécessairement de lien avec les objectifs futurs de carrière des élèves, ils peuvent donc être tout aussi motivés par des buts de performance.

Viau critique également le sens restreint donné à la définition des buts de performance. De façon générale, les recherches citées considèrent le désir de recevoir des récompenses ou d'obtenir l'approbation des enseignants comme des buts de performance. Toutefois, bien que les performances immédiates soient valorisantes, les buts de performance ne sont pas uniquement orchestrés par des renforcements à court terme. Comme nous l'avons cité ci haut, les aspirations à long terme des élèves (carrières et professions) sont négligées dans de telles perspectives.

La troisième critique vise certains milieux scolaires qui persistent à croire qu'au détriment des buts d'apprentissage, les buts de performance peuvent nuire à l'apprentissage.

Avant de montrer les résultats de certaines recherches sur le concept de perspective future, nous aborderons la notion de niveau d'aspiration.

2.2.2. La notion de niveau d'aspiration

Diggory (1966) qui fût un des premiers à parler de niveaux d'aspiration (aspiration levels), a montré que les niveaux de performance individuelle, pour produire un sentiment de réussite personnelle, changeaient avec le temps et selon les individus; la perception du succès et le sentiment de compétence s'avérant tributaires du niveau d'aspiration personnelle. Ainsi, quand l'individu réalise une activité pour la première fois, ses premières tentatives sont entièrement exploratoires. Cependant, aussi tôt que l'exploration est terminée, il effectue des tentatives plus ou moins systématiques pour produire un résultat. L'individu peut définir sa performance en fonction de ses réussites et de ses échecs. Les résultats étant établis en fonction de la première tentative, ils se modifient par la suite en fonction de celles qui suivent. Comme le mentionne Covington (1992), après s'être fixé des objectifs modestes et faciles, les élèves ajustent leurs aspirations, qui deviennent de plus en plus élevées, en fonction de leurs échecs et de leurs réussites.

Pour comprendre la notion de niveau d'aspiration, il faut reculer aussi loin que les travaux de Hoppe (1930). Dans son expérience avec des étudiants universitaires, l'auteur a choisi une tâche dont le résultat *n'est pas déterminé* à l'avance, mais dépend cependant de l'activité du sujet et non du seul hasard. La tâche consistait à accrocher des anneaux à des crochets fixés sur une bande roulante qui défile à une vitesse donnée. Après une période d'entraînement, le sujet est invité à prédire le résultat qu'il aspire réaliser à l'essai suivant. On peut ainsi mesurer la différence entre la performance et le niveau d'aspiration, ce qui permet d'estimer dans quelle mesure le sujet essaie d'adapter ses expériences à ses performances. Les conclusions de cette expérience montrent que les individus ont des niveaux d'aspiration différents

qui peuvent s'ajuster en fonction de la nature d'une tâche et du résultat dans cette tâche.

À cet égard, la notion de niveau d'aspiration est une dimension importante à considérer dans l'analyse de la motivation scolaire. Voyons maintenant comment le concept de perspective future a également son importance dans l'analyse de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

2.2.3. Le concept de perspective future

Les critiques de Viau à l'endroit des recherches américaines sur l'opposition entre buts d'apprentissage et buts de performance s'inspirent du concept de perspective future des élèves. Viau définit cette notion par l'étalement des buts dans l'avenir d'une personne. Certains individus, ne pouvant se fixer de buts à long terme, ont une perspective limitée de leur avenir, alors que d'autres individus, se fixant des buts à moyen et à long terme ont une perspective étendue de leur avenir.

Cette notion est très importante lorsque l'on considère que la motivation en contexte scolaire au secondaire est souvent influencée par la perspective future de l'élève. Il semble effectivement que les élèves sont plus motivés à persévérer dans une activité ou une tâche scolaire qui a un lien avec leur perspective future donnant ainsi plus de sens à leur apprentissage en fonction de leur avenir.

Selon Viau la motivation de l'élève est influencée par la perception qu'il a de la valeur d'une activité. L'élève ayant une perspective future étendue peut définir plus adéquatement ses buts en fonction de ses aspirations à moyen ou à long terme, attachant ainsi plus de valeur à certaines activités plutôt qu'à d'autres. À l'inverse, l'élève vivant au jour le jour, ayant une perspective

future limitée et peu d'aspiration, a de la difficulté à se fixer des buts à moyen ou à long terme et a davantage besoin de renforçateurs immédiats. Les activités proposées dans le contexte scolaire n'ont souvent que peu de valeur à ses yeux.

Lens et Decruyenaere (1991) ont abordé les notions de buts de performance et de buts d'apprentissage en relation avec la motivation et la perspective future. En proposant à 1824 élèves des buts pouvant être atteints à court terme et des buts pouvant être atteints à long terme, ils ont trouvé qu'une relation positive existait entre la perspective future et la motivation des élèves, les élèves les plus motivés en contexte scolaire avaient une perspective future moins limitée.

En négligeant le concept de perspective future dans la motivation scolaire, les résultats des recherches américaines que nous avons citées sur la relation entre buts d'apprentissage et buts de performance, doivent être considérés de façon mitigée. Elles semblent présenter une analyse incomplète de la motivation en contexte scolaire comme le précise Viau et ne permettent de tirer que des conclusions limitées. En ce qui a trait à la relation entre but d'apprentissage et buts de performance, Viau souligne que les buts de performance peuvent influencer positivement l'apprentissage, ce qui l'amène à conclure "qu'on ne doit pas opposer les buts d'apprentissage aux buts de performance, mais voir plutôt leur complémentarité" (Viau, 1994; p.55). À cet égard, une recherche analysant plusieurs aspects de la motivation scolaire (Pekrun, 1993), portant sur 3472 élèves de 10 à 15 ans confirme la relation entre buts d'apprentissage et persévérance scolaire, toutefois, elle montre également que les buts de performance augmentent avec l'âge et influencent positivement la motivation.

Ainsi, dans la problématique du décrochage scolaire, la notion de perspective future, qui a été négligée, devrait faire l'objet de recherches plus approfondies. Ce concept devrait faire partie des caractéristiques envisagées dans le profil des décrocheurs. Ce qui pourrait également expliquer qu'après une période d'incertitude les amenant à l'abandon précoce des études, en envisageant l'avenir, les adultes réalisent l'importance des études pour accéder au marché du travail et retournent alors sur les bancs d'école. On rejoindrait ici les propos de Bouffard, Lapierre et Bastien, (1989) qui soulignent que la relation entre la perspective future et l'âge des individus croît avec l'âge, atteignant son maximum à l'âge adulte, diminuant chez les personnes âgées.

Dans cette perspective, la motivation scolaire serait influencée par la façon dont les élèves envisagent leur avenir. Ainsi, la réussite scolaire serait considérée en fonction d'un choix de carrière ou de profession qui motiverait extrinsèquement les élèves à persévérer à l'école. La persévérance scolaire ne serait pas attribuée au plaisir personnel d'apprendre ou de s'instruire, mais plutôt en fonction d'un choix explicite ou implicite de l'élève en relation avec sa perspective future. À cet égard, la motivation scolaire serait davantage déterminée par la motivation extrinsèque que par la motivation intrinsèque. Par conséquent, la problématique du décrochage scolaire devrait être considérée davantage en relation avec les sources extrinsèques de motivation scolaire.

2.2.4. La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et le décrochage scolaire.

Vallerand (1993) et une équipe de chercheurs ont analysé la relation entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque en appliquant ces concepts à la problématique du décrochage scolaire. En partant du principe que l'individu a la capacité de s'autodéterminer, c'est-à-dire qu'il a le sentiment d'avoir le contrôle sur ses actions, les chercheurs ont mesuré les niveaux de motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves.

Avant d'arriver aux conclusions de ces recherches, bien que la source des déterminants motivationnels puisse être intrinsèque ou extrinsèque, il faut également considérer la possibilité d'une absence totale de motivation, on parle alors de la notion d'amotivation (Vallerand et Sénécal, 1992). Ainsi, un élève peut être motivé par plaisir (motivation intrinsèque), par contraintes externes (motivation extrinsèque), il peut aussi tout simplement ne pas être motivé du tout (amotivation).

2.2.4.1. La notion de régulation

Afin de bien comprendre le rôle de la motivation dans l'analyse du décrochage scolaire, il est important de faire la distinction entre le déséquilibre des facteurs motivationnels organiques qui entraîne un état de besoin physiologique et la fonction cognitive régulatrice des comportements (Forget, 1993).

Selon Forget, certains facteurs organiques de nature biochimique produisent une désorganisation de l'homéostasie et impliquent la production d'énergie qui pousse à l'action. Ainsi, l'organisme est motivé par des besoins organiques primaires comme la faim, la soif ou la sexualité. Toutefois, un deuxième processus intervient dans la motivation, celui-ci implique la

régulation des comportements. Ce processus nous intéresse particulièrement dans l'analyse de la motivation scolaire car il permet à l'individu de contrôler ses comportements par l'intermédiaire de l'information des stimuli qu'il reçoit de son environnement.

À cet égard, selon Deci et Ryan (1985) ainsi que Vallerand et Sénécal (1992), la notion de *régulation* correspond à la perception de contrôle de l'individu sur ses propres actions ou comportements. Ces auteurs attribuent à la motivation extrinsèque quatre degrés différents de *régulation*. La *régulation externe* fait référence au degré de motivation extrinsèque le plus élevée, la *régulation introjectée* correspond au deuxième degré de motivation extrinsèque, la *régulation identifiée* se rapporte au troisième degré et la *régulation intégrée* au degré de motivation extrinsèque se rapprochant le plus de la motivation intrinsèque. Ainsi, l'individu a l'impression de ne pas avoir de contrôle sur les raisons qui guident ses actions lorsque la *régulation* est externe. Toutefois, lorsque la *régulation* lui permet d'intégrer les raisons qui déterminent ses actions, même si la source de motivation demeure extrinsèque, elle est dans ce cas-ci intériorisée dans ses schèmes de valeurs et son comportement sera davantage autodéterminé.

2.2.4.2. Le continuum motivationnel

Afin d'apprécier le concept d'autodétermination nous pensons qu'il faut le considérer en fonction d'un "continuum motivationnel". Inspiré des travaux de Deci et Ryan (1985) et de Vallerand et Sénécal (1992), aux extrémités de ce continuum on retrouve d'une part, la motivation intrinsèque qui est la plus souhaitable car elle fait référence aux comportements émis par choix et par plaisir, elle est par définition autodéterminée. Il existe trois types de motivation intrinsèque; la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement et la

MI aux sensations (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier 1989). La MI à la connaissance fait référence au plaisir et à la satisfaction que procure une activité effectuée par choix dans le but d'apprendre quelque chose de nouveau. La MI à l'accomplissement fait référence au plaisir et à la satisfaction que procure une activité effectuée par choix dans le but d'accomplir ou de créer quelque chose ou d'essayer de relever un défi. La MI aux sensations correspond aux plaisirs sensoriels et à la satisfaction que procure une activité effectuée par choix dans le seul but d'en retirer un amusement ou une excitation.

Dans le continuum, la motivation extrinsèque est divisée en quatre niveaux d'autodétermination représentant un degré de régulation. Ainsi, au premier degré de régulation, l'individu a l'impression de ne pas avoir de contrôle sur ses actions ou ses comportements qui sont régulés par des sources de contrôle externes. L'introjection fait référence à la régulation introjectée, à ce niveau d'autodétermination l'individu commence à intérioriser les sources de contrôle sur ses propres actions ou comportements, son degré de perception du contrôle de ses propres actions ou comportements augmentent. Quand l'individu a l'impression d'avoir librement choisi d'effectuer une activité proposée, alors le degré d'intériorisation des sources externes de motivation augmentent davantage. À ce niveau, l'identification correspond au degré de régulation identifiée. Enfin, lorsque l'individu a l'impression d'avoir beaucoup de contrôle sur le choix de ses actions, il se sent alors autodéterminé dans la régulation de ses comportements. L'individu est à ce point-ci au niveau d'autodétermination le plus élevé. Ce niveau représente le degré où les comportements extrinsèquement motivés sont identifiés et autodéterminés. Afin de faciliter la compréhension du "continuum motivationnel", en nous

inspirant des travaux des auteurs-ci haut mentionnés, nous avons construit un modèle de la motivation scolaire (figure 1).

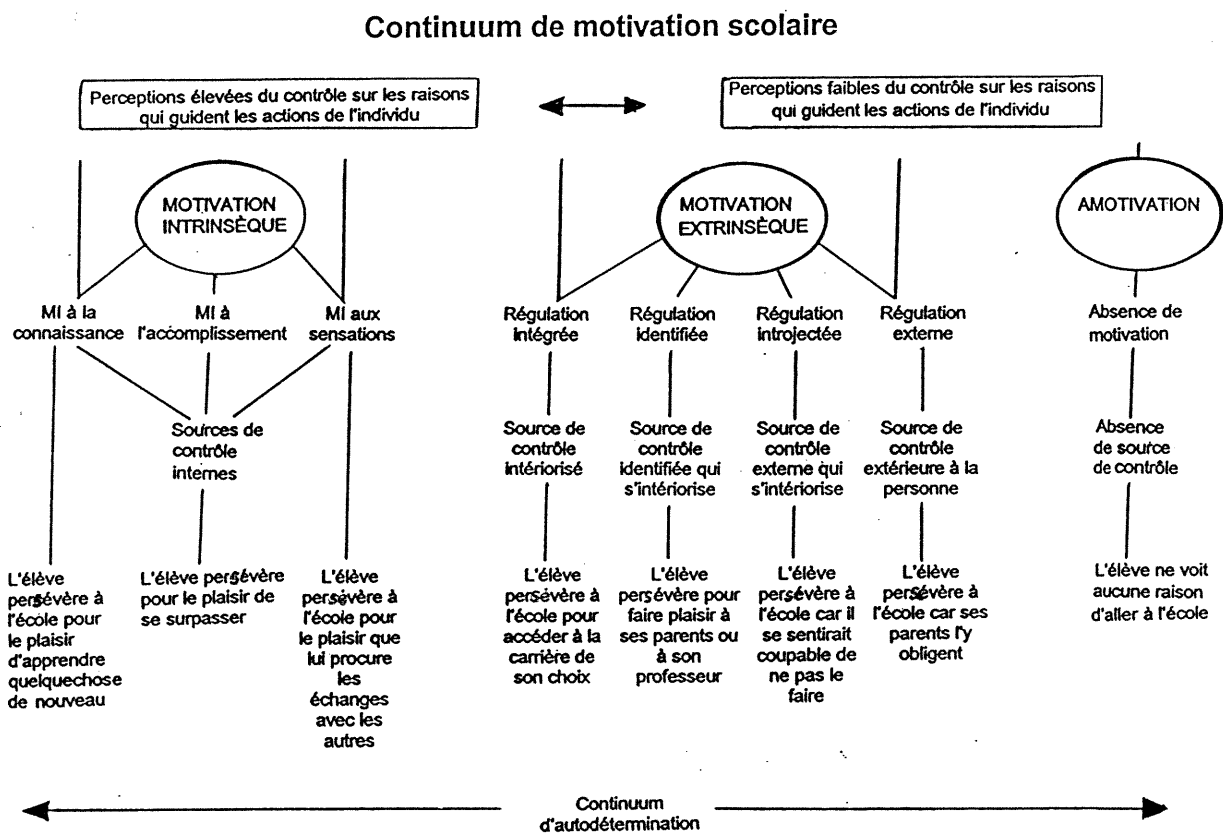


Figure 1 - Modèle théorique de la motivation scolaire inspiré des concepts motivationnels proposés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand et al. (1992)

Ainsi, nous pouvons constater dans cet exemple que l'élève qui est amotivé n'a aucune raison intrinsèque ou extrinsèque d'aller à l'école. En ce qui concerne la motivation extrinsèque, lorsque l'élève est motivé par régulation externe (e.g., obligation des parents), il a peu de contrôle sur les raisons qui l'incitent à fréquenter l'école. Toutefois, si la source de motivation extrinsèque est introjectée, même si la raison qui le pousse à aller à l'école est extérieure à lui, l'élève, dans notre exemple, fait face à un sentiment de

culpabilité et commence à intérioriser les motifs qui vont l'inciter à persévérer. Plus loin sur le continuum, quand l'élève identifie les sources de sa motivation extrinsèque, il a davantage de contrôle sur les raisons qui motivent ses actions. Ainsi, dans notre exemple, l'élève s'identifie au plaisir qu'il pourrait procurer à ses parents ou à son professeur. À un autre degré, lorsque la motivation extrinsèque est intégrée, l'élève a complètement intériorisé les motifs qui le poussent à persévérer dans le contexte scolaire.

La motivation intrinsèque quant à elle, fait toujours référence à des comportements autodéterminés. Ainsi, un élève peut être motivé à persévérer à l'école par la satisfaction que lui procure les contacts qu'il a avec les autres, pour le plaisir de se surpasser ou pour le goût d'apprendre. Dans un cas comme dans l'autre, l'élève a toujours l'impression qu'il a le contrôle sur les raisons qui motivent ses actions.

Nous tenons à préciser que parmi les théories qui opposent motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, le concept d'autodétermination permet de concevoir qu'un élève peut aussi bien persévérer dans le contexte scolaire en étant motivé intrinsèquement qu'en étant motivé extrinsèquement. Sur la base de ces considérations, nous allons maintenant examiner l'analyse motivationnelle de l'abandon des études proposée par Vallerand et Sénécal (1992).

2.2.4.3. La dynamique motivationnelle des décrocheurs

Daoust, Vallerand et Blais (1988) ont comparé en référence à la théorie de l'évaluation cognitive, le sentiment de compétence et d'autodétermination chez des étudiants au secondaire ayant abandonné complètement l'école pendant plus de 9 mois et chez des étudiants persévérants dans le système scolaire.

Quatre groupes différents de sujets ont participé à l'étude; 591 élèves du quatrième secondaire, 111 étudiants de cinquième secondaire, 48 raccrocheurs dans une école pour ce type de clientèle et 55 décrocheurs ayant abandonné depuis en moyenne 14 mois. Les sujets ont répondu à une échelle de perception de compétence en éducation selon *The Origin Climate Questionnaire* de deCharms (1976) et à une échelle de perception d'autodétermination scolaire inspirée de Deci et Ryan (1985). Les résultats de cette étude montrent des différences significatives entre les quatre groupes de participants. Les décrocheurs montrent les niveaux les plus bas de motivation intrinsèque et de régulation identifiée et les niveaux de régulation externe et d'amotivation les plus élevés. Par ailleurs, les raccrocheurs, montrent des niveaux plus faibles de régulation externe et d'amotivation que les autres étudiants. Sur toutes les autres échelles, les décrocheurs ont démontré des niveaux plus faibles de sentiment de compétence et d'autodétermination que les autres sujets de l'étude alors que ce sont les raccrocheurs qui ont montré les niveaux les plus élevés.

De façon générale, les décrocheurs ont le sentiment de compétence le plus faible et se considèrent peu autodéterminés. Ils sont donc peu motivés intrinsèquement par l'école, ont un faible niveau de régulation identifiée dans leur environnement scolaire et un niveau élevé de régulation externe et d'amotivation. Il n'est également pas surprenant de constater que les raccrocheurs manifestent le plus d'autodétermination car la décision de retourner aux études est davantage sous leur contrôle.

Une deuxième étude (Vallerand, 1991) a permis, dans un premier temps, de confirmer les résultats de l'étude précédente. Dans un deuxième temps, elle cherchait à vérifier les résultats de certaines études qui tendent à montrer que dans un environnement contrôlant, les élèves perdent de la motivation intrinsèque et se sentent moins compétents et moins autodéterminés.

Quatre mille quatre-vingt-quatre étudiants de troisième et quatrième secondaire participèrent à l'étude en début d'année scolaire. En plus des instruments de mesure utilisés par Daoust et al. (1988), la perception des comportements des professeurs, de la direction de l'école et des parents fut mesurée. L'année scolaire suivante, après avoir dénombré 237 élèves qui ne s'étaient pas inscrits dans le système scolaire et 3847 ayant persévéré, les résultats furent comparés et analysés. Encore une fois, les décrocheurs présentèrent des niveaux plus faibles de sentiment de compétence et d'autodétermination et des niveaux plus élevés d'amotivation. En ce qui a trait aux perceptions de contrôle, les enseignants étaient perçus comme plus contrôlants de la part des décrocheurs que des élèves réguliers. Les résultats de l'étude montrent également que les décrocheurs se sentaient moins encouragés dans leur autonomie par la direction de l'école et par leurs parents.

Une troisième étude (Vallerand et Bissonette, 1992) a permis de confirmer certains résultats des recherches précédentes en analysant le rôle de la motivation dans l'abandon d'un cours obligatoire au Cégep. Mille soixante-deux étudiants ont répondu à une version antérieure de l'Échelle de Motivation en Éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) qui a révélé des qualités psychométriques très satisfaisantes. Sur les 1062 participants à l'étude, 127 ont décroché du cours obligatoire. L'analyse des résultats montrait que les décrocheurs avaient un niveau de motivation intrinsèque et de motivation autodéterminée inférieur aux élèves qui ont terminé le cours et ce au moment de l'inscription au cours.

Sur la base de ces considérations, Vallerand et son équipe en viennent à la conclusion qu'une séquence causale est mise en œuvre dans le décrochage scolaire. Les faibles performances peuvent entraîner un sentiment d'incompétence de la part de l'élève, elles peuvent également participer à

modifier l'environnement où il se trouve en augmentant le contrôle des intervenants sur les activités prescrites. Les professeurs, la direction de l'école et les parents seront davantage préoccupés par l'apprentissage d'un élève ayant de faibles performances, ils chercheront à l'aider dans ses difficultés et tâcheront de mieux contrôler son environnement. Devant ce surplus d'attention l'élève se sentira contrôlé et moins autodéterminé. Ainsi, les comportements des intervenants et de la famille d'un élève ayant des difficultés scolaires peuvent altérer son sentiment de compétence et d'autodétermination. L'élève peut perdre de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque identifiée et intégrée et persévérer dans le système scolaire uniquement par régulation externe (pression des parents, de la direction ou du professeur).

À cet égard, si comme tendent à le montrer les trois études que nous avons citées, certains décrocheurs potentiels se sentent contrôlés, incompetents et ont un faible niveau d'autodétermination, il semblerait alors, qu'en favorisant des activités plus valorisantes et en donnant plus de contrôle sur le choix de ces activités dans un environnement plus à l'écoute des besoins de l'élève, on permettrait de renverser ces tendances négatives. Nous sommes donc en accord avec les conclusions de Vallerand et Sénécal (1992) qui permettent d'envisager des pistes d'intervention afin de prévenir le décrochage scolaire. On pourrait alors considérer que l'intervention privilégiée à REVDEC aurait un impact important sur la motivation des jeunes en difficulté scolaire.

2.2.5. Synthèse des écrits sur la motivation scolaire

Les recherches que nous avons citées montrent que la motivation scolaire est tributaire des buts de performance et des buts d'apprentissage, de la perspective d'avenir des élèves et de leur niveau d'aspiration.

Plusieurs recherches américaines sur la motivation scolaire montrent qu'il serait préférable de favoriser des buts d'apprentissage plutôt que de performance pour maximiser la persévérance scolaire, alors que certaines recherches européennes montrent l'influence positive sur la motivation scolaire des buts de performance qui augmentent avec l'âge. Elles semblent également montrer que les élèves qui ont une perspective d'avenir limitée sont moins motivés à persévérer à l'école que les élèves ayant une perspective d'avenir étendue.

Ainsi, en considérant le concept de perspective future et de niveau d'aspiration, il semble que les élèves avec une perspective d'avenir et un niveau d'aspiration limité seraient plus motivés à persévérer à l'école s'ils avaient des buts d'apprentissage plutôt que des buts de performance, alors que les élèves ayant une perspective de leur avenir plus étendue et un niveau d'aspiration plus élevé seraient tout autant motivés à persévérer dans le système scolaire en ayant des buts de performance.

À cet égard, en considérant que les données formelles imposées par l'école sont assimilées différemment par les élèves selon leurs compétences respectives, cette capacité d'intégration des apprentissages est conditionnelle au désir personnel d'apprendre. Dans le système scolaire traditionnel, c'est en fonction de critères d'évaluation imposés par l'école que les élèves intègrent les apprentissages. Toutefois, quand la raison qui incite l'élève à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement est

autodéterminée, alors celui-ci peut aussi bien être motivé intrinsèquement ou extrinsèquement à poursuivre ses travaux scolaires.

Dans l'aval de ces considérations, nous serions portés à croire que dans un environnement où l'élève a peu de contrôle sur le choix de ses activités, l'école compétitive avec ses critères de réussite encourage implicitement davantage la performance que le désir d'apprendre. Dans un tel contexte, les élèves ayant un niveau d'aspiration faible et une perspective future limitée seraient indirectement encouragés à éviter les tâches qui représentent un défi (Dweck et Leggett, 1988). Faisant face à la possibilité de se sentir dévalorisés devant l'échec ils seraient amenés à utiliser des stratégies d'apprentissage en surface (Nolen, 1988; Romano, 1995). N'ayant plus de valeur intrinsèque ni de valeur extrinsèque autodéterminée, les apprentissages évalués selon des critères de performance, mettent à l'épreuve le sentiment de compétence des élèves faisant face à des échecs répétés. Ainsi, comme le mentionnent Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel (1988), les enfants en échec scolaire ne se dévalorisent que de façon sélective dans le domaine des compétences cognitives. Nous supposons alors que la dépréciation du sentiment de compétence, bien qu'elle soit spécifique à une tâche, à une activité ou à une série de tâches et d'activités, peut avoir une incidence sur l'estime de soi générale. La prochaine section va nous permettre d'approfondir la notion d'estime de soi.

2.3. L'estime de soi

L'estime de soi se définit comme un processus relativement stable indépendant des variations thymiques. Ce processus concerne l'ensemble des jugements sur soi et régit les perceptions positives que l'individu a de lui-même (Dictionnaire des Concepts en Psychiatrie, 1997).

Selon Castro (1997),

"c'est par le feedback émis par les autres que l'enfant va apprendre qu'il est digne d'estime quand il réussit mais qu'il court le risque d'être rejeté en se montrant incompetent ou en échec. Une fois instituée, l'estime de soi dépend du caractère inconditionnel de l'acceptation de sa propre personne indépendamment des succès et des échecs particuliers et s'avère être une composante relativement stable de la personnalité" (Castro, dans Dictionnaire des concepts en Psychiatrie, 1997, p. 201).

Selon les postulats fondamentaux de la psychanalyse freudienne, l'estime de soi est déterminée par les expériences passées. Il faut considérer les principes de base de cette théorie pour comprendre la notion d'estime de soi. Il y a une distinction entre trois systèmes ou instances de la personnalité: le Ça, le Moi et le Surmoi. En résumé, le Moi dirige et contrôle les ajustements de l'individu à l'entourage, les tensions qui le motivent et la réalisation de ses possibilités. Dans cette action le Moi est limité non seulement par l'absence ou l'insuffisance de certaines aptitudes mais par les infiltrations du Ça et du Surmoi. Ces instances de l'appareil psychique le font agir à contresens ou l'empêchent d'agir. L'origine de l'estime de soi est ancrée dans le Ça et dans le développement du Moi. L'estime de soi se développe par le processus inconscient d'*identification* qui consiste à modéliser les personnes de notre entourage qui semblent le mieux capables de satisfaire leurs propres besoins. C'est à travers les punitions, le sentiment de culpabilité et le développement du Surmoi que le concept d'estime de soi se construit. Ainsi, dans la perspective analytique, l'estime de soi est un phénomène psychique inconscient qui se dévoile à travers le Moi dans les limites déterministes du Ça et du Surmoi.

Dans les recherches en contexte scolaire, bien que Bachman et O'Malley (1986) et Calsyn et Kenny (1977) aient montré que l'estime de soi influence la réussite scolaire et qu'à l'inverse, la réussite scolaire a une influence sur l'estime de soi (Rosenberg et al., 1989), il faut désormais admettre leur relation

réci-proque (Marsh, 1990; Skaalvik et Hagvet, 1990; Xiaoru et Risser, 1992). Selon Raynor et McFarlin (1986) ce sont les jugements d'ordre affectif qui déterminent l'estime de soi. En référence à certains auteurs qui confondent les termes d'estime de soi, d'évaluation de soi, d'acceptation des soi, d'image de soi et de concept de soi, Cadieux et Leduc (1992), montrent dans une recension d'écrits que l'estime de soi est une notion moins claire que le concept de soi et que plusieurs chercheurs ont mesuré le concept de soi avec des instruments destinés à mesurer l'estime de soi.

2.3.1. Les déterminants de l'estime de soi

L'estime de soi a fait l'objet de multiples recherches depuis la fin du 19^{ième} siècle. Harter (1993), a d'ailleurs confirmé les hypothèses de James (1890) qui a dressé la première théorie sur l'estime de soi en insistant sur les ambitions ou les prétentions des individus en rapport avec leurs réussites, anticipant ainsi la notion de "niveau d'aspiration" dans l'expérience de Hoppe (1930) et introduite dans la littérature par Diggory (1966). James a d'abord considéré un concept général de soi, avant d'intégrer dans le développement de sa théorie sur l'estime de soi, une série d'auto-évaluations plus spécifiques à l'individu. Harter (1993) a également confirmé les hypothèses de Cooley (1902), qui en considérant le soi social et l'influence du regard des autres sur soi-même a permis d'approfondir la notion d'estime de soi. Avant d'aborder l'analyse des travaux de Harter, nous allons présenter le concept d'estime de soi selon James et selon Cooley.

2.3.1.1. La formule de James et la perspective de Cooley

Selon James, c'est en fonction des aspirations personnelles que les individus canalisent leurs compétences dans les domaines qu'ils jugent

importants. Par exemple, un individu qui se sent compétent dans des tâches ou des activités en lien avec ses aspirations aura alors une estime de soi élevée. À l'inverse, un individu ne pouvant atteindre avec succès des tâches dans les domaines auxquels il attache de l'importance et aspire à être compétent pour atteindre ses idéaux, aura une estime de soi faible. Ainsi, l'estime de soi dépend entièrement d'une fraction où nos prétentions sont le dénominateur et notre succès le numérateur. L'estime de soi est égale au rapport entre le succès et les prétentions.

Selon cette perspective, il faut comprendre que le manque de compétence dans un domaine auquel l'individu n'attache pas d'importance n'altère pas l'estime de soi. Par exemple, l'élève qui n'est pas talentueux en éducation physique, mais qui n'attache aucune importance à ces activités en fonction de ses aspirations, ne met pas en péril son estime de soi. Ainsi, l'individu ayant une estime de soi élevée n'accorde pas d'importance aux domaines où il n'est pas compétent, alors que celui qui a une estime de soi faible semble incapable de faire abstraction de ses insuccès.

Selon Cooley (1902), l'estime de soi, composante du soi social, est le reflet du regard des autres sur soi-même. Elle se développe à travers les rapports humains et les relations sociales et dépend de l'approbation des personnages importants de l'entourage. L'approbation parentale s'avère, à cet égard particulièrement cruciale pour la formation de l'estime de soi chez le jeune enfant (Harter, 1990).

2.3.1.2. Les travaux de Harter

En incorporant la compétence scolaire, la compétence athlétique, l'acceptation sociale et l'apparence physique dans un modèle sur le profil de la perception de soi des enfants (Harter, 1985), l'auteure a élaboré un instrument

qui permet d'obtenir un profil spécifique du concept de soi et également un indice séparé de l'estime de soi chez l'enfant. Remarquons toutefois, que selon Viau (1994), les mesures de Harter donnent un aperçu de la perception de la compétence générale de l'élève et non des mesures de la perception de sa compétence en fonction d'une activité spécifique.

Toutefois, dans l'analyse de l'estime de soi et du sentiment de compétence, en soutenant les postulats de James, les recherches de Harter (1993), montrent que l'impact des réussites des élèves sur leur estime de soi devrait être considéré prioritairement.

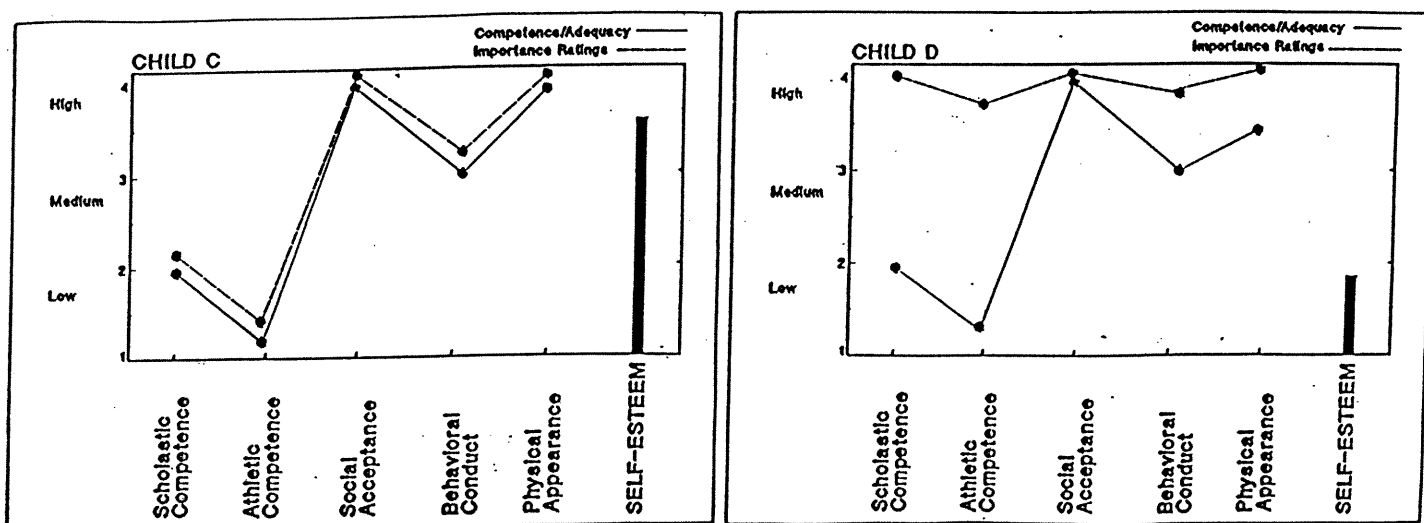


Figure 2 - Profil de deux jeunes adolescents avec des scores similaires dans des domaines de compétences spécifiques et un niveau d'estime de soi très différent (Harter, 1993)

Comme nous pouvons le constater dans la figure 2, les compétences dans un domaine qui est valorisé par l'élève sont en relation avec l'estime de soi. Ainsi, l'enfant "C" qui a une estime de soi élevée, n'attache pas d'importance à la compétence scolaire ni à la compétence athlétique. Cet enfant peut exclure

les domaines où il est moins compétent en y attachant peu d'importance et, de façon parallèle, se valoriser en considérant importants les domaines où il est compétent. À l'opposé, l'enfant "D" qui a une faible estime de soi, attache beaucoup d'importance à être compétent dans le domaine athlétique et scolaire, alors qu'il y est incompetent. Selon Harter, l'estime de soi se détermine dans l'écart entre l'importance qu'un individu accorde à être compétent dans certains domaines et son sentiment de compétence dans ces domaines. L'auteure a d'ailleurs confirmé ses hypothèses avec des enfants, des adolescents et des adultes (Harter, 1990). En faisant une moyenne avec les différents domaines spécifiés, elle a déterminé que plus l'écart était grand (i.e., plus l'individu attache de l'importance aux domaines où il se sent incompetent ou inadéquat) plus l'estime de soi est faible. Elle en vient à la conclusion que les individus qui sont incompetents dans des domaines où ils aspirent réussir ont une faible estime de soi.

Pour vérifier l'hypothèse de Cooley, Harter (1985) a identifié 4 sources de soutien potentiel; les parents, les enseignants, les camarades scolaires et les amis ("Social support scale for children and adolescents", Harter 1985). En créant des items pour mesurer l'importance que l'élève attache à l'approbation des autres, l'auteure a examiné la relation entre l'estime de soi et l'influence du soutien des autres (Harter, 1990). Les meilleurs prédateurs étant les parents et les camarades scolaires, Harter a montré que plus les élèves ont de soutien, plus ils ont une estime de soi élevée. Les individus ayant le moins de soutien ont l'estime de soi la plus faible.

2.3.2. La modification de l'estime de soi

En intégrant les hypothèses de James et de Cooley dans ses recherches, Harter a montré qu'il existait une relation entre le sentiment de compétence, le

soutien social et l'estime de soi. Comme nous pouvons le remarquer à la figure 3, les individus qui ont l'estime de soi la plus faible ont le moins de soutien et sont plus incompetents dans des domaines qu'ils jugent importants comparativement à ceux qui ont davantage de soutien. Ainsi est démontrée l'importance de l'approbation et du regard des autres sur la compétence et l'estime de soi.

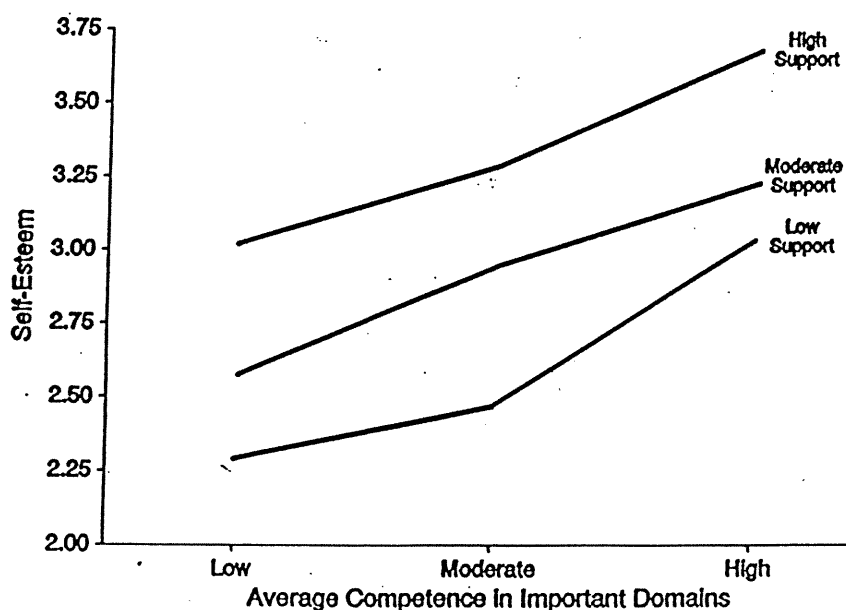


Figure 3 - Les effets du soutien social et de la compétence dans les domaines d'importance sur l'estime de soi (Harter, 1993)

Pour accroître l'estime de soi, il faudrait donc fournir davantage de soutien afin de faciliter l'augmentation des habiletés et des compétences, ou bien il faudrait si possible modifier les aspirations. Cependant, en considérant que dans la société actuelle l'acceptation sociale dépend des compétences scolaires et athlétiques, de l'attrait physique, et des relations personnelles

(Harter, 1990), il est difficile de changer les aspirations valorisées par la majorité des jeunes occidentaux. Pour les individus qui se sentent incompetents dans des domaines où les standards sont souvent induits par des personnes importantes de leur entourage (parents, amis), il est difficile d'éliminer l'importance de cette pression sociale.

Pour ce qui est d'augmenter la compétence, en considérant les barrières naturelles qui délimitent le développement des apprentissages, l'augmentation du soutien et de l'approbation des personnes importantes de l'entourage permettrait de maximiser le potentiel individuel. Ainsi, en augmentant le sentiment de compétence, l'élève aurait une estime de soi plus positive et serait plus motivé à persévérer dans la poursuite de ses aspirations.

L'estime de soi est donc influencée par la perception que l'élève a de ses compétences qui est en relation avec l'approbation des personnes importantes de son entourage. Ainsi, nous pensons qu'il est maintenant opportun d'aborder la notion de lieu de contrôle car elle fait référence à la perception que l'élève a des raisons qui guident ses actions et qu'elle a une influence sur l'estime que l'enfant a de lui-même.

2.3.3. La notion de lieu de contrôle

La notion de lieu de contrôle a été introduite dans la littérature par Rotter (1966). Selon l'auteur, l'individu peut avoir un lieu de contrôle interne et croire que les renforcements sont dépendants de facteurs personnels sur lesquels il a une influence tels l'habileté ou l'effort. À l'opposé, l'individu peut avoir un lieu de contrôle externe et croire que les renforcements sont dépendants de facteurs externes sur lesquels il n'a pas de contrôle telle la chance ou l'influence des autres. Par exemple, si l'élève pense qu'il peut aider la société en y participant par ses ressources personnelles, par ses qualités et

par son travail, il estime qu'en jouant son rôle il peut influencer le déroulement des choses par son implication, il a donc un lieu de contrôle interne. Par contre, si l'élève demeure convaincu que ses efforts sont vains et qu'il ne peut influencer le cours des choses, il a un lieu de contrôle externe.

Weiner (1984), a approfondi cette notion en considérant, dans sa théorie, trois dimensions attributionnelles. Premièrement, le lieu de la cause, interne ou externe; l'élève fait une attribution interne lorsqu'il impute l'échec à un examen à son manque de concentration, ou fait une attribution externe lorsqu'il impute son échec à la difficulté de l'examen. Deuxièmement, la stabilité de la cause, elle peut être stable si l'élève la perçoit comme permanente (e.g. l'intelligence) ou elle peut être modifiable quand l'élève juge qu'il peut l'influencer (e.g. l'effort). Ainsi, un élève en éducation physique qui réussit parfaitement un coup amorti au badminton peut attribuer sa réussite à son talent, invoquant une cause stable, ou il peut attribuer sa réussite à la maîtrise de la technique, invoquant une cause modifiable.

La troisième dimension de cette théorie, le contrôle de la cause, permet de faire la distinction quand à la contrôlabilité de la cause. Une cause est incontrôlable si l'élève perçoit qu'il n'a aucun pouvoir sur elle, alors qu'elle est dite contrôlable lorsque l'élève perçoit qu'il peut la modifier. Par exemple, l'effort est contrôlable alors que la chance ne l'est pas.

Ainsi, lorsque l'on fait référence au lieu de contrôle on implique trois dimensions attributionnelles qui ont une influence sur la perception de l'élève sur la contrôlabilité d'une activité. Par exemple, la cause d'un échec peut être perçue comme interne, modifiable et contrôlable, l'élève ayant dans ce cas une perception élevée de la contrôlabilité de ce résultat. Dans le cas inverse le résultat de l'activité serait perçu comme externe, stable et incontrôlable et pourrait provoquer ce que Seligman (1991) appelle l'impuissance apprise.

L'impuissance apprise qui représente le niveau d'incontrôlabilité le plus élevé, joue un rôle essentiel dans l'explication de déficits motivationnels.

Dans le contexte de notre recherche, l'impuissance apprise ou la résignation apprise (Thill, 1993), considérées comme des synonymes, montre comment la perception de la contrôlabilité d'une activité peut avoir une incidence sur le décrochage scolaire. D'ailleurs, Seligman souligne qu'elle est une réaction d'abandon de la part de l'élève qui est provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'aboutira à rien.

À cet égard, en considérant les perceptions attributionnelles et la notion de lieu de contrôle, c'est en approfondissant dans la section sur le sentiment de compétence la relation entre effort et habileté que se précisera la notion d'estime de soi. Nous comprendrons alors que c'est pour protéger l'estime de soi que les élèves utilisent des stratégies attributionnelles.

2.3.4. Synthèse des écrits sur l'estime de soi

Les écrits consultés semblent montrer, en référence aux propos de Castro (1997) et de Raynor et McFarlin (1986), que la notion d'estime de soi qui est souvent confondue avec la notion de concept de soi, ferait partie des perceptions plus générales de la personnalité. Elle serait relativement stable et beaucoup moins sujette aux variations de l'humeur étant plus ancrée dans les profondeurs affectives de la personnalité.

Toutefois, les recherches qui ont tenté de mesurer la relation entre estime de soi et réussite scolaire n'ont pu exclure de leur analyse la notion de sentiment de compétence. Contrairement à la notion d'estime de soi qui fait référence à une dimension plus générale de la personnalité et concerne l'ensemble des jugements et perceptions positives de l'individu. La notion de sentiment de compétence est plus spécifique à une tâche ou une activité.

Intimement lié et souvent confondue avec l'estime de soi, le sentiment de compétence s'avère moins difficile à conceptualiser pour des fins d'analyses en contexte scolaire.

Selon Viau, la perception de compétence devrait être considérée dans les notions plus spécifiques du concept de soi. Selon Harter, qui fait référence à des notions plus générales du concept de soi, quand l'élève se sent incompetent par rapport aux autres, il a une moins bonne estime de lui-même. Les travaux de cette auteure font d'ailleurs davantage référence au sentiment de compétence qu'à la perception de compétence.

À la suite de cette analyse, nous considérons donc que l'estime de soi est un caractère de la personnalité relativement stable qui se construit dans le développement des apprentissages. Ainsi, l'estime qu'un élève a de lui-même s'avère tributaire de son sentiment de compétence qui est un des déterminants les plus importants de sa motivation scolaire. Alors, la perception de compétence, qui peut se modifier selon des activités ou des tâches spécifiques, servirait à maintenir un niveau appréciable d'estime de soi déterminé dans le développement des expériences passées.

Si l'enfant lors de son développement se construit une image de lui-même, l'estime de sa propre personne demeure par la suite relativement stable et positive selon la poursuite de ses aspirations en fonction de ses réussites. Ainsi, c'est plutôt en évitant le sentiment d'incompétence que l'élève tente de maintenir le niveau d'estime de soi établi lors du processus de la construction de sa personnalité. Si l'élève fait face à des échecs accumulés, afin de maintenir un concept de soi appréciable et une estime de soi positive, il n'a d'autre choix que d'éviter les situations où il se perçoit incompetent par rapport aux autres. Le sentiment de compétence s'avère à cet égard beaucoup

plus important que l'estime de soi dans l'analyse des facteurs causaux de l'abandon précoce des études.

Dans l'aval de ces considérations, il serait alors préférable, dans la problématique du décrochage scolaire de considérer plutôt la relation entre échec scolaire, sentiment de compétence et évitement des situations qui mettent en péril l'image et l'estime de soi. Dans la prochaine section la notion de sentiment de compétence sera résumé.

2.4. Le sentiment de compétence

En analysant les écrits sur le sentiment de compétence, nous avons découvert que la perception qu'une personne a de sa compétence était un déterminant de l'estime de soi et de la motivation. Bien que le *sentiment* de compétence soit plus représentatif de l'aspect affectif de la personnalité, la notion de *perception* de compétence est plus souvent utilisée dans les écrits pour représenter ce concept. Ainsi, dans notre recherche, la notion de sentiment de compétence correspond à la *perception* qu'une personne a de sa valeur, de son efficacité ou de sa compétence à accomplir une tâche, une activité ou un ensemble de tâches ou d'activités.

En analysant le sentiment de compétence, nous insisterons sur l'impact en milieu scolaire de la perception que l'élève a de ses compétences à réussir. Nous emploierons le terme de sentiment de compétence pour faire référence à ce concept car nous considérons que dans la problématique du décrochage scolaire la dimension affective de la personnalité a un impact plus profond sur la motivation. La perception de sa compétence s'avère être davantage une opération cognitive. À cet égard, l'influence de la prise de conscience affective de la compétence se précise mieux selon nous, dans la notion de sentiment de compétence que de perception de compétence qui fait davantage

référence aux mécanismes opératoires de la pensée. Bien que ces deux concepts soient utilisés souvent comme des synonymes, nous tenons à préciser leur différence pour montrer l'influence de la dimension affective de la personnalité sur la motivation. Nous utiliserons donc le terme de sentiment de compétence dans notre recherche.

Afin d'approfondir notre compréhension des processus de perception impliqués dans le développement des connaissances de soi, nous tenons à préciser que parmi ces multiples processus cognitifs, l'autoévaluation (self-judgment) est le plus important. Le processus d'autoévaluation consiste à évaluer sa performance en fonction des buts que l'on s'est fixé (Schunk, 1990), et donne naissance à deux types de connaissances de soi (Viau, 1994); les perceptions générales et les perceptions spécifiques. Ainsi, les perceptions de soi désignent à la fois les connaissances de soi et le processus d'autoévaluation.

À cet égard, si le sentiment de compétence semble se développer par l'intermédiaire des perceptions de soi et dépend des résultats obtenus lors d'une tâche, d'une activité, ou d'un ensemble de tâches ou d'activités, il dépend alors de l'efficacité à l'accomplissement. D'ailleurs, les personnes qui se sentent efficaces sont plus motivées que celles qui se sentent inefficaces (Pelletier et Vallerand, 1993). Ainsi, les attentes d'auto-efficacité (Bandura, 1977) seraient intimement liées au développement du sentiment de compétence par le biais du processus d'autoévaluation.

2.4.1. L'auto-efficacité

Bandura (1977) a tout d'abord défini cette notion comme une attente spécifique concernant les croyances d'un individu sur ses habiletés à réussir un comportement spécifique ou une série de comportements requis pour produire un résultat attendu. Par la suite il approfondit la notion en intégrant

tous les processus de changements psychologiques et de changements comportementaux qui s'opèrent à travers l'altération du sentiment individuel de maîtrise personnelle ou d'efficacité de soi (Bandura, 1986). Il précise davantage sa définition dans la croyance en sa capacité à mobiliser sa motivation, ses ressources cognitives et les investissements nécessaires pour accéder à la demande d'une tâche (Bandura, 1990). À cet égard, le fait de se sentir efficace s'avère déterminé par une perception personnelle et subjective de soi et demeure profondément lié à l'estime qu'un individu a de lui-même.

Selon Bandura (1986), l'auto-efficacité influence le choix des activités, l'effort et la persévérance. Ainsi, la façon dont une personne perçoit et évalue sa capacité à composer avec les exigences de son milieu agit en retour sur son comportement et sur sa performance. Le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle se développe progressivement dans cette relation. D'ailleurs, si les prédictions de performance déterminent le choix des activités, l'énergie investie et la persévérance à la tâche, il est possible, selon Bandura, de modifier profondément les comportements des personnes chez qui on a réussi à susciter une meilleure auto-efficacité.

2.4.1.1. L'auto-efficacité et la persévérance à la tâche

En contexte scolaire, l'influence de l'auto-efficacité sur les indices motivationnels montre que la persévérance tend à augmenter conjointement avec le développement de l'auto-efficacité. Toutefois, comme le mentionne Maddux (1995), lorsqu'une activité est imposée par les professeurs, les élèves n'ont pas le choix de la tâche de travail, leurs attentes d'auto-efficacité sont moins élevées et ils persévèrent moins. Sans le mentionner explicitement, l'auteur laisse ainsi percevoir la relation qui pourrait exister entre les attentes d'auto-efficacité et le besoin de s'autodéterminer. Il semblerait que plus l'élève

est autodéterminé, plus ses attentes d'auto-efficacité sont élevées et plus il persévère.

Selon les recherches de Shunck (1989), les résultats ne sont pas toujours significatifs lorsque l'on considère la relation entre auto-efficacité et persévérance. L'auteur précise qu'à mesure que les compétences se développent chez l'apprenant, l'auto-efficacité augmente également. Alors, les élèves ayant des attentes d'auto-efficacité élevée sont habituellement plus compétents et n'ont pas à persévérer aussi longtemps pour répondre à des questions ou à résoudre des problèmes. Toutefois, selon les recherches de Maddux, les élèves ayant un sentiment de compétence élevé sont plus attentifs aux instructions, retiennent et organisent mieux l'information, en ont une meilleure compréhension et utilisent des stratégies de mémorisation plus adéquates pour l'emmagasiner; ce qui produit en retour un meilleur apprentissage.

Ainsi, bien que la relation entre le sentiment de compétence et la persévérance à la tâche ne soit pas toujours significative, les élèves qui ont des attentes d'auto-efficacité élevée utilisent des stratégies d'apprentissage plus efficaces (Schunk & Swartz, 1992). À cet égard, si les attentes d'auto-efficacité sont en étroite relation avec le besoin de se sentir compétent et autodéterminé, leur influence sur la persévérance scolaire semble indéniable.

2.4.2. "La valeur de soi"

C'est en s'inspirant des recherches sur les perceptions attributionnelles que Covington (1984), a développé la "théorie de la valeur de soi". De façon générale, les meilleurs élèves attribuent leurs réussites à leur intelligence et aux efforts qu'ils déploient, alors qu'ils attribuent leurs échecs à des causes internes, modifiables et contrôlable comme la persévérance. Selon cette

perspective, dans la mesure où les critères d'évaluations et de réussite sont imposés par le système scolaire, la compétence des élèves est constamment mise à l'épreuve. Ainsi, bon nombre de stratégies pour éviter l'échec ou les répercussions de l'échec sont utilisées par les élèves et influencent la motivation et la volonté d'apprendre en contexte scolaire.

Selon Covington, la motivation scolaire dépend du sentiment de compétence des élèves en relation avec les efforts qu'ils déploient pour maintenir une image positive d'eux-mêmes, "Self-worth theory holds that school achievement is best understood in terms of attempts by students to maintain a positive self-image of competency, particularly when risking competitive failure" (Covington, 1992, p. 74).

Covington précise que la théorie de la valeur de soi permet de mieux comprendre les déterminants de la volonté à apprendre des élèves en contexte scolaire. Selon l'auteur, le manque de motivation n'est pas une raison suffisante pour expliquer l'échec scolaire. La passivité, la paresse, la docilité, la déviance, le manque de persévérance et d'effort sont des comportements faisant partie de la dynamique motivationnelle. L'élève qui utilise des stratégies pour éviter les répercussions de l'échec est aussi motivé que l'élève qui réussit en contexte scolaire, il est simplement motivé différemment. Dans une telle situation la motivation est déterminée par le besoin de maintenir une estime de soi positive.

2.4.2.1. La relation entre effort et habileté

Selon Covington (1992), c'est dans la relation entre l'intelligence de l'élève et les efforts qu'il déploie lors de l'accomplissement d'une tâche que ses perceptions attributionnelles se développent. Alors, en tenant compte de la relation entre efforts déployés et habiletés perçues, lors du développement de

l'enfant, les perceptions attributionnelles ont-elles une influence sur le sentiment de compétence dès le tout jeune âge?

À cet égard, une expérience de Yussen et Levy (1975), auprès d'enfants de 5-6 ans montre qu'après avoir échoué à un test de mémorisation à quelques reprises, des enfants persistent à croire qu'ils vont réussir un test similaire lors d'un prochain essai. Malgré les échecs répétés ils maintiennent un sentiment de compétence surélevé; les mécanismes cognitifs et affectifs, impliqués dans l'évaluation des compétences s'avérant tributaire à cet âge du "caractère égocentrique" de l'enfant. Nicholls (1984) souligne d'ailleurs que le sentiment de compétence se développe et se modifie en fonction des perceptions que l'enfant a de ses habiletés et de ses efforts. Au niveau préscolaire l'enfant ne fait pas de différence entre effort, habileté et réussite et croit avoir des capacités illimitées. Au premier cycle du primaire, l'habileté et l'effort commencent à être différenciés, l'effort devenant le précurseur le plus important pour expliquer le succès. À cet âge les élèves peu doués pensent pouvoir réussir en fournissant l'effort nécessaire, il n'y a donc aucune limite au succès. Au deuxième cycle du primaire l'habileté commence à être perçue comme facteur indépendant de l'effort agissant comme source d'influence sur le succès. À cet âge l'effort est encore perçu comme le facteur le plus important pour atteindre le succès, une meilleure habileté permet tout simplement de ne pas trop fournir d'effort. Vers l'âge de 8 ans l'enfant commence à être influencé par la perception des autres sur la relation entre ses habiletés, ses efforts et sa réussite. Entre 11 et 13 ans la distinction entre effort et habileté est plus marquée, l'habileté devenant progressivement une condition pour réussir. L'effort perd donc de la valeur, l'habileté devenant le facteur limitant pour atteindre le succès (Nicholls, 1978, 1984).

On pourrait donc ajouter qu'avant cet âge les mécanismes cognitifs de la motivation, influencés par la dimension affective de la personnalité, ne sont pas assez développés pour avoir un impact direct sur le sentiment de compétence. Ainsi, comme le montrent les travaux de Nicholls, lors du processus d'apprentissage, les élèves attachent graduellement moins d'importance à l'effort et plus aux habiletés comme conditions nécessaires à la réussite. En référence à la théorie proposée par Covington (1992), il semble que fournir beaucoup d'effort pour réussir une tâche pourrait être perçu comme un doute sur les capacités de l'élève et pourrait ainsi altérer son sentiment de compétence. On pourrait alors supposer que l'enfant lors de son développement est de plus en plus préoccupé par son sentiment de compétence qui est tributaire de la relation entre ses efforts et ses performances.

En considérant que le sentiment de compétence peut dépendre des habiletés à réussir dans un milieu compétitif, l'évaluation peut inciter les élèves ayant plus de difficultés, à développer des stratégies pour éviter les répercussions de l'échec sur le sentiment de compétence. D'ailleurs, suite aux résultats d'une recherche effectuée par un questionnaire adressé à des professeurs, Kaplan et Swant (1973) montrent, que lorsqu'il s'agit de prédire quels élèves vont le mieux réussir dans l'avenir, les professeurs pensent que les habiletés et l'intelligence de l'élève sont plus importantes que la persévérance à l'effort. Ainsi, lorsque l'élève déploie beaucoup d'effort et échoue quand même, il y a un risque plus grand que son sentiment de compétence soit affecté; par rapport à un autre élève qui s'investit peu dans ses études. Ne pas fournir beaucoup d'effort permet à l'élève de garder une image favorable de lui-même et la réussite rehausse le sentiment de compétence. Brown et Weiner (1984) ont d'ailleurs trouvé que les élèves attribuent plus souvent leurs échecs à un manque d'effort plutôt qu'à un

manque d'habileté, moyen détourné de maintenir un sentiment de compétence appréciable. Ce phénomène est tout à fait compréhensible si l'on considère que le manque d'habileté est un précurseur d'échec futur, mais aussi parce que l'échec n'implique pas nécessairement le manque d'habileté si l'élève ne fournit pas d'effort.

2.4.3. Synthèse des écrits sur le sentiment de compétence

Les recherches que nous avons citées permettent de préciser comment le sentiment de compétence, qui est spécifique à une tâche, à une activité ou à une série de tâches ou d'activités, constitue un déterminant de l'estime de soi.

C'est par le processus d'*auto-évaluation* que l'élève juge de sa capacité à réussir une tâche; la perception subjective qu'il a de sa réussite est donc très importante. De façon générale, si l'élève a un sentiment d'efficacité élevé, il s'investit et persévère davantage dans sa tâche et manifeste des stratégies d'apprentissage plus efficaces.

La théorie de Covington sur la valeur de soi fait davantage référence aux mécanismes de protection de l'estime de soi qui sont régis par le sentiment et la perception de ses compétences. Les élèves ayant de la difficulté à l'école utilisent des stratégies pour éviter les répercussions de l'échec et protéger l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Ainsi, les échecs accumulés des élèves en difficultés semblent influencer davantage la motivation que l'estime de soi. Les moyens utilisés par les élèves en difficultés scolaires afin d'éviter les répercussions de l'échec s'avèrent déterminés par le besoin de maintenir une estime de soi positive.

Les recherches de Nicholls ont également permis d'apprécier la relation entre effort et habiletés. Ces recherches ont mis en évidence que vers l'âge de 12 ans, la persévérance à la tâche a tendance à diminuer. À cet âge, l'effort

fourni commence à avoir un impact sur le sentiment de compétence qui s'avère tributaire de la relation entre efforts accomplis et habiletés réalisées.

Dans l'aval de ces considérations, inhérentes à la problématique du décrochage scolaire, l'estime de soi se développant par la médiation du sentiment de compétence et structurant positivement la dynamique profonde de la personnalité, s'avère être tributaire des relations fonctionnelles entre l'effort et l'habileté,- relations agissant pleinement par rétroaction sur les capacités mentales d'apprentissage et consécutivement sur la qualité des performances scolaires.

Ainsi, en se basant sur les fondements théoriques des écrits présentées sur la motivation, l'estime de soi et le sentiment de compétence, nous allons présenter dans le cadre de l'approche sociocognitive de l'apprentissage la théorie de l'évaluation cognitive.

Cadre conceptuel

2.5. L'approche sociocognitive

Le cadre de notre recherche s'inspire de l'approche sociocognitive de l'apprentissage proposée par Bandura (1986). Selon cette perspective, les individus ne sont pas considérés en fonction de leurs forces internes, ni en fonction des conditions externes de l'environnement, mais plutôt en fonction d'une interaction réciproque. Comme le souligne Viau, "l'approche sociocognitive propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue" (Viau, 1994; p. 27). Il est primordial de comprendre que dans cette interaction chaque composante est influencée par les deux autres et influence chacune d'entre elles réciproquement, c'est ce que Zimmerman (1990) désigne comme le déterminisme réciproque. Ainsi, si l'on considère la problématique du décrochage scolaire, on ne peut en attribuer la cause uniquement à l'environnement (e.g., famille, école), à certains comportements de l'élève (e.g., délinquance, absentéisme, procrastination) ou à d'autres facteurs personnels ou cognitifs (e.g., habiletés, carences affectives), mais plutôt à la relation qui existe entre ces phénomènes. C'est en considérant les postulats de Bandura que l'on peut apprécier pleinement la perspective sociocognitive de l'apprentissage. L'auteur considère certaines capacités individuelles de base afin d'expliquer la nature humaine. L'individu est capable de se représenter et d'interpréter l'environnement à l'aide de symbole comme le langage, il peut anticiper le futur en référence au passé et tirer des conclusions personnelles sur les actions des autres. L'individu a la capacité de s'autoréguler et de réfléchir sur ses expériences, il a ainsi la possibilité de modifier ses

comportements et ses actions selon le contexte (Bandura, 1986). Les postulats de Bandura nous font réaliser que l'élève a un rôle actif à jouer dans son apprentissage et qu'il a une influence sur son propre processus motivationnel.

En référence à notre problématique, REVDEC peut certes permettre aux jeunes en difficultés scolaires de reprendre confiance en leur potentiel en créant un environnement plus favorable à l'apprentissage. Toutefois, si l'élève ne s'implique pas volontairement dans ce processus, certains déterminants de la motivation peuvent prendre davantage d'importance que d'autres et ainsi influencer la persévérance scolaire. La dynamique motivationnelle, selon l'approche sociocognitive repose sur la relation entre l'environnement, les caractéristiques personnelles de l'élève et ses comportements. Ces aspects pourraient nous permettre de comprendre comment la transition volontaire du décrocheur potentiel, d'un environnement scolaire traditionnel à un environnement alternatif (REVDEC), peut influencer autant sa motivation que l'environnement dans lequel il évolue. Nous pouvons alors plus aisément comprendre comment les éléments de l'environnement pédagogique peuvent s'influencer entre eux. Par exemple, comme on peut le constater à la figure 4, on peut considérer la motivation en fonction de l'intervention pédagogique privilégiée à REVDEC, des comportements de l'élève et de ses caractéristiques personnelles. Ainsi, comme le montre la direction des flèches, de façon réciproque, l'intervention de REVDEC peut influencer le comportement de l'élève ce qui en retour peut avoir un impact sur certaines de ses caractéristiques personnelles. Il faut considérer également que les comportements de l'élève ont un impact sur la relation pédagogique, favorisant ou altérant son sentiment de compétence et sa motivation.

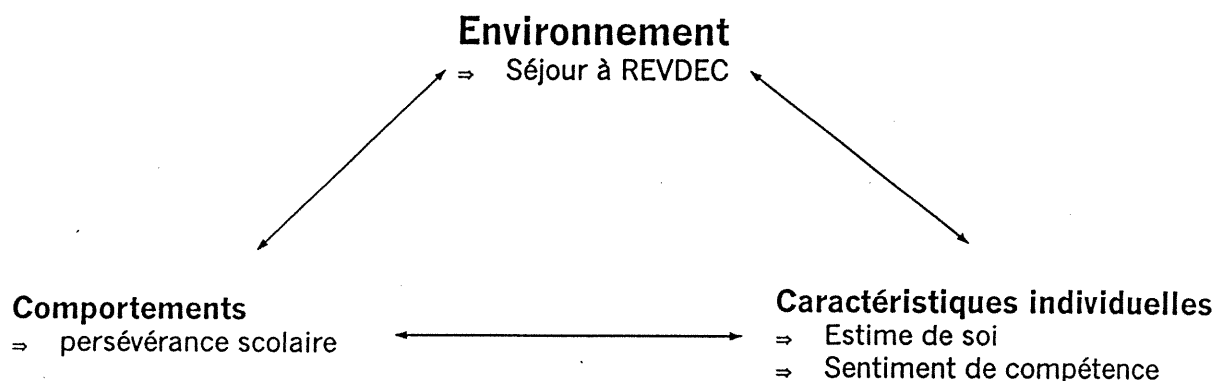


Figure 4 - Un exemple de déterminisme réciproque (Viau 1994, p.27-28)

Les possibilités d'interactions sont multiples et montrent à quel point il est difficile d'arriver, au sein de ces complexités relationnelles, à établir des relations linéaires de causes à effets.

Plusieurs modèles explicatifs de la motivation se sont inspirés de l'approche sociocognitive. Selon Viau (1994), trois déterminants et quatre indicateurs sont considérés dans la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. Les indicateurs permettent de mesurer le degré de motivation, alors que les déterminants sont sous l'influence directe du contexte dans lequel l'élève se trouve. Ainsi, selon cette perspective, la perception de la valeur d'une activité, de son contrôle et de la compétence à accomplir la tâche concernée, déterminent l'engagement cognitif et la persévérance de l'élève, ce qui permet par la suite d'avoir une indication sur sa performance.

Viau n'attache toutefois pas autant d'importance à la différence entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Son modèle ne s'applique pas aussi bien à l'analyse de la prévention du décrochage scolaire que la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985). À cet égard, la théorie de l'évaluation cognitive servira de cadre à notre recherche.

2.6. La théorie de l'évaluation cognitive

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985), l'individu se considérant comme la cause principale de ses actions a besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Selon cette approche il faut apprécier la motivation en fonction de la relation étroite qui se tisse entre le besoin de se sentir compétent et le besoin de se sentir autodéterminé. Nous avons élaboré sur le sentiment de compétence et l'estime de soi dans la recension des écrits pour comprendre que "les recherches effectuées sur les changements de perception de compétence confirment les propositions de la théorie de l'évaluation cognitive" (Pelletier & Vallerand, 1993; p. 263).

Le concept d'autodétermination fait référence au lieu de contrôle interne ou externe. Quand un individu est motivé intrinsèquement à effectuer une activité, le lieu de contrôle est interne et il se sent autodéterminé; l'individu a la conviction qu'il est responsable de son comportement et qu'il a le contrôle sur les raisons qui guident ses actions. En revanche, quand la motivation est extrinsèque, le lieu de contrôle est externe et l'individu ne se sent pas autodéterminé, sauf si les sources de motivation externe sont intégrées ou identifiées. À ces niveaux de régulation l'individu a l'impression d'avoir plus de maîtrise sur les raisons qui guident ses comportements.

Selon Deci et Ryan (1985), rappelons que la motivation peut être conceptualisée sur un continuum intégrant trois niveaux de motivation

intrinsèque, quatre niveaux d'autodétermination ainsi que l'amotivation. Le niveau d'autodétermination le plus élevé signifie que l'élève se perçoit comme le principal déterminant des raisons qui guident ses actions. Au niveau le plus faible d'autodétermination, l'élève croit qu'il a peu de contrôle sur les raisons qui guident ses actions, c'est donc le niveau où la motivation est la plus extrinsèque. L'amotivation correspond à l'absence de motivation.

À cet égard, en considérant que l'intervention préventive privilégiée de REVDEC s'apparente aux fondements de la théorie de l'évaluation cognitive, examinons à l'aide de la figure 5 le cadre conceptuel sur lequel nous appuyons notre recherche.

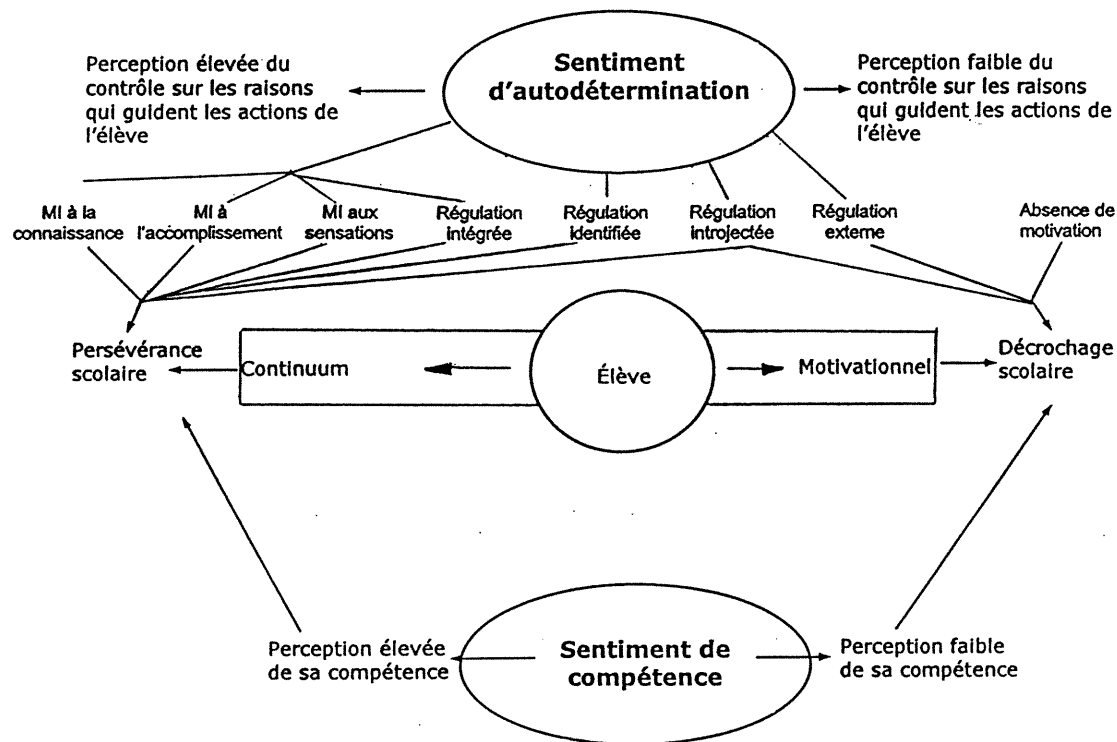


Figure 5 - Modèle conceptuel de motivation scolaire inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive

Le modèle de motivation scolaire que nous présentons est inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive proposé par Deci et Ryan (1985). Selon le modèle que nous avons construit, l'élève est confronté à deux tendances motivationnelles opposées. Comme l'indique la direction des flèches, dans une direction l'élève est motivé à persévérer alors que dans l'autre il est motivé à décrocher.

En ce qui a trait au sentiment de compétence et d'autodétermination, l'élève ayant une perception faible de sa compétence et du contrôle sur les facteurs qui guident ses comportements aura moins tendance à persévérer dans ses devoirs et aura plus tendance à décrocher de l'école. À l'opposé, l'élève se sentant compétent et autodéterminé sera motivé à persévérer et aura moins de raisons d'abandonner l'école.

Dans la recension des écrits, nous avons distingué de la motivation intrinsèque les buts d'apprentissage et de la motivation extrinsèque les buts de performance. Nous avons retenu que, de façon générale, plus l'élève a des buts d'apprentissage, plus il est motivé à persévérer en contexte scolaire. Toutefois, d'autres recherches signalaient que les critères de réussite et d'évaluation imposés par l'école incitaient les élèves à adopter des buts de performance, l'adaptation scolaire impliquant prioritairement les motivations extrinsèques. Cependant, les études sur l'autodétermination montraient comment l'élève pouvait s'engager et persévérer dans une activité par choix, sans nécessairement être motivé intrinsèquement.

Relativement à la notion de perspective future, nous découvrons que les élèves ayant une perspective limitée de leur avenir étaient moins motivés en contexte scolaire que les élèves ayant une perspective étendue de leur avenir. Nous remarquons également que les buts de performance augmentaient avec l'âge et la motivation scolaire. Nous sommes amenés à

supposer que les élèves ayant une perspective future limitée seraient peu motivés par des buts de performance, alors que les élèves ayant une perspective future étendue, seraient autant motivés par des buts de performance que par des buts d'apprentissage.

En ce qui a trait à l'estime de soi, nous avons retenu que cette notion était beaucoup plus générale que le concept de soi, que l'estime de soi était plus stable et plus ancrée dans les profondeurs affectives de la personnalité. Nous avons réalisé comment il était difficile d'envisager la notion d'estime de soi sans considérer le sentiment de compétence ou la perception de ses compétences. Ainsi, l'individu ayant une haute estime de lui-même n'attache pas d'importance aux domaines où il est incompetent alors que celui qui a une faible estime de lui-même ne peut faire abstraction des domaines où il est incompetent. Nous découvrons également que le soutien et l'approbation des autres avaient une influence sur l'importance que les individus attachaient à leurs compétences dans différents domaines.

En approfondissant les notions de perception de compétence et de sentiment de compétence, l'auto-efficacité qui fait référence à la façon dont une personne évalue sa capacité à composer avec les exigences de son milieu, nous a permis d'apprécier l'influence que peuvent avoir les attentes d'auto-efficacité sur le comportement et la performance. Nous apprenions que la persévérance augmente avec l'auto-efficacité, avec le sentiment de compétence et avec l'estime de soi et que l'élève qui a confiance en ses compétences est plus attentif aux instructions, retient et organise mieux l'information, en a une meilleure compréhension et utilise des stratégies de mémorisation plus adéquates pour l'emmagasiner. Nous découvrons également que le sentiment de compétence pouvait s'expliquer par le processus d'*auto-évaluation* des élèves sur le rapport entre leurs efforts et

leurs habiletés et qu'au début de l'adolescence ils commencent à attribuer davantage d'importance à leurs compétences qu'à leurs efforts.

Suite à cette analyse, nous constatons que les aspects affectifs, certains renforcements de l'environnement, ainsi que les stratégies cognitives pour préserver le sentiment de compétence et l'estime de soi, étaient tissés dans le processus et les mécanismes qui impliquent la motivation.

À cet égard, dans le contexte scolaire, lorsqu'un élève s'investit dans une tâche, son niveau de compréhension, ce qu'il retient de la tâche, son apprentissage, bref, sa motivation dépend largement des facteurs dominants dans son environnement. Ainsi, plusieurs facteurs influencent la motivation scolaire. Parmi ces facteurs mentionnons le renforcement positif (résultat satisfaisant), la punition (échec), le plaisir personnel d'apprendre et de s'instruire, le besoin de se sentir respecté, valorisé et autodéterminé, la perspective d'avenir et le niveau d'aspiration.

Dans l'aval de ces considérations, les élèves font face, d'un côté aux réprimandes des professeurs, de l'autre aux jugements des pairs à l'égard de leurs compétences. C'est dans cette relation qu'ils doivent protéger leur estime de soi. Ainsi, si les jeunes éprouvants des difficultés continuent à avoir des échecs, ils vont se mettre à douter de leurs compétences et vont donc devoir trouver des excuses pour éviter les répercussions de ces échecs sur l'estime de soi.

S'il existe un lien privilégié entre décrochage scolaire et estime de soi, ce lien pourrait se situer au niveau des stratégies cognitives liées aux processus motivationnels. Ces aspects d'intégration mentale, qui sont sous l'influence directe de processus cognitifs rationnels, sont tissés dans un contexte affectif contradictoire impliquant le besoin de réussite et la peur de l'échec. Ces aspects dynamiques sont impliqués dans la motivation scolaire et

permettent de neutraliser le sentiment d'incompétence et de protéger ainsi l'estime de soi. À cet égard, les motivations scolaires sont tributaires du besoin de se sentir compétent et autodéterminé et de l'estime de soi des élèves, comme de leurs perspectives futures, soit, leurs niveaux d'aspiration à court et à long terme.

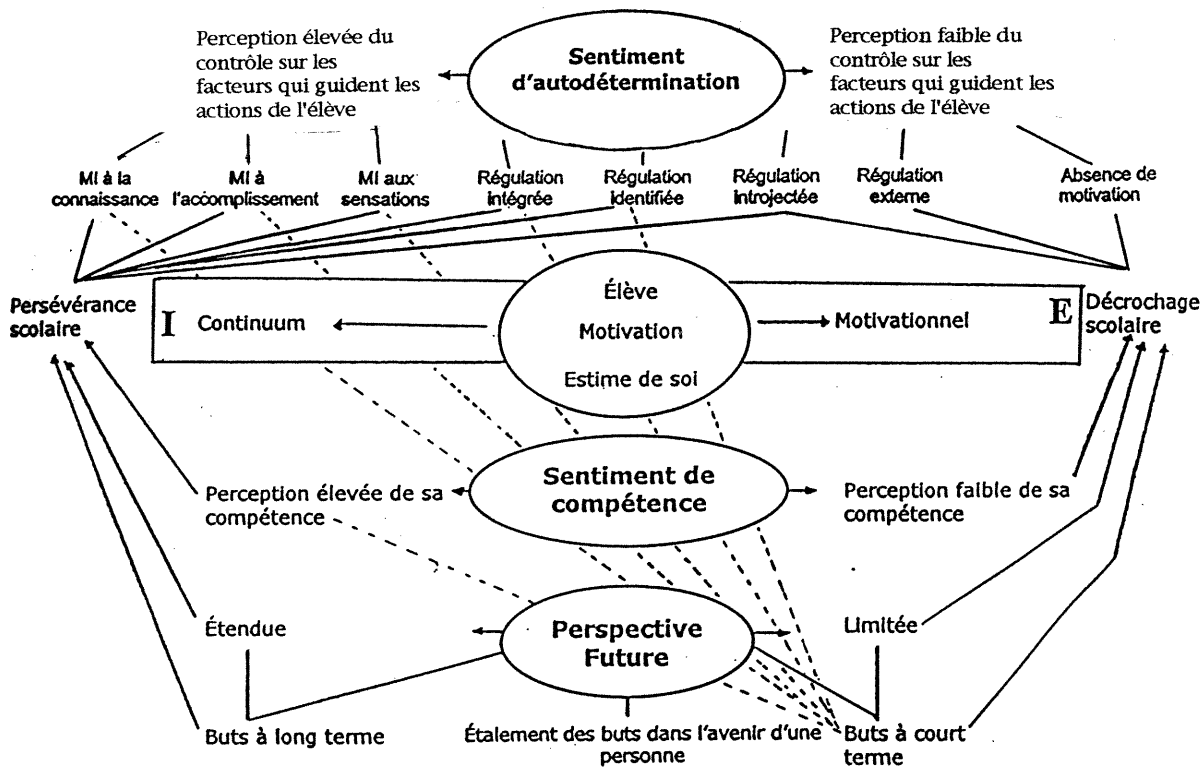


Figure 6 - Cadre conceptuel de recherche sur la motivation scolaire, inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive et de la perspective future des décrocheurs

Dans ce contexte, comme on peut le constater à la figure 6, nous avons modifié le modèle de notre cadre conceptuel pour y intégrer la perspective future.

Ainsi, un élève qui a des buts à long terme a plus de facilité à persévérer dans le contexte scolaire qu'un élève qui a une perspective d'avenir limitée et des buts à court terme. Nous avons également ajouté dans notre modèle l'estime

de soi à même l'élève car, contrairement au sentiment de compétence qui peut être considéré en fonction d'une tâche spécifique, l'estime de soi fait davantage partie des constituantes affectives fondamentales de la personnalité. Nous pensons qu'elle joue un rôle dans la motivation sans toutefois varier de façon significative.

Sur la base de ces considérations, nous supposons que certains élèves éprouvant des difficultés scolaires ont le sentiment d'être incompetents et d'avoir moins de contrôle sur les facteurs qui motivent leurs actions, ce qui déstabilise ainsi l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et les incite à décrocher. Nous supposons également que ces décrocheurs potentiels manifestent implicitement ou explicitement des perspectives d'avenir limitées et présentent à ce titre une très faible motivation scolaire.

À cet égard, l'expérience pédagogique de REVDEC, permettrait aux décrocheurs, aux décrocheurs potentiels et aux raccrocheurs potentiels de reprendre confiance en leur compétence. Elle pourrait inverser la dynamique motivationnelle qui mène au retrait de l'école, dans une perspective nouvelle de valorisation de soi et de persévérance dans les études.

2.7. Les questions spécifiques de recherche

Tout d'abord rappelons que la question principale de recherche était: Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter la motivation des jeunes décrocheurs en améliorant leur sentiment de compétence et leur estime de soi? En référence à cette question, la recension des écrits sur la motivation nous a permis de distinguer trois composantes soit, la motivation intrinsèque, le sentiment d'autodétermination et la perspective future. C'est donc en favorisant un meilleur sentiment de compétence et une meilleure estime de soi que

l'intervention de REVDEC pourrait avoir une incidence sur ces trois composantes.

Nos questions spécifiques de recherche sont donc:

Question 1

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter le sentiment de compétence?

Question 2

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter l'estime de soi?

Question 3

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter la motivation intrinsèque?

Question 4

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter le sentiment d'autodétermination?

Question 5

Le séjour à REVDEC permet-il d'augmenter l'étendue de la perspective future?

2.8. Conclusion

Dans le cadre des objectifs intermédiaires de REVDEC et de la théorie de l'évaluation cognitive, nous avons fait une synthèse des trois principaux éléments pouvant être mis de l'avant dans une possible intervention axée sur la lutte au décrochage scolaire. Les éléments sont le sentiment de compétence, l'estime de soi et la motivation qui est composée de la motivation intrinsèque, du sentiment d'autodétermination et de la perspective future.

Afin de répondre aux questions de recherches choisies, les instruments de mesure que nous allons utiliser seront expliqués dans le prochain chapitre. Chacune des dimensions étudiées sera analysée à l'aide d'un questionnaire

ayant des qualités psychométriques très satisfaisantes en ce qui a trait à la validité et la fidélité des mesures.

Chapitre trois Méthodologie

3.1. Introduction

Le cadre de notre recherche s'inspire de la théorie de l'évaluation cognitive. À cet égard, nous considérons que le besoin de se sentir compétent et le besoin de se sentir autodéterminé, d'avoir le sentiment d'être responsable de ses actions, s'avèrent être parmi les déterminants de la motivation les plus importants pour expliquer la problématique du décrochage scolaire. Si un élève a la capacité de s'autodéterminer, c'est-à-dire s'il a le sentiment d'avoir le contrôle sur les facteurs qui guident ses actions et s'il se sent compétent, il est alors davantage motivé intrinsèquement. Inversement, si le sujet se sent incompetent dans l'accomplissement des activités sur lesquelles il n'exerce pas de choix et de contrôle, il sera moins autodéterminé et sa motivation répondra préférentiellement à des facteurs extrinsèques.

Toutefois, comme le souligne Viau (1994), nous croyons que les élèves peuvent être motivés à persévérer en contexte scolaire autant par des buts d'apprentissage que par des buts de performance. Que la motivation soit intrinsèque ou extrinsèque, nous croyons que la persévérance scolaire dépend aussi de la perspective future des élèves.

Nous avons donc évalué chez les décrocheurs, les décrocheurs potentiels et les raccrocheurs potentiels qui fréquentent REVDEC, leur sentiment de compétence, leur estime de soi, leur motivation intrinsèque, leur niveau d'autodétermination ainsi que leur perspective future. Les mesures ont été prises avant et après l'intervention destinée à prévenir le décrochage scolaire et social. Pour des raisons administratives, devant le manque de disponibilité des jeunes mères et des intervenants de REVDEC et puisqu'il était déjà difficile de faire participer ces adolescentes à des activités organisées par

REVDEC, les responsables de REVDEC décidèrent de ne pas les faire participer à l'étude.

Dans un premier temps, ce chapitre servira à décrire le contexte méthodologique, l'échantillonnage et la procédure de recueil des données. Dans un deuxième temps, nous présenterons les instruments de mesure. Par la suite nous aborderons les limites de la recherche.

3.2. Le contexte méthodologique

Dans le premier chapitre notre problématique se précisait dans le contexte de la prévention du décrochage scolaire; plus particulièrement dans un environnement pédagogique alternatif (REVDEC) destiné à rehausser le sentiment de compétence et l'estime de soi des adolescents afin de les motiver à persévérer à nouveau dans le milieu scolaire régulier. C'est dans cet environnement que nous avons mesuré le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation, le niveau d'autodétermination et la perspective future des adolescents.

Dans notre recherche nous avons étudié trois types d'adolescents divisés en deux groupes; 1) les décrocheurs (volet atelier), 2) les raccrocheurs potentiels et les décrocheurs potentiels (volet scolaire). Dans l'analyse statistique des données, une analyse de variance a permis de comparer les différents types d'adolescents entre eux. Toutefois, notre objectif primordial n'était pas de faire des comparaisons mais plutôt de vérifier l'impact que peut avoir le séjour à REVDEC sur le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, l'autodétermination et la perspective future. C'est donc en comparant les données enregistrées avant l'intervention REVDEC à celles enregistrées après l'intervention REVDEC que nous avons essayé de vérifier si l'intervention a eu un impact sur les différentes variables mentionnées. Une analyse corrélationnelle a été utilisée afin d'établir les possibles relations entre le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, l'autodétermination et la perspective future. Nous avons utilisé un test paramétrique faisant intervenir les moyennes, les écart-types et le test t .

3.2.1. La description de l'échantillonnage

La cueillette des données fut effectuée pendant l'année scolaire 1998-1999. Nous supposons qu'une soixantaine d'adolescents devaient participer à l'étude (en 1997-98 soixante jeunes se sont inscrits à REVDEC; annexe "A"); Vingt décrocheurs, vingt décrocheurs potentiels et vingt raccrocheurs potentiels. Nous avons déjà décrit ces différents types d'adolescents (p.16) inscrits à REVDEC. Ainsi, tous les élèves qui bénéficient de l'intervention de REVDEC devaient participer à l'étude à l'exception des jeunes mères.

Rappelons que les décrocheurs potentiels qui montrent une difficulté d'intégration et d'adaptation dans leur école et qui sont référés à REVDEC, ainsi que les raccrocheurs potentiels qui ne sont pas inscrits dans une école et qui sont en attente de réintégrer le système normal bénéficient du soutien scolaire le matin (volet scolaire). Bien qu'il existe une distinction importante entre les décrocheurs potentiels et les raccrocheurs potentiels, puisqu'ils ont participé à la même intervention, ils ont formé un seul groupe de recherche. Les décrocheurs qui n'ont pas l'intention de retourner à l'école ne bénéficient pas du soutien scolaire et ont donc participé uniquement aux ateliers l'après-midi (volet atelier). Ils ont fait partie de l'autre groupe de recherche. Il y avait donc deux groupes de recherche, les décrocheurs et raccrocheurs potentiels dans le volet scolaire et les décrocheurs dans le volet atelier.

3.2.2. La procédure de cueillette des données

Après avoir rencontré à plusieurs reprises les responsables de REVDEC et après avoir bien discuté sur la procédure en ce qui a trait à l'administration des questionnaires, il fut décidé de ne pas faire remplir de formulaire de consentement aux adolescents mais de leur expliquer verbalement la recherche et de demander leur consentement. Cette décision fut prise afin

d'éviter les problèmes de mortalité expérimentale étant donné le type de clientèle peu habituée à ce genre d'activité. Selon les responsables de REVDEC une grande partie des adolescents n'aurait pas participé à l'étude en sachant qu'elle n'y était pas contrainte. Cependant, dans un souci d'éthique, l'administration des questionnaires fut ajoutée aux règlements de REVDEC auxquels l'adolescent doit se soumettre et qui sont clairement établis avec lui lors de son inscription. L'adolescent était donc informé, en s'inscrivant à REVDEC, qu'il aurait un questionnaire à remplir en vue d'une recherche. Tout au long de son séjour il avait donc autant le droit de ne pas remplir les questionnaires que de ne pas se présenter à un cours ou à un atelier. Accepter de participer à l'étude faisait partie de son choix personnel de participer à REVDEC avec toutes les responsabilités que cela implique.

Ainsi, lors de la première rencontre à REVDEC l'adolescent fut avisé par le responsable pédagogique de sa participation à une étude sur la motivation et qu'il allait devoir répondre à trois petits questionnaires. Sur la page frontispice de chacun des questionnaires (annexe "J") le sujet fut avisé de la confidentialité des résultats. Il fut également informé de l'obligation d'un deuxième carnet à remplir quatre semaines plus tard. Chacun des questionnaires fut précédé d'une feuille d'instruction. La Méthode d'induction motivationnelle fut présentée en premier dans le carnet car ce questionnaire n'offre pas de choix de réponse. Contrairement aux deux autres questionnaires celui-ci demande au sujet de trouver ses propres objets de motivation. Le Questionnaire de description de soi-II fut présenté en deuxième suivi de l'Échelle de motivation en éducation. Ainsi, tous les participants de REVDEC devaient remplir les trois questionnaires à leur arrivée et un mois après la date de leur première journée d'intégration à REVDEC. Deux intervenants de REVDEC étaient responsables d'administrer les questionnaires, soit le

responsable pédagogique pour ce qui est du volet scolaire et le psycho-éducateur en ce qui a trait au volet atelier. Aucune limite de temps ne fut déterminée pour compléter le carnet et une pause de cinq minutes fut accordée entre chacun des questionnaires. Les questionnaires furent administrés le matin aux nouveaux arrivés dans le volet scolaire et l'après-midi aux décrocheurs. Les adolescents remplirent les questionnaires individuellement dans une salle fermée. Ils pouvaient cependant appeler le responsable pédagogique s'ils avaient des questions à poser.

Le responsable pédagogique de REVDEC fut informé par le chercheur de la procédure à suivre lors de l'administration des questionnaires (annexe K). Le chercheur ne fut pas en contact avec les élèves et rencontra le responsable de REVDEC seulement afin de récupérer les questionnaires (une fois par semaine selon le besoin). Les questionnaires furent alors classés et les données informatisées. Une date fut fixée un mois après la première journée d'intégration de l'adolescent afin de repasser le carnet. Les données furent compilées de octobre 1998 à mai 1999 et l'analyse des résultats débuta dès juin 1999.

3.3. Les instruments de mesure

En référence à notre question principale de recherche et à notre cadre conceptuel, à l'instar de Vallerand et Sénécal (1992), sans négliger les aspects sociologiques, économiques, culturels et éducatifs, nous croyons en la possibilité d'expliquer en partie la problématique du décrochage scolaire par un processus motivationnel. Ainsi, l'abandon des études représenterait le symptôme d'un problème important, soit la perte de motivation à l'égard de l'école. C'est dans ce contexte que nous avons mesuré le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, le niveau

d'autodétermination et la perspective future des décrocheurs et des élèves à risque de décrocher.

Dans le premier chapitre nous avons présenté les objectifs d'une intervention préventive de décrochage scolaire axée sur la valorisation personnelle. En référence aux objectifs intermédiaires de REVDEC, nous avons abordé dans le deuxième chapitre, les variables pouvant être influencées par l'intervention. Nous avons inséré ces variables dans un modèle conceptuel inspiré de la théorie de l'évaluation cognitive. Dans ce modèle nous avons montré, sur le continuum motivationnel, que certaines variables pouvaient motiver l'élève à persévérer dans le contexte scolaire alors que d'autres pouvaient l'inciter à décrocher. Par exemple, un adolescent qui a une perspective future limitée et qui se sent contrôlé et incompetent à l'école aurait davantage de chance de décrocher que celui qui a une perspective future étendue et qui se sent compétent et autodéterminé. C'est sur la base de ces considérations que REVDEC essaie de renverser les tendances négatives engendrées par certaines variables impliquées dans la dynamique motivationnelle.

Dans ce contexte, les instruments de mesure ont été choisis afin de mesurer l'impact de l'intervention de REVDEC sur le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque l'autodétermination et la perspective future des adolescents participants.

3.3.1. Le Questionnaire de Description de soi de Marsh (1990)

Le Questionnaire de description de soi-II (Annexe "G") à été utilisé pour mesurer le sentiment de compétence et l'estime de soi des adolescents inscrits à REVDEC. Cet instrument permet de mesurer onze dimensions de la personnalité; 1) les habiletés physiques, qui représentent la perception de

compétence et l'intérêt pour les sports et les activités physiques; 2) l'apparence physique, qui fait référence à la perception que les adolescents ont de leurs traits physiques; 3) la relation avec le sexe opposé, qui représente la perception que les jeunes ont des interactions avec les pairs du sexe opposé; 4) la relation avec les parents; 5) la relation entre les individus de même sexe, qui fait référence aux interactions avec les pairs du même sexe; 6) l'honnêteté; 7) la stabilité émotionnelle, qui fait référence au bien être affectif et aux tendances psychopathologiques; 8) les mathématiques, qui représente l'intérêt et l'engouement pour les mathématiques et le raisonnement; 9) la langue, qui représente l'intérêt et l'engouement pour le français et la lecture; 10) l'école générale qui correspond aux habiletés et aux intérêts scolaires; et 11) l'estime de soi, la valeur, la confiance et la satisfaction de soi.

En considérant que nous cherchons à différencier l'estime de soi du sentiment de compétence, nous tenons à préciser que les dix premières échelles du questionnaire font davantage référence à la perception ou au sentiment de compétence des adolescents. En ce qui a trait à la mesure de l'estime de soi, Marsh s'est inspiré directement de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965, 1979). Également, les dix questions de cette échelle sont analogues et comparables aux 26 questions de l'échelle générale d'estime de soi dans le Self-Esteem Inventory de Coopersmith (1960). Par exemple, la question 56 du SEI "je réussis rarement ce que j'entreprends" est comparable à la question 47 du SDQ-II "de façon globale, la plupart des choses que j'entreprends tournent bien".

Cet instrument nous intéresse car il permet de mesurer plusieurs éléments de la personnalité d'un adolescent. Il nous intéresse plus particulièrement car les différentes échelles proposées permettent de mieux distinguer les différences qui existent entre l'estime de soi et la perception ou

le sentiment de compétence qui sont tissés dans un concept plus général de soi. D'ailleurs, comme le précise Marsh (1990), bien qu'en considérant les différentes dimensions de la personnalité le concept de soi devrait demeurer relativement stable, la majorité des recherches portent sur les changements du concept de soi dans un contexte naturel ou dans une perspective développementale. Il souligne plus particulièrement que l'intérêt des chercheurs a souvent porté sur les changements du concept de soi dans un contexte spécifique d'intervention visant à rehausser le concept de soi.

"Much of the interest in self-concept stems from purported changes in self-concept as a result of naturally occurring developmental or environmental phenomena, and particularly as a result of intervention specifically designed to enhance self-concept (Warsh, 1990, p. 7)."

C'est dans cet esprit que l'auteur développa cet outil d'analyse pour mesurer les différentes variables qui se rapportent au concept de soi. Considérations théoriques qui s'appliquent directement à la problématique de la prévention du décrochage scolaire et qui s'avèrent à cet égard en lien direct avec les objectifs d'intervention de REVDEC ainsi qu'avec nos préoccupations de recherche.

Cependant, sans toutefois négliger les conséquences sur la validité et la fidélité de l'instrument, étant donné sa longueur et en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche, le Questionnaire de description de soi-II a été modifié pour des raisons pratiques. En considérant le retard scolaire important des participants et puisque nous voulions administrer deux autres questionnaires, uniquement 54 des 102 questions ont été retenues pour l'étude. Toutefois, comme le mentionne l'auteur, la validité de cohérence (face validity) de chacune des sous-échelles est assez élevée. Ainsi, de façon générale, un score élevé dans une sous-échelle correspond à une perspective positive de ses compétences dans cette dimension précise de la personnalité, alors qu'un score

faible correspond à une perspective négative de ses compétences dans la dimension analysée. Contrairement à des instruments conçus pour mesurer le sentiment de compétence dans sa globalité, le Questionnaire de description de soi-II a été conçu afin de mesurer certaines dimensions spécifiques de la personnalité d'un adolescent; trois dimensions scolaires, sept dimensions n'ayant pas trait au côté scolaire de la personnalité ainsi que l'estime de soi.

En ce qui a trait aux sous-échelles mesurant les dimensions scolaires, en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche, nous n'avons pas besoin de connaître le sentiment de compétence en référence à une discipline scolaire en particulier, nous avons donc décidé d'éliminer les sous-échelles ayant trait aux mathématiques et à la langue. Nous avons préféré garder la sous-échelle mesurant le sentiment de compétence face à l'école en général.

En ce qui concerne les sous-échelles mesurant le sentiment de compétence en dehors de l'école, nous avons décidé de garder les dimensions qui mesurent l'apparence physique et les habiletés physiques puisqu'elles font directement référence aux perceptions de l'adolescent des traits physiques de sa personnalité, ce qui représente un aspect fondamental de l'estime de soi. En ce qui a trait aux relations interpersonnelles, nous avons choisi de garder la sous-échelle mesurant la relation avec les parents puisqu'elle nous semble plus pertinente dans le cadre de notre recherche que les sous-échelles mesurant la relation entre les individus de même sexe et entre ceux de sexe opposé. En considérant les difficultés d'intégration et d'adaptation de la clientèle étudiée et l'influence que cela peut avoir sur la stabilité émotionnelle, nous avons également décidé de garder la sous-échelle mesurant cette dimension.

Afin de mesurer le sentiment de compétence des adolescents nous avons donc décidé de garder les questions ayant trait à l'apparence physique, aux

habiletés physiques, à la relation avec les parents, à la stabilité émotionnelle, à l'école en général et à la mesure de l'estime de soi.

Dans cette recherche nous avons utilisé une traduction (Gagnon, Vitaro et Greg, 1994) du *Self-Description Questionnaire* de March (1990). Afin de compiler et d'analyser les résultats nous avons utilisé le *Manual & Research Monograph* (March, 1990).

3.3.1.1. La validité et la fidélité du questionnaire de Description de soi-II

Le Questionnaire de description de soi-II a été construit pour mesurer le concept de soi de jeunes adolescents. Avant d'approfondir la valeur pratique de cet instrument rappelons que le concept de soi est un construit théorique.

Ainsi, afin de montrer sa validité, les réponses au questionnaire doivent être en relation avec une grande variété de critères externes. Chacun des facteurs doit être en corrélation avec d'autres construits auxquels il s'apparente tout en ayant une corrélation faible et moins significative avec des construits auxquels il ne s'apparente pas. À cet égard, les recherches effectuées sur la validité du Questionnaire de description de soi-II montrent que les réponses au questionnaire sont en relation avec plusieurs variables incluant le sexe, l'âge et la réussite scolaire. Ces variables ou critères externes sont conformes aux prémices théoriques sous-jacentes, supportant ainsi la validité psychométrique de l'instrument. Également, en considérant que le QDS-II est composé d'éléments empruntés au QDS-I et au QDS-III, les recherches de validité effectuées sur chacun de ces questionnaires confirment la valeur psychométrique de cet instrument de mesure.

En ce qui a trait à la fidélité de l'instrument, le coefficient alpha est satisfaisant pour chacune des échelles, variant de .83 à .91. Il est cependant important de noter que les indices de fidélité et de validité ont été confirmés en

utilisant le questionnaire entier. Ainsi, dans la version abrégée que nous avons utilisée il n'est pas possible de confirmer les qualités métrologiques du questionnaire.

3.3.2. L'Échelle de Motivation en Éducation Études Secondaires de Vallerand (1991)

L'Échelle de motivation en éducation études secondaires (Annexe "H") a été utilisée pour mesurer la motivation scolaire des adolescents inscrits à REVDEC. Cet instrument, qui est basé sur la théorie de l'autodétermination, permet de mesurer sept dimensions de la motivation scolaire au secondaire.

Ainsi, trois types de motivations intrinsèques sont analysés, 1) la motivation intrinsèque à la connaissance correspond à la curiosité épistémologique qui incite l'élève à explorer dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances; 2) la motivation intrinsèque à l'accomplissement fait référence à l'élève qui se donne des défis et qui cherche à être compétent dans la poursuite de ses études. Cette dimension de la motivation fait davantage référence au sentiment de compétence (Harter, 1985, 1990, 1993) à l'auto-efficacité (Bandura, 1977, 1990) et à la valeur de soi (Covington, 1984, 1992). Comme le mentionne Dweck (1986), une différence importante existe entre une motivation qui trouve son origine dans un besoin de satisfaire sa curiosité et une motivation qui trouve son origine dans un besoin de défi. La préservation de l'estime de soi est essentielle à la notion de défi, alors qu'elle ne l'est pas lorsque les sources de la motivation proviennent du besoin de curiosité; 3) la motivation intrinsèque à la stimulation correspond à la sensation de plaisir que procure l'engagement dans une activité entreprise par choix. Ces trois types de motivation intrinsèque sont par définition autodéterminés.

L'Échelle de motivation en éducation permet également de mesurer trois dimensions de la motivation extrinsèque que l'on situe sur un continuum d'autodétermination. Lors de la validation de l'instrument, la mesure correspondant à la motivation extrinsèque intégrée a été éliminée du questionnaire car les élèves ne pouvaient faire de différence entre ce concept et celui de motivation extrinsèque identifiée.

Notons que contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque fait référence à des comportements qui ne sont pas entièrement autodéterminés. Ainsi, la motivation extrinsèque identifiée correspond au degré d'autodétermination le plus élevé, la motivation extrinsèque introjectée correspond à un deuxième degré d'autodétermination et la motivation extrinsèque régulation externe fait référence au niveau d'autodétermination le moins élevé.

La dernière dimension mesurée est l'amotivation des adolescents. Elle fait référence à l'absence de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque et correspond au sentiment de compétence et d'autodétermination le plus bas.

L'Échelle de motivation en éducation nous a permis dans un premier temps, d'étudier la motivation scolaire des jeunes se présentant à REVDEC. Plus particulièrement, il fut intéressant de vérifier l'impact de l'intervention sur la motivation intrinsèque des adolescents. Dans un deuxième temps, en considérant le besoin d'autodétermination des adolescents, nous avons vérifié si l'intervention préconisée à REVDEC a un impact sur la motivation extrinsèque.

3.3.2.1. La validité et la fidélité de l'Échelle de motivation en éducation

L'Échelle de motivation en éducation est basée sur différents concepts motivationnels retrouvés dans les écrits scientifiques; plus particulièrement la théorie de l'évaluation cognitive en référence au besoin d'autodétermination de l'étudiant.

Sur la base de ces considérations, Vallerand et al. (1989) ont élaboré et présenté les définitions de différents construits sur la motivation intrinsèque et extrinsèque à des élèves en leur demandant de générer différentes raisons pouvant expliquer, en lien avec ces définitions, pourquoi ils allaient à l'école, se présentaient aux cours et faisaient leurs travaux scolaires.

Suite à l'analyse de ces résultats, comme les élèves avaient de la difficulté à différencier la motivation extrinsèque identifiée de la motivation extrinsèque intégrée, les auteurs décidèrent d'éliminer du questionnaire le concept de motivation extrinsèque intégrée, qui théoriquement fait référence au degré de motivation extrinsèque se rapprochant le plus de la motivation intrinsèque. Ainsi, l'instrument fut construit en respectant les définitions opérationnelles et conceptuelles de la motivation à partir des raisons perçues par l'étudiant pour participer et persévérer dans ses tâches scolaires. Une analyse de contenu permit d'obtenir 10 énoncés jugés les plus claires et représentatifs pour chacune des sept sous-échelles correspondant à un concept spécifique de motivation. Une question globale, la plus générale possible fut élaborée: Pourquoi vas-tu à l'école? Tous les énoncés du questionnaire furent formulés afin de répondre à cette question.

Après avoir testé pour les garçons et les filles séparément quelques corrélations entre les variances résiduelles des variables, une corrélation supérieure à .96 entre les deux sexes fut relevée permettant ainsi de combiner les données pour fins d'analyse.

En ce qui a trait aux corrélations entre les sept sous-échelles, une analyse factorielle confirmatoire montre que l'Échelle de motivation en éducation a une structure factorielle en relation avec le modèle théorique proposé. L'alpha de Cronbach fut utilisé pour vérifier la cohérence interne des sous-échelles. Les valeurs élevées variant entre .76 et .86 sont très satisfaisantes et montrent l'homogénéité des sous-échelles. Les moyennes montrent qu'elles sont toutes différentes entre elles et l'intercorrélations entre les sous-échelles permet de confirmer les relations postulées entre les trois types de motivation intrinsèque ainsi que la présence d'un continuum d'autodétermination. La validité de construit de l'Échelle de motivation en éducation est ainsi confirmée démontrant l'existence d'un continuum d'autodétermination allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque et confirmant parallèlement les postulats de Ryan et Deci (1985).

Les résultats des corrélations test-retest variant entre .69 et .81 montrent une cohérence interne pour toutes les sous-échelles, confirmant ainsi la stabilité temporelle du questionnaire et sa fidélité comme instrument de mesure.

3.3.3. La Méthode d'Induction Motivationnelle de Nuttin (1980)

Inspirées des théories "expectation-valeur" qui prennent en considération les aptitudes des élèves à se projeter dans l'avenir, l'extension de la perspective future a été mesurée par un instrument élaboré par Nuttin (1980).

Selon Nuttin (1980), si la perspective future se constitue de l'ensemble des objets de motivation qui se situent dans l'avenir plus ou moins long d'un individu, il est possible d'en reconnaître les processus cognitifs et

motivationnels impliqués. Ainsi, grâce à la recherche empirique il est possible de mesurer l'extension de la perspective future.

La Méthode d'Induction Motivationnelle (Annexe "I") tâche de recueillir le plus vaste éventail possible de projets, de buts, d'aspirations ou d'objets de motivation. Comme le précise Nuttin, les sujets sont incités à exprimer spontanément et librement ce qu'ils désirent ou à quoi ils aspirent. La libre expression des motivations concrètes et actives qui existent dans la "vie comportementale consciente" (Bouffard, Lapierre, Leblanc et Lemaire, 1987, p.9.) du sujet s'avère être l'objectif fondamental de la Méthode d'induction motivationnelle.

La Méthode d'induction motivationnelle est constituée de 20 à 40 débuts de phrases à compléter en fonction du besoin de la recherche. Bien qu'elle ne fasse aucunement allusion à la distance temporelle, chacune des phrases à compléter débute par une question orientée vers le futur. Le sujet est incité à exprimer librement le plus grand éventail possible d'aspirations, de buts ou de projets sans se préoccuper des répétitions possibles. Dans cette recherche, une version brève de la Méthode d'induction motivationnelle comportant 22 débuts de phrase à compléter a été utilisée pour mesurer l'étendue de la perspective future. Chacun des débuts de phrase fut inscrit sur une feuille séparée afin de diminuer le plus possible l'influence des réponses précédentes.

3.3.3.1. La validité et la fidélité de la Méthode d'induction motivationnelle

La Méthode d'Induction Motivationnelle n'est pas destinée à mesurer les motivations inconscientes mais plutôt les désirs, les aspirations et les projets qui habitent la conscience des individus. Dans l'aval de ces considérations, afin d'obtenir un échantillon valable d'aspirations dans les conditions les plus favorables, il est indispensable que les participants consentent à divulguer

leurs objets de motivation. "C'est pourquoi une application valide de la Méthode d'induction motivationnelle suppose des conditions qui permettent au sujet l'expression directe et anonyme de ses intentions et tendances intimes (Nuttin, 1980, p. 53)". À cet égard, les recherches réalisées par Nuttin et son équipe montrent la validité de la Méthode d'induction motivationnelle. Ainsi, la Méthode d'induction motivationnelle est sensible aux conditions de vie des sujets de même qu'à l'effet d'un traitement expérimental et donne un échantillon représentatif des objets de motivation des groupes de participants étudiés (Bouffard, Lapierre, Leblanc et Lemaire, 1987).

Afin de mesurer la validité de la Méthode d'induction motivationnelle une manipulation expérimentale stimulant une seule catégorie bien précise de motifs, en l'occurrence la motivation à l'étude, permet de confirmer la valeur de l'instrument. Ainsi, la motivation à l'étude fut étudiée en laboratoire dans un groupe expérimental en faisant échouer les sujets dans un test présenté comme hautement prédictif du succès aux études, alors que le groupe témoin subit le même test sans stimulation. Les résultats montrent en effet que le groupe expérimental exprime un pourcentage significativement plus élevé de motivations en rapport avec l'activité d'étude, confirmant ainsi la validité du questionnaire.

En ce qui a trait à la fidélité de la technique de codage de la Méthode d'induction motivationnelle elle a été étudiée à l'aide de la technique de ré-administration. À deux semaines d'intervalle, la corrélation s'élevait à .95. On obtient .90 à trois mois d'intervalle avec la technique du codage-recodage et avec la fidélité inter-codeurs. De façon générale, le coefficient de ressemblance demeure très élevé. La Méthode d'induction motivationnelle est donc très fidèle en ce qui a trait à la technique de codage qui mène aux mêmes

résultats chez plusieurs codeurs indépendants (voir Nuttin, 1980, p. 51-62 pour une recension).

3.4. Les limites de la recherche

Cette recherche avait pour objectif de vérifier si l'intervention psycho-éducative de REVDEC a un impact sur certaines variables motivationnelles. Bien que les instruments de mesure soient bien documentés et qu'ils répondent à des critères de fidélité et de validité satisfaisants, cette recherche comporte trois limites importantes qu'il a été nécessaire de considérer lors de l'analyse des données.

La première limite vient de l'absence de groupe témoin. En l'occurrence, les adolescents qui participaient à cette étude n'ont pas été comparés à d'autres adolescents bénéficiant d'une intervention scolaire régulière ou d'une autre intervention alternative. La deuxième limite fait référence à la durée de l'intervention. Comme la majorité des adolescents qui participent à REVDEC n'y séjournent que pendant un mois, nous nous demandons si une période de temps relativement courte, compte tenu de l'étendue des problèmes auxquels font face ces adolescents, a réellement un impact et si oui est-il durable? Nous ne pourrons répondre entièrement à cette question, toutefois à la fin de la recherche nous pourrons quand même en tirer certaines conclusions.

La troisième limite est le nombre de participants. Tous les adolescents qui étaient inscrits à REVDEC dans l'année scolaire 1998-1999 devaient participer à la recherche. Ainsi, approximativement une soixantaine de sujets (recension 1997-1998), divisés en trois sous-groupes (décrocheurs, décrocheurs potentiels, et raccrocheurs potentiels), devaient participer à l'étude. Dans ce contexte, une grande mortalité expérimentale rend plus

difficile la comparaison entre les groupes. Dans l'aval de ces considérations, nous devons constamment garder à l'esprit l'influence de ces limites lors de l'analyse des résultats.

3.5. Conclusion

Les instruments de mesure que nous avons choisis nous ont permis de mesurer, en référence à nos questions de recherche, les changements du sentiment de compétence, de l'estime de soi, de la motivation intrinsèque, du niveau d'autodétermination et de la perspective future des décrocheurs, des décrocheurs potentiels et des raccrocheurs potentiels qui ont participé à l'intervention privilégiée à REVDEC lors de l'année scolaire 1998-1999.

Les conclusions que nous avons tirées de l'analyse des données nous ont permis d'évaluer le possible impact de l'intervention préventive de REVDEC destinée à contrer le phénomène du décrochage scolaire. Nous voulions pouvoir comprendre davantage la dynamique motivationnelle des décrocheurs et ainsi envisager des pistes d'intervention mieux adaptées à leurs besoins.

Nous voulions également que les résultats de cette étude suscitent de nouveaux intérêts de recherche, plus spécifiquement sur la possible relation qui se tisse entre la perspective future des élèves et leur besoin de s'autodéterminer. Le chapitre 4 est réservé à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus.

Chapitre 4 Présentation des résultats, analyse et interprétation

4.1 Introduction

Dans le premier chapitre nous avons présenté les objectifs intermédiaires d'un organisme communautaire (REVDEC) qui vise la prévention du décrochage scolaire. Nous avons recensé dans le deuxième chapitre les recherches sur la motivation, l'estime de soi et le sentiment de compétence. Cette recension nous a permis d'élaborer un cadre conceptuel présenté au chapitre trois, dont nous nous sommes inspirés pour choisir trois outils de cueillette de données; *l'Échelle de Motivation en Éducation* qui mesure la motivation scolaire, le *Questionnaire de Description de Soi* qui mesure le sentiment de compétence et la *Méthode d'Induction Motivationnelle* qui mesure la perspective future.

Ce dernier chapitre est réservé en premier temps à la présentation des résultats de l'analyse statistique. Dans un deuxième temps nous ferons une critique de notre démarche et de la procédure de recherche, nous aborderons les difficultés rencontrées ainsi que le profil général des adolescents de REVDEC. Dans un troisième temps, nous vérifierons les tendances des moyennes obtenues pour toutes les sous-échelles de chacun des questionnaires. En dernier lieu, nous interpréterons les résultats obtenus. Nous tenterons de répondre aux questions de recherche et dégagerons des implications pratiques et de nouvelles pistes de recherche.

4.2 Présentation des résultats

Rappelons que les adolescents inscrits à REVDEC au *volet scolaire* sont des décrocheurs potentiels et des raccrocheurs potentiels, alors que ceux qui participent uniquement au *volet atelier* sont des décrocheurs qui ont déjà abandonné complètement le système scolaire traditionnel. Ainsi, lorsque nous ferons référence aux *décrocheurs* il s'agira des adolescents inscrits uniquement aux ateliers alors que lorsque nous ferons référence aux *décrocheurs potentiels* et aux *raccrocheurs potentiels* il s'agira des adolescents participant au volet scolaire le matin et aux ateliers l'après-midi. À cet égard, en considérant les problèmes de mortalité expérimentale et puisque les décrocheurs potentiels et les raccrocheurs potentiels ont suivi la même intervention, nous les avons intégrés dans le même group pour l'analyse des résultats.

Comme nous pouvons le constater au tableau 1, vingt adolescents décrocheurs potentiels et raccrocheurs potentiels et onze décrocheurs ont rempli le prétest à leur arrivée à REVDEC entre septembre 1998 et mai 1999.

Dans le *volet atelier* seulement six des onze décrocheurs remplirent également le post-test. Dans le *volet scolaire*, sur les vingt, seulement onze remplirent le post-test. Nous avons une perte de participants de près de 50%, ce qui peut sembler élevé mais qui reflète bien la réalité de la clientèle étudiée. Il est toutefois important de mentionner que la mortalité expérimentale ne provient pas uniquement des adolescents qui ont abandonné la recherche mais aussi de la difficulté, pour les intervenants de REVDEC, d'administrer les questionnaires.

Tableau 1

Durée de l'intervention chez les décrocheurs (volet atelier) et les raccrocheurs et décrocheurs potentiels (volet scolaire).

<u>Volet atelier</u> (décrocheurs)					
Sujets	Sexe	Age	Prétest	Post-test	Durée de l'intervention
1	M	14	01 oct	----	----
2	M	14	13 oct	18 fév	16 sem
3	F	14	10 dec	----	----
4	M	15	11 jan	10 fév	4 sem
5	F	15	11 jan	24 fév	6 sem
6	M	16	09 mar	08 avr	4 sem
7	F	16	15 mar	21 mai	8 sem
8	M	15	25 mar	----	----
9	M	14	08 avr	17 mai	6 sem
10	M	15	07 mai	----	----
11	F	14	10 mai	----	----

(N=6; 4 masc, 2 fém)

<u>Volet scolaire</u> (décrocheurs potentiels et raccrocheurs potentiels)					
Sujets	Sexe	Age	Prétest	Post-test	Durée de l'intervention
1	F	15	28 sep	14 dec	10 sem
2	F	14	28 sep	----	----
3	F	15	28 sep	21 oct	3 sem
4	F	14	28 sep	----	----
5	F	15	06 oct	----	----
6	M	13	06 oct	27 oct	3 sem
7	M	15	13 nov	10 dec	3 sem
8	M	15	13 nov	----	----
9	F	16	02 dec	12 fev	6 sem
10	M	14	02 fév	25 fév	3 sem
11	M	14	16 fév	----	----
12	M	13	19 fév	----	----
13	M	15	23 fév	----	----
14	M	15	08 mar	----	----
15	F	15	23 mar	10 mai	6 sem
16	F	15	25 mar	10 mai	6 sem
17	F	14	13 avr	02 juil	6 sem
18	F	14	19 avr	01 juil	6 sem
19	M	14	03 mai	01 juil	4 sem
20	F	14	17 mai	----	----

(N=11; 4 masc, 7 fém)

En ce qui a trait au temps écoulé entre le prétest et le post-test qui devait être de un mois, dans le *volet scolaire*, impliquant les décrocheurs potentiels et les raccrocheurs potentiels, il a été possible de faire remplir le post-test un

mois suivant la date du prétest uniquement à deux occasions; ainsi, quatre sujets sur les onze remplirent le post-test seulement trois semaines après leur arrivée puisqu'ils quittaient REVDEC. Quatre autres sujets remplirent le post-test un mois et demi suivant le prétest car ce ne fut pas possible pour les intervenants de REVDEC d'administrer les questionnaires avant. En ce qui a trait au dernier participant, le post-test fut administré plus de deux mois suivant son entrée à REVDEC puisque les intervenants de REVDFC avaient oublié de le lui faire passer après un mois.

En ce qui concerne le *volet atelier* impliquant les décrocheurs, seulement deux décrocheurs ont rempli le post-test un mois suivant la date du prétest, les autres allant jusqu'à quatre mois suivant leur entrée à REVDEC.

Bien que la procédure fût expliquée verbalement et par écrit (annexe K) aux deux intervenants de REVDEC qui ont administré les questionnaires aux adolescents, la durée standard d'un mois fut difficile à respecter entre l'administration du prétest et du post-test. En ce qui a trait aux adolescents qui ont complété le post-test trois semaines suivant leur arrivée à REVDEC, c'est en fonction de la date de retour à l'école traditionnelle que furent administrés les questionnaires une seconde fois. Pour les autres adolescents, que ce soit dans le groupe scolaire ou dans le groupe atelier, il a pu s'écouler jusqu'à vingt semaines entre le prétest et le post-test en fonction de la disponibilité des intervenants et des adolescents. Il est cependant important de noter que pour tous les participants de l'étude la durée entre le prétest et le post-test était représentative de la durée de l'intervention. Ainsi, bien que la variable temps fut très aléatoire, nous avons décidé de garder tous les participants pour l'analyse des données en raison des problèmes de mortalité expérimentale déjà mentionnés.

4.2.1 Les analyses statistiques

Les principales statistiques descriptives portaient sur les moyennes et les écarts-types. Nous avons utilisé le logiciel *SPSS* pour traiter les données des 17 adolescents ayant répondu aux trois questionnaires au prétest et au post-test. Une analyse à trois facteurs fut effectuée; deux facteurs inter-sujets (groupe à deux niveaux et sexe à deux niveaux) et un facteur intra-sujet (temps à deux niveaux). La possibilité d'interactions triples fut vérifiée ainsi que les interactions simples; groupe X sexe, groupe X temps et sexe X temps.

Toutes les analyses furent non significatives pour les trois questionnaires utilisés. À cet égard, il s'avère que les résultats obtenus ne permettent pas de répondre clairement aux questions de recherche. On ne peut ainsi montrer l'impact de REVDEC sur le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, l'autodétermination et la perspective future.

Dans l'aval de ces considérations, avant de s'attarder à d'autres moyens d'interprétation des données, nous sommes obligés d'admettre que si effectivement l'organisme communautaire REVDEC a eu un impact sur les variables analysées, nous n'avons pu les déceler statistiquement. Ainsi, nous n'avons pas trouvé de changements significatifs sur les dimensions de la dynamique motivationnelle telle que conceptualisée dans notre cadre théorique. Devant de tels résultats il est nécessaire et essentiel de procéder à une critique de notre procédure de recherche et de sa validité interne.

4.3 Critiques et limites

En considérant les résultats obtenus, nous n'avons d'autre choix que de remettre en question notre démarche. Il n'est pas justifié d'affirmer que d'après notre recherche l'intervention de REVDEC n'a pas d'effet sur le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation et la perspective future

des décrocheurs. Cependant, devant l'ampleur des difficultés rencontrées, des obstacles ainsi que du nombre restreint de sujets ayant complété les questionnaires au début et à la fin de l'intervention, nous devons reconsidérer les limites de notre démarche et de la procédure de recherche.

Il est également important de rappeler que le chercheur n'était pas dans l'environnement de REVDEC et que les questionnaires étaient administrés par deux intervenants de l'organisme. Un suivi plus serré entre le chercheur et les intervenants aurait peut-être aidé à résoudre certaines difficultés et à diminuer la mortalité expérimentale.

4.3.1 Le nombre de variables

La recension des écrits nous a montré qu'une multitude de facteurs étaient impliqués dans la dynamique motivationnelle des décrocheurs. En référence à l'approche sociocognitive de l'apprentissage proposée par Bandura (1986) et de la notion de déterminisme réciproque (Zimmerman, 1990), nous avons considéré plusieurs variables impliquées dans la motivation. Or, cette façon d'envisager la dynamique motivationnelle nous a contraint à considérer plusieurs facteurs; soit le sentiment de compétence, la perception de compétence, l'auto-efficacité, l'estime de soi, le concept de soi, l'autodétermination, l'attribution, le lieu de contrôle, et la perspective future. Après avoir choisi les facteurs que nous voulions analyser, nous les avons intégrés dans notre cadre conceptuel. À cet égard, le grand nombre de variables impliquées nous a obligé à utiliser trois questionnaires pour mesurer sept sous-échelles de la motivation scolaire, six sous-échelles du questionnaire de la description de soi ainsi que 22 "inducteurs" motivationnels pour mesurer l'étendue de la perspective future. Ainsi, même après avoir abrégé les questionnaires, nous avons quand même un total de 84 questions à choix

multiple et 22 phrases à compléter, ce qui est élevé pour un seul questionnaire, surtout avec le type de clientèle étudiée. D'ailleurs, dans certains cas les questions n'étaient pas complétées adéquatement et il était très difficile de déchiffrer ce que l'adolescent avait écrit comme objet de motivation. La maîtrise de la langue, surtout écrite, par ces jeunes laisse particulièrement à désirer.

Comme nous avons utilisé une version abrégée du Questionnaire de Description de Soi et de la Méthode d'Induction Motivationnelle une partie des questions fut alors éliminée ce qui a peut-être réduit la validité des instruments de mesure qui étaient au départ validés dans leur totalité. Après réflexion, nous admettons que si nous nous étions limité à une seule dimension de la dynamique motivationnelle nous aurions pu peut-être davantage systématiser la procédure de cueillette des données.

4.3.2 La validité interne

La validité interne fait référence à tout ce qui pourrait expliquer les réponses obtenues grâce aux questionnaires en dehors de l'intervention de REVDEC. C'est-à-dire, comment expliquer que les données sont non significatives en dehors du fait que l'intervention de REVDEC n'a pas eu d'impact sur la dynamique motivationnelle.

4.3.2.1 Le nombre de participants

Le nombre restreint de participants a diminué considérablement la puissance statistique de la recherche. En se référant aux inscriptions de l'année scolaire 1997-1998 (annexe 1), nous avons anticipé qu'une soixantaine d'adolescents participeraient à l'intervention. Nous avons cependant omis de considérer les multiples difficultés auxquelles sont confrontés ces adolescents

sur le plan personnel et sur le plan scolaire. En réalité, il s'est avéré très difficile pour les intervenants de faire passer les questionnaires à tous les jeunes inscrits à REVDEC. Les intervenants de REVDEC ont donc administré les questionnaires aux adolescents quand ils en avaient le temps et la possibilité et quand l'adolescent semblait être plus réceptif à passer le questionnaire. Ainsi, dans bien des cas les questionnaires ne furent pas administrés à certains adolescents trop déviants car les intervenants de REVDEC jugeaient que l'adolescent n'était pas en état de le faire et ne l'aurait pas rempli correctement. Ainsi, seulement 31 adolescents ont complété le prétest. À cet égard, dans le contexte de cet organisme communautaire ayant peu de ressources, où les intervenants sont déjà surchargés par le travail, la mortalité expérimentale a donc été très importante; parmi les 31 adolescents ayant complété le prétest, 14 n'ont pas complété le post-test et ont donc été éliminés de la recherche. Nous avons finalement obtenu des données complètes pour 17 participants ayant rempli convenablement le prétest et le post-test.

4.3.2.2 L'histoire des participants

L'histoire des participants, c'est-à-dire l'ensemble de leurs expériences personnelles dans la vie doit également être envisagé pour expliquer les résultats. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, les jeunes décrocheurs sont souvent issus de foyers ayant des problèmes familiaux et socio-économiques, surtout dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. Plusieurs d'entre eux sont en attente de famille d'accueil ou vivent dans un foyer monoparental. La vie de tous les jours s'avère souvent difficile et les frustrations peuvent s'accumuler et avoir une influence sur les résultats des questionnaires. D'ailleurs, comme le mentionne (Morissette 1984), il est désormais possible de tracer un profil des décrocheurs. De façon générale, ils

proviennent d'un milieu défavorisé, la famille du décrocheur attache peu d'importance à l'école et il a des problèmes de comportement. La clientèle de REVDEC provient en grande partie du quartier Hochelaga-Maisonneuve et représente une cohorte très homogène en ce qui a trait aux caractéristiques des décrocheurs ayant perdu le goût de l'école. Bon nombre de foyers du quartier dépendent de l'assistance sociale et ont peu d'aspirations. Les élèves des écoles du quartier sont alors difficilement comparables aux élèves des écoles privées ou des quartiers plus aisés de Montréal. Les outils de mesure ne tiennent pas assez souvent compte de ce genre de différences car ils sont élaborés et validés avec une cohorte d'élèves provenant de la classe moyenne ou aisée qui participent volontairement (échantillon représentant la norme en référence à la validité externe). À cet égard, les outils utilisés n'ont pas été validés spécifiquement avec la clientèle étudiée, ce qui pourrait expliquer tout au moins en partie, pourquoi certains sujets ont eu de la difficulté à remplir les questionnaires correctement et pourquoi il a été si difficile de faire passer le post-test.

Lorsque l'on étudie une clientèle de décrocheurs ou de décrocheurs potentiels qui ont de la difficulté à se concentrer et parfois même à lire ou à écrire, l'effort est d'autant plus considérable pour remplir les questionnaires. Or, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, les décrocheurs représentent une clientèle particulièrement complexe qui ont souvent un retard scolaire important. Alors, lorsque l'on administre des questionnaires qui ont été validés auprès d'étudiants réguliers n'ayant pas subi de retard scolaire, la validité interne de l'instrument de mesure diminue. Le décrocheur de 15 ans qui n'a pas encore terminé son secondaire 1 n'a pas les mêmes capacités de compréhension des questionnaires que l'élève en secondaire III ou IV du même âge.

4.3.2.3 La participation volontaire

Un autre problème rencontré concerne la participation volontaire des sujets. Comme nous l'avons déjà mentionné au troisième chapitre, afin d'éviter le plus possible de perdre des participants à l'étude, il fut décidé de ne pas faire remplir de formule de consentement aux adolescents. Il fut alors décidé que l'administration des questionnaires ferait partie intégrante de l'intervention et donc de l'entente entre l'adolescent et le responsable pédagogique. Ainsi, lors de la journée de leur inscription les adolescents étaient mis au courant qu'ils devraient remplir à deux reprises des questionnaires pour une recherche sur la motivation. Sans en être obligés explicitement ils étaient incités à remplir les questionnaires. En effet, la passation des questionnaires fut en quelque sorte implicitement imposée par REVDEC. Dans la plupart des cas, l'administration des questionnaires fut subtilement encouragée par l'intervenant de REVDEC laissant peu de choix aux adolescents. Bien entendu, l'adolescent de REVDEC aurait pu refuser de remplir le questionnaire. Cette différence par rapport à des adolescents dans le système scolaire régulier qui reçoivent souvent des incitatifs pour participer à une recherche, comme ce fut le cas pour la validation des questionnaires utilisés, doit être considérée sérieusement. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous sommes conscient des problèmes éthiques que cette manière de procéder implique, mais nous avons jugé qu'il était nécessaire d'agir de la sorte pour permettre la cueillette des données.

L'adolescent qui vient à REVDEC le fait par choix. Cependant, dans la réalité, bien que le choix soit entièrement entre ses mains, il est fortement encouragé et orienté par ses parents, le tuteur, le travailleur social, le psychoéducateur, le psychologue, le professeur ou le directeur de l'école. Il ne

faut pas oublier que REVDEC représente pour le décrocheur potentiel un lieu de dernier recours avant de retourner à l'école traditionnelle.

4.3.2.4 Le temps de l'intervention

Une autre variable qui a pu nuire à la validité interne est le peu de contrôle sur le temps écoulé entre le prétest et le post-test. Ainsi, bien qu'il fût spécifié dans notre plan de recherche que le post-test devait être administré un mois suivant la date du prétest, il fut néanmoins possible de respecter ce délai uniquement pour quatre participants. En raison des caractéristiques particulières de la clientèle étudiée, une stratégie aurait pu être établie afin d'assurer le bon déroulement du post-test dans les meilleurs délais possibles et de standardiser au maximum le temps de l'intervention. Un registre des participants aurait pu permettre de les contacter par téléphone afin de leur administrer le post-test. Un incitatif comme de l'argent ou une autre récompense aurait aussi probablement permis de réduire la mortalité expérimentale.

Il importe également de se questionner sur la durée de l'intervention en fonction de son impact sur les variables motivationnelles impliquées. Un des objectifs de REVDEC est de permettre aux adolescents en difficultés scolaires de prendre du recul par rapport à leurs problèmes immédiats. En considérant que la motivation, le sentiment de compétence et la perspective future sont plus ou moins ancrés dans les profondeurs affectives de la personnalité, il semble difficile d'avoir un impact sur la dynamique motivationnelle avec une intervention d'une si courte durée. Un mois ou deux ne sont peut-être pas suffisants pour modifier l'estime de soi, le sentiment de compétence, la motivation et l'étendue de la perspective future. Ainsi, la durée de l'intervention doit être considérée afin de mesurer l'ampleur de l'impact sur la

dynamique motivationnelle et d'obtenir des résultats statistiquement significatifs.

4.4 Tendances des moyennes

Après avoir complété l'analyse statistique et suite aux critiques de notre démarche, nous ne pouvons dire que le séjour à REVDEC a modifié la dynamique motivationnelle des adolescents concernés. À cet égard, une analyse des tendances en fonction des moyennes nous permettra tout au moins de nous faire une idée du profil des adolescents participant à REVDEC. Nous pourrions également vérifier si certaines tendances correspondent à ce qui est déjà connu dans le domaine étudié. Les tendances pourront aussi servir à orienter le chercheur éventuel vers de nouvelles pistes de recherche. Ainsi, les réponses à nos questions de recherche seront examinées et la discussion portera par la suite sur les résultats des tendances retrouvées.

4.4.1 Le sentiment de compétence

Afin de vérifier les tendances entre les moyennes enregistrées correspondant à chacune des sous-échelles du Questionnaire de Description de Soi nous avons comparé les moyennes entre les sexes, les groupes et les temps. Rappelons que les sous-échelles de ce questionnaire sont, les apparences physiques, les habiletés physiques, la relation avec les parents, la stabilité émotionnelle, l'école en général et l'estime de soi.

À cet égard, on constate au sujet des habiletés physiques qu'il y a une différence entre les adolescents inscrits au volet scolaire et ceux inscrits uniquement aux ateliers. On remarque à la figure 7, sans considérer les différences de sexe, que les moyennes du prétest (scolaire 28; atelier 36.6) et celles du post-test (scolaire 25.3; atelier 31.9), sont sensiblement plus élevées

pour les décrocheurs comparativement aux raccrocheurs et décrocheurs potentiels. Ce qui pourrait indiquer que les adolescents qui ne font officiellement plus partie du système scolaire se sentent plus compétents sur le plan des habiletés physiques que les adolescents qui sont sur le point de décrocher du système scolaire traditionnel. On remarque également en ce qui concerne les deux groupes une tendance à la baisse au post-test. On ne retrouve cependant pas cette tendance dans les autres dimensions analysées ni dans la moyenne totale des sous-échelles.

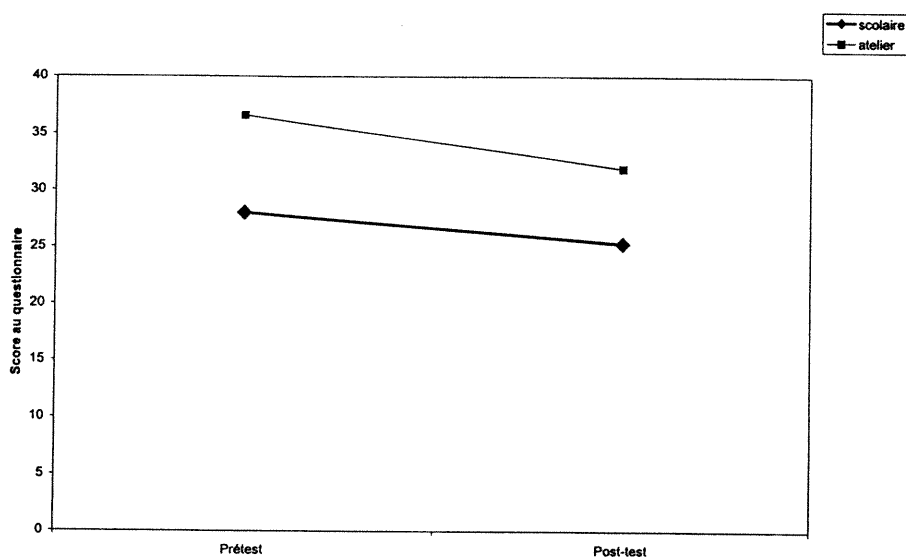


Figure 7 - Moyenne des résultats sur la perception des habiletés physiques au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers (N=17)

Comme nous le constatons à la figure 8, nous retrouvons la même tendance par rapport à l'apparence physique chez les filles; prétest (scolaire 29.4; atelier 35), post-test (scolaire 27.7; atelier 34.5). Or, les jeunes adolescentes qui ont décroché semblent montrer davantage de confiance en leur apparence physique que les autres qui sont sur le point de décrocher. Même phénomène en ce qui a trait à la relation parentale (figure 9), les jeunes adolescentes qui ne fréquentent plus l'école et qui ne participent qu'aux ateliers semblent avoir

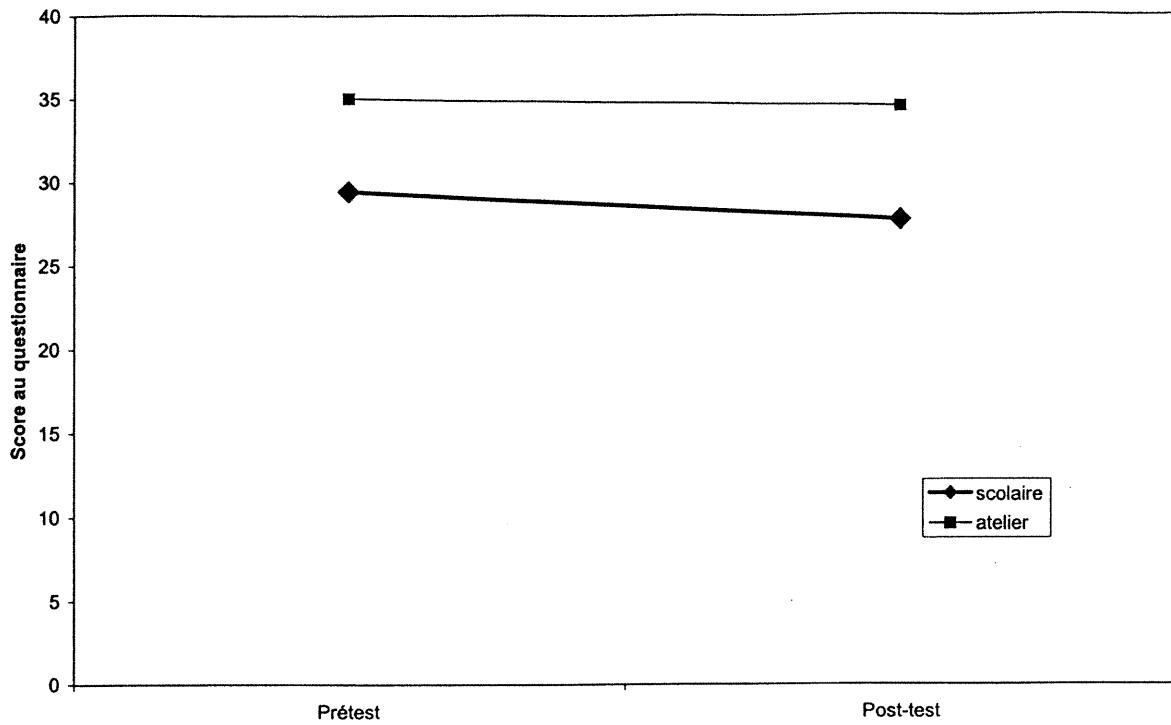


Figure 8 - Moyenne des résultats sur la perception de son apparence physique au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)

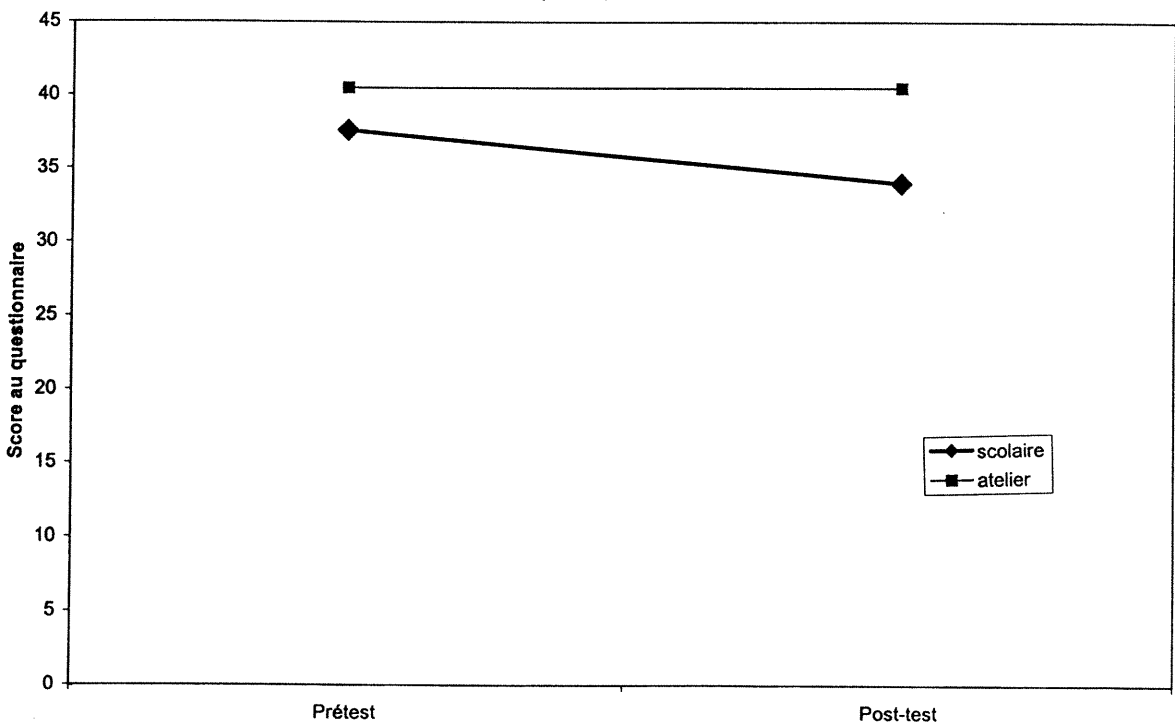


Figure 9 - Moyenne des résultats sur la relation parentale au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)

une meilleure relation avec leurs parents (prétest 40.5, post-test 40.5) que les adolescentes qui sont de passage à REVDEC dans le but de réintégrer le système scolaire traditionnel (prétest 37.6; post-test 34).

Au sujet de la stabilité émotionnelle (figure 10), la tendance s'avère encore plus marquée. Les décrocheuses participant uniquement aux ateliers sembleraient être plus stables émotionnellement (prétest 41; post-test 42) que les décrocheuses et raccrocheuses potentielles (prétest 30.4; post-test 28.4).

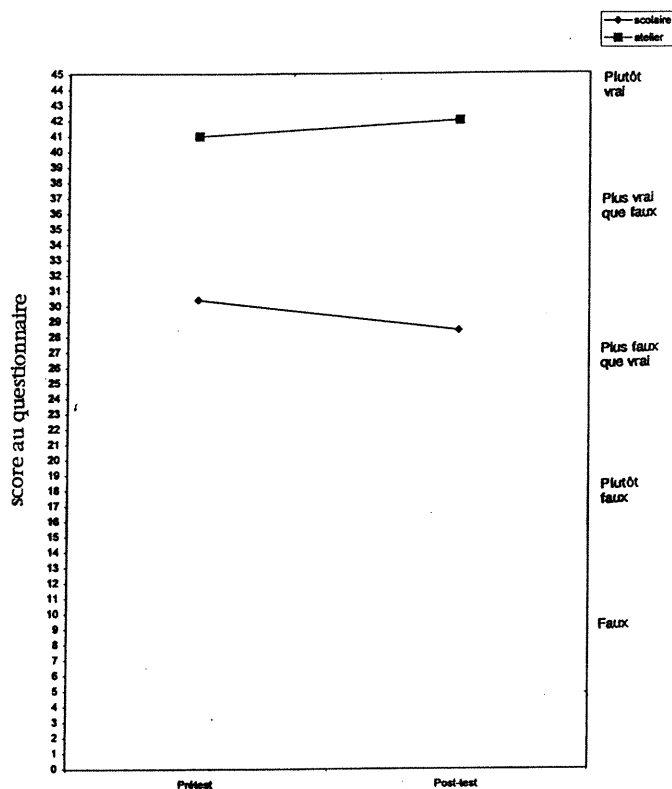


Figure 10 - Moyenne des résultats sur la stabilité émotionnelle au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)

Chez les garçons aucune tendance de la sorte n'est perceptible lorsque l'on compare les moyennes, toutefois comme on le constate à la figure 11, en les comparant aux filles (prétest 35.7; post-test 35.2) il se pourrait que les garçons se sentent plus stables émotionnellement (prétest 40.6; post-test 41.9).

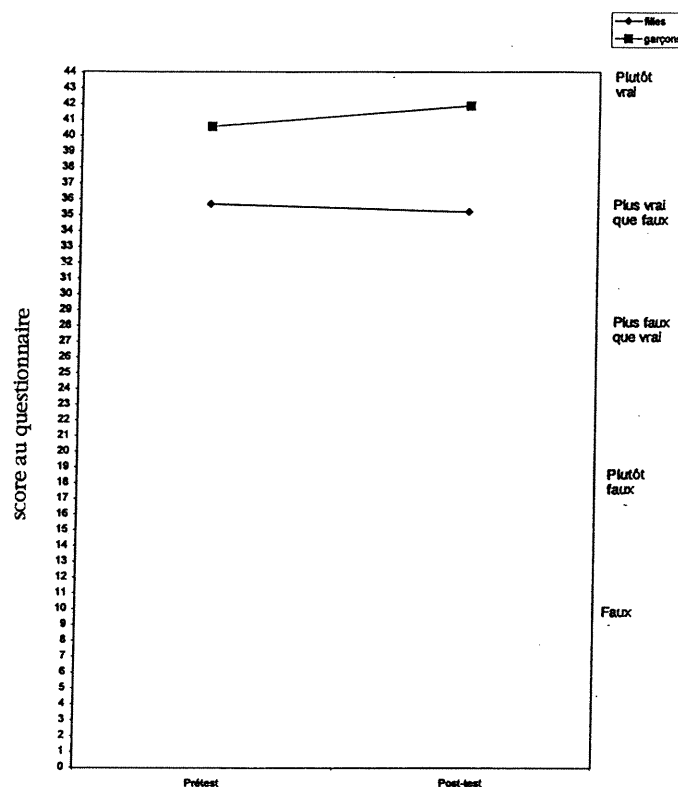


Figure 11 - Moyenne des résultats sur la stabilité émotionnelle au prétest et au post-test des filles et des garçons (N=17)

Dans la sous-échelle de l'école générale nous n'avons pas pu trouver de tendance notable entre les moyennes. Cependant, en ce qui a trait à la sous-échelle mesurant l'estime de soi (figure 12), nous retrouvons la même tendance; les adolescentes qui ont décroché du scolaire traditionnel (prétest 49; post-test 52.5) semblent avoir une meilleure estime de soi que les raccrocheuses et décrocheuses potentielles (prétest 48.9; post-test 42.6) et ce, plus spécifiquement au post-test. Comme on le constate à la figure 13, lorsque

l'on compare les moyennes totales chez les filles, les décrocheuses participant uniquement aux ateliers semblent avoir une meilleure perception de leurs compétences (prétest 241; post-test 240) que les raccrocheuses et décrocheuses potentielles qui participent au volet scolaire (prétest 213.3; post-test 199.6) indépendamment de l'intervention de REVDEC.

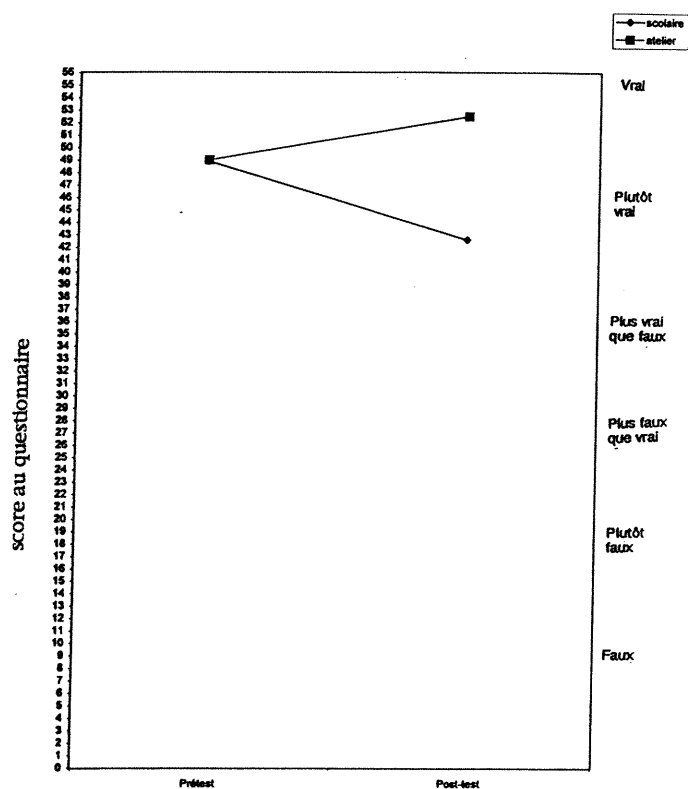


Figure 12 - Moyenne des résultats sur la sous échelle de l'estime de soi au prétest et au post-test des filles participant au volet scolaire et aux ateliers (N=9)

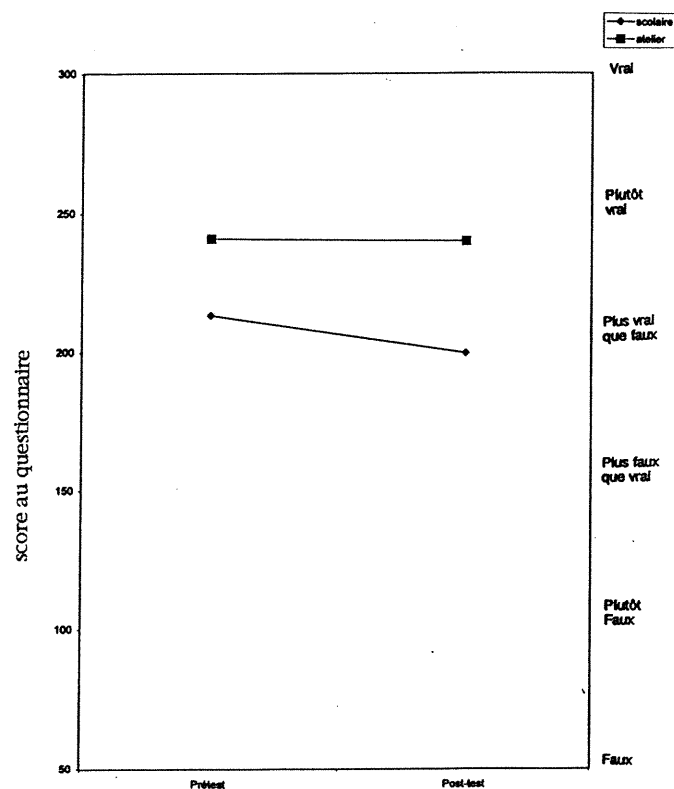


Figure 13 - Moyenne totale des résultats sur le QDS au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)

En dernière analyse (figure 14), lorsque l'on compare les moyennes totales de tous les participants, garçons et filles, ce qui nous donne une mesure globale du sentiment de compétence, on constate que les décrocheurs (prétest 224.9; post-test 231.4) pourraient avoir un meilleur sentiment de compétence que les raccrocheurs et décrocheurs potentiels (prétest 219.1; post-test 211.4).

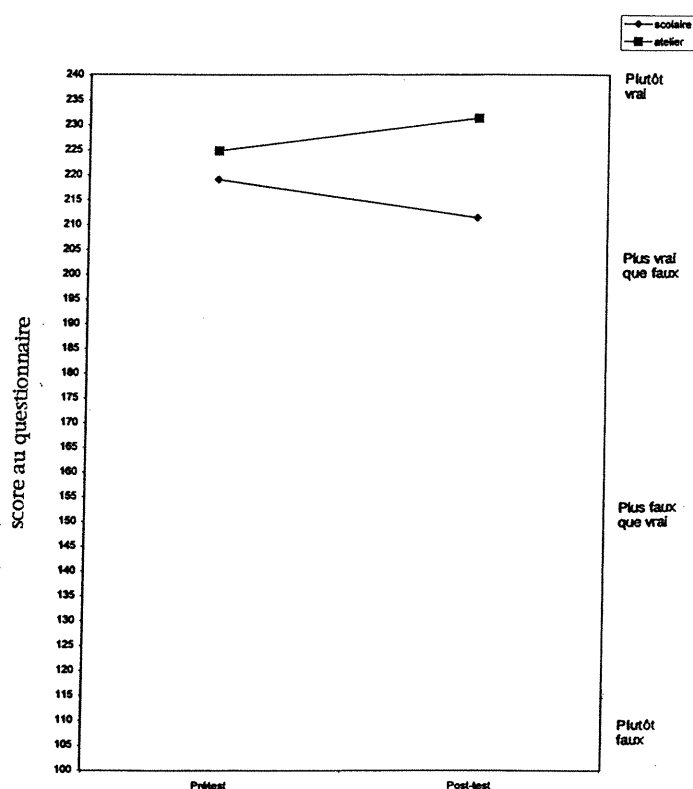


Figure 14 - Moyenne totale des résultats sur le QDS au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers (N=17)

Ainsi, lorsque l'on résume les tendances retrouvées au sujet du sentiment de compétence, bien qu'aucune différence significative ne soit notable entre le prétest et le post-test, il se pourrait que les décrocheurs aient un meilleur sentiment de compétence que les adolescents qui sont sur le point de décrocher.

4.4.2 La motivation scolaire

Lorsque l'on compare les trois dimensions de la motivation intrinsèque et les trois dimensions de la motivation extrinsèque (figure 15), sauf en ce qui a trait à l'introjection où elles sont à peu près identiques (13.3; 13.26), les moyennes sont toujours plus élevées au post-test par rapport au prétest. Cette tendance pourrait signifier qu'après avoir passé leur séjour à REVDEC, les adolescents se sentent plus motivés par des sources intrinsèques mais aussi qu'ils ont la perception d'avoir plus de contrôle sur les facteurs qui les

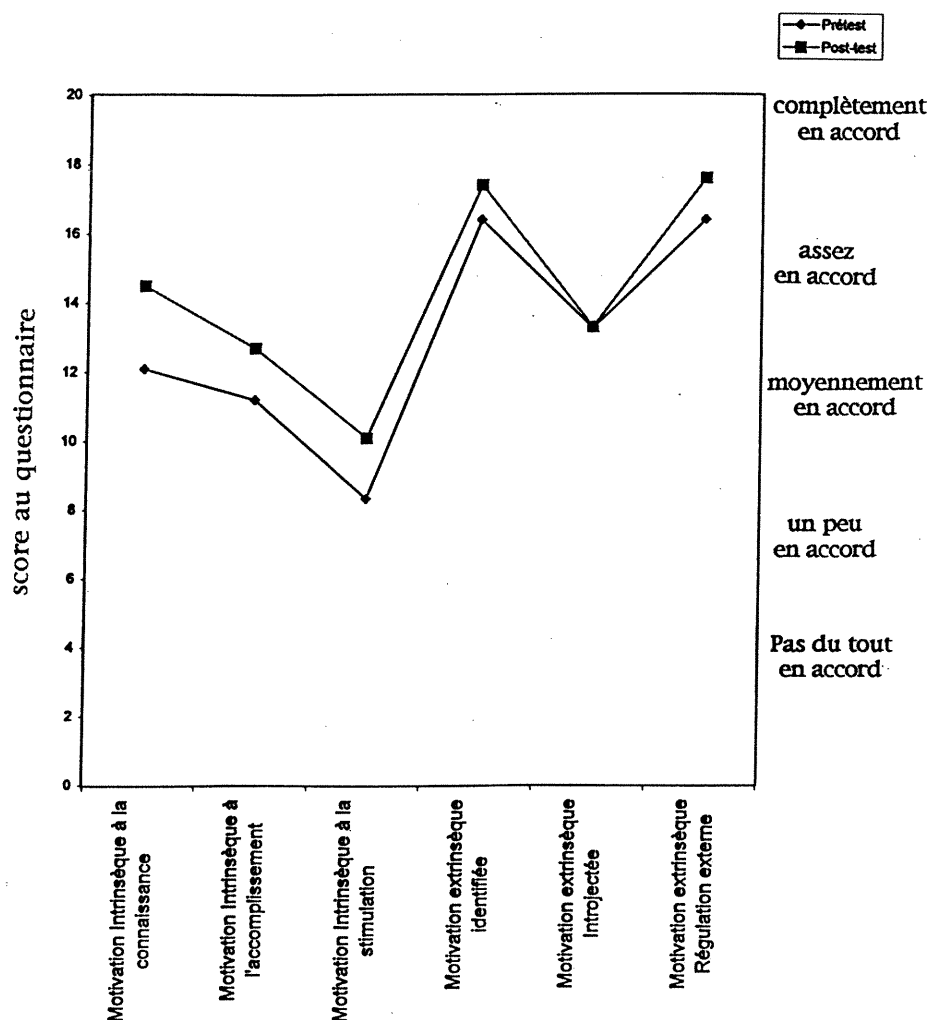


Figure 15 - Moyenne totale des résultats au prétest et au post-test des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers sur les 6 dimensions de la motivation (N=17)

motivent à persévérer sur le plan scolaire. Ainsi, cette tendance semble être en faveur de l'intervention de REVDEC puisque les adolescents ont enregistré un score plus élevé à presque tous les niveaux du continuum motivationnel après leur séjour à REVDEC. On pourrait alors supposer que le séjour à REVDEC aurait permis aux adolescents de mieux comprendre leur propres motivations intrinsèques ainsi que les raisons extrinsèques qui les poussent à persévérer à l'école.

Une autre tendance est notable lorsque nous comparons toutes les moyennes entre elles sans tenir compte du sexe, du groupe ou du temps (figure 16). Les trois mesures les plus élevées sont les dimensions ayant trait à la motivation extrinsèque, soit la motivation extrinsèque identifiée,

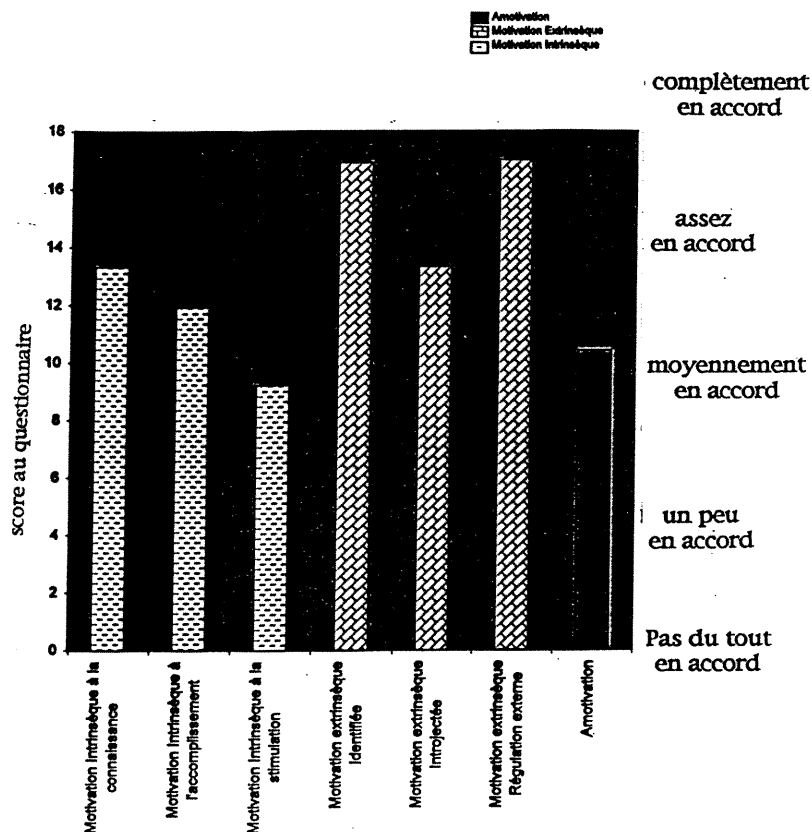


Figure 16 - Moyenne totale des résultats des filles et des garçons participant au scolaire et aux ateliers sur les sept dimensions de la motivation (N=17)

la motivation extrinsèque introjectée et la motivation extrinsèque régulation externe, ce qui abonde dans les mêmes directions que les recherches sur le décrochage scolaire (Vallerand et al., 1989). C'est d'ailleurs à la régulation externe, qui représente le degré le plus faible de contrôle sur les comportements de l'adolescent, que les moyennes sont les plus élevées. Les adolescents de l'étude pourraient aussi avoir identifié et intériorisé les sources externes qui orientent leurs comportements. Ainsi, ils sont moins en accord avec les trois types de motivation intrinsèque comparativement aux trois types de motivation extrinsèque. Ce qui pourrait indiquer que les adolescents seraient davantage motivés par des sources externes que par le plaisir et la satisfaction que procure une activité effectuée par choix. Lorsqu'ils déterminent par choix leurs comportements, il se pourrait que ce soit davantage dans le but d'apprendre quelque chose de nouveau plutôt que d'essayer de relever un défi ou de retirer un amusement ou une excitation. Ainsi, ils seraient plus motivés par la connaissance que par la stimulation ou l'accomplissement. Ce qui pourrait signifier que lorsque les adolescents participant à REVDEC persévèrent dans une tâche ou un apprentissage de façon autodéterminée, ils le font davantage parce qu'ils sont motivés à apprendre que parce qu'ils sont stimulés par la tâche ou parce qu'ils ont le sentiment d'accomplir quelque chose. L'absence de motivation se situe au plus bas avec la motivation intrinsèque à la stimulation. Résultat intéressant qui pourrait signifier que les adolescents ne sont pas démotivés complètement.

En ce qui concerne les filles (figure 17), les moyennes sont très similaires entre le prétest et le post-test sur toutes les dimensions de la motivation. On ne remarque aucune tendance notable sauf qu'elles semblent

plus motivées extrinsèquement et que l'amotivation est à son niveau le plus bas.

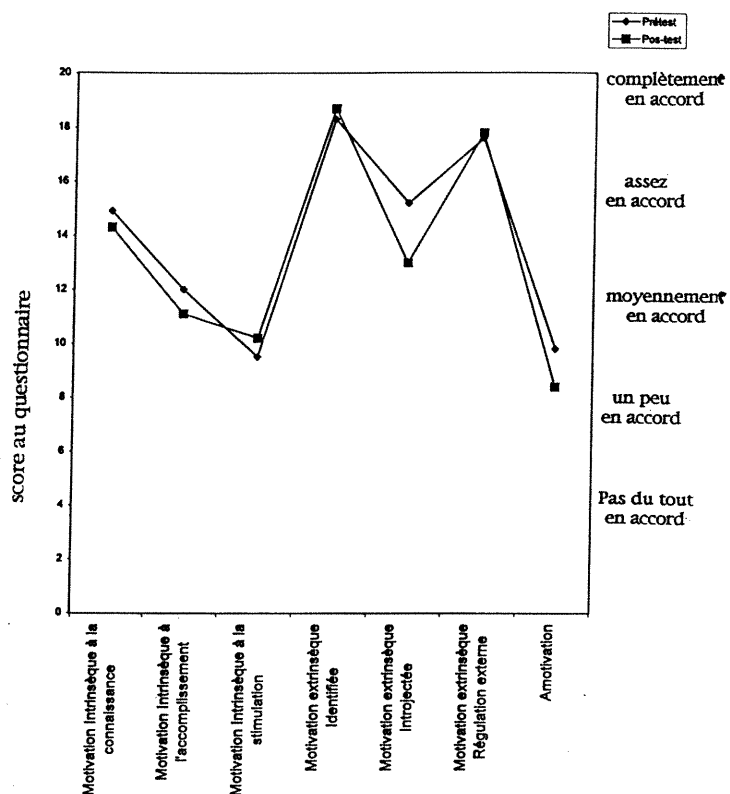


Figure 17 - Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des filles participant au scolaire et aux ateliers (N=9)

Lorsque l'on compare les garçons entre eux (figure 18), sur toutes les dimensions de la motivation, les scores sont plus élevés lors du post-test par rapport au prétest sauf en ce qui a trait à l'amotivation où ils sont nettement plus élevés au prétest en comparaison avec le post-test. Cette tendance pourrait signifier que les garçons ont été davantage influencés que les filles par leur séjour à REVDEC.

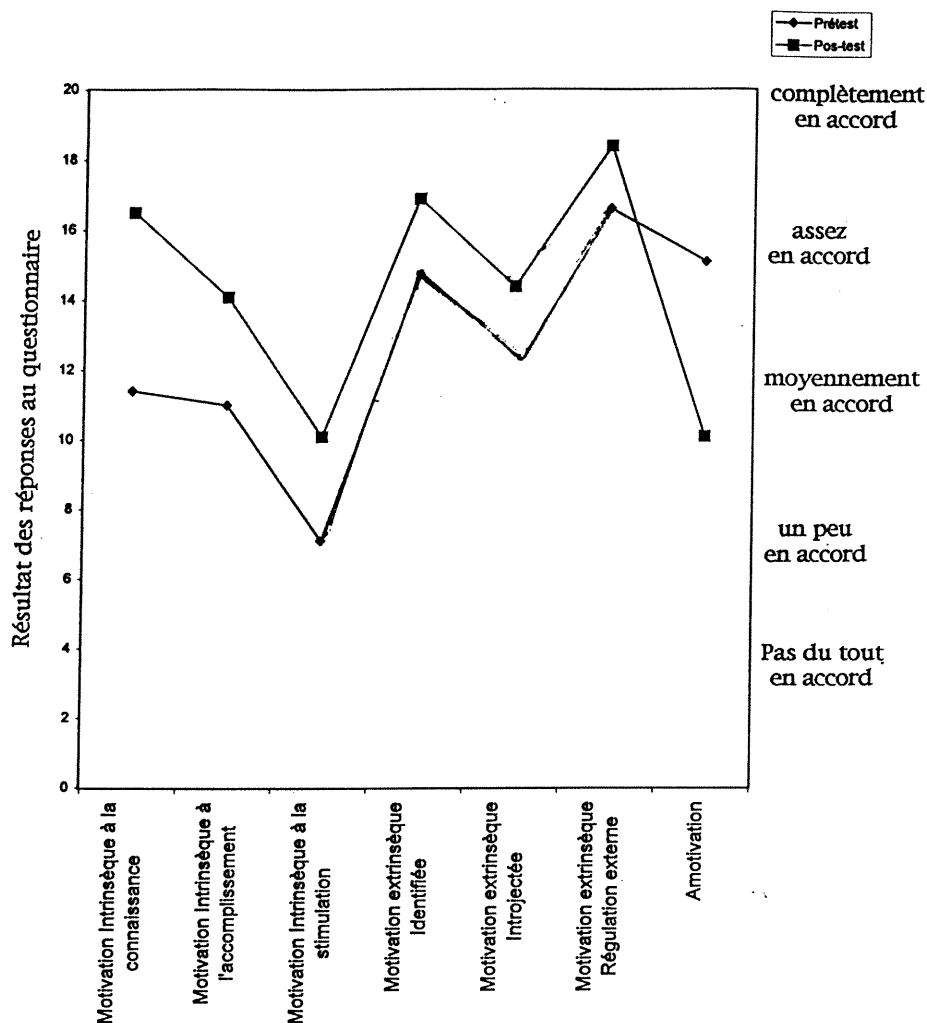


Figure 18 - Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des garçons participant au scolaire et aux ateliers (N=8)

Lorsque l'on compare les décrocheurs avec les décrocheurs potentiels et les raccrocheurs potentiels, on remarque également que dans tous les cas, sauf à la motivation extrinsèque introjectée pour les raccrocheurs et les décrocheurs potentiels (figure 19) et à l'amotivation pour les décrocheurs (figure 20), les scores sont plus élevés au post-test par rapport au prétest.

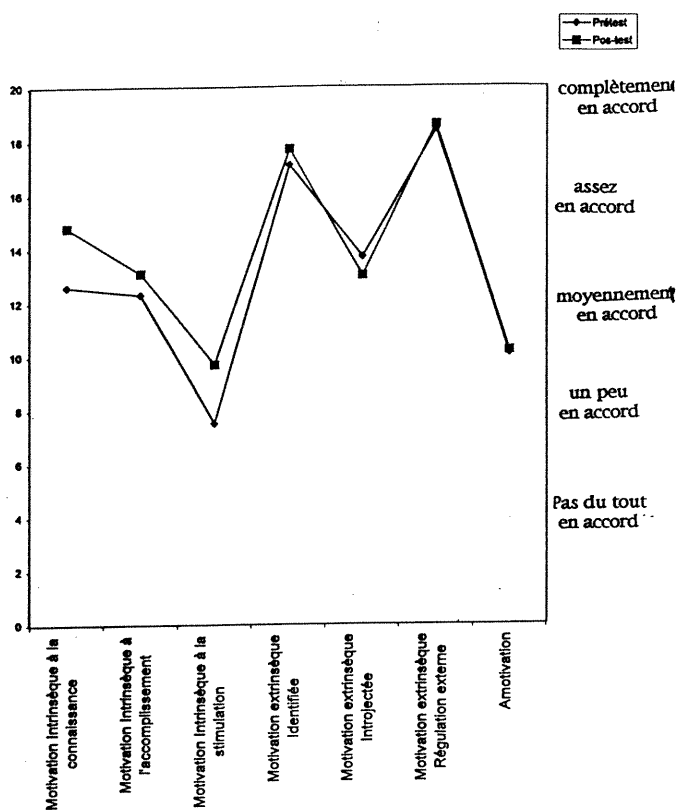


Figure 19 - Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des raccrocheurs et décrocheurs potentiels (N=11)

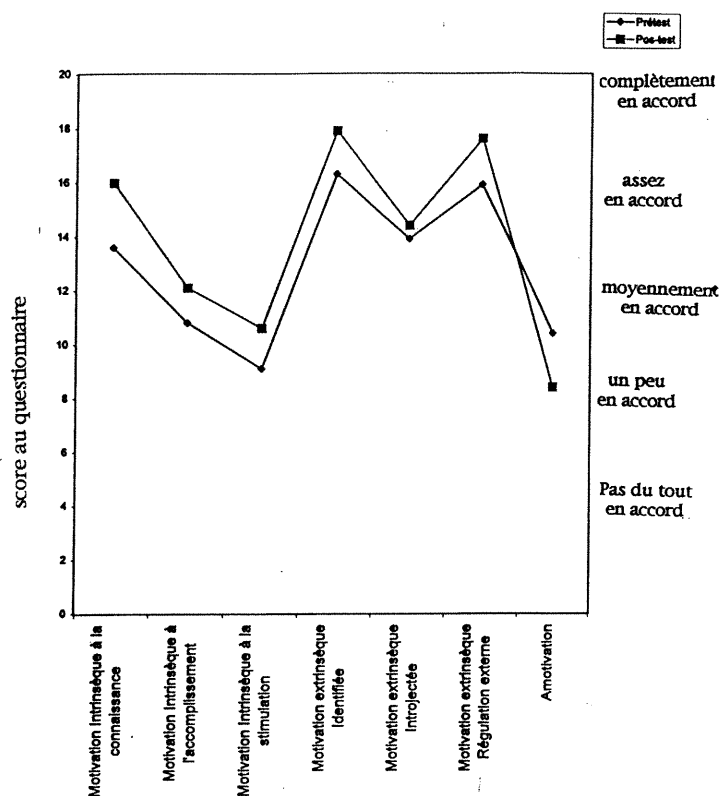


Figure 20 - Moyenne des résultats sur l'ÉMÉ au prétest et au post-test des décrocheurs (N=11)

Ainsi, lorsque l'on résume les tendances retrouvées en ce qui concerne la motivation scolaire, en comparant tous les adolescents entre eux, faisant abstraction du sexe et du groupe, nous constatons que les moyennes sont plus élevées lors du post-test pour les trois dimensions ayant trait à la motivation intrinsèque, ainsi que pour la motivation extrinsèque identifiée et la motivation extrinsèque régulation externe. En ce qui a trait à la motivation

extrinsèque introjectée les résultats sont presque identiques, alors que pour ce qui en est de l'amotivation, les moyennes sont moins élevées au post-test. Ces résultats nous laissent supposer que les adolescents sont plus motivés intrinsèquement après leur séjour à REVDEC. Mais aussi, en ce qui a trait à la dimension extrinsèque, bien que cela soit moins évident, les adolescents semblent indiquer également qu'ils sont plus motivés par des sources externes suite à l'intervention de REVDEC. La dimension qui mesure l'absence de motivation reflète également ces mêmes tendances puisque l'amotivation a diminué au post-test.

4.4.3 La perspective future

Afin de mesurer l'étendue de la perspective future des participants nous avons utilisé l'outil intitulé la "Méthode d'Induction Motivationnelle". Cet outil fut le plus difficile à analyser puisque les réponses des participants devaient provenir de leurs propres motivations concrètes et immédiates; il n'y avait donc pas de choix de réponse comme dans les deux autres questionnaires. L'analyse s'avérait également plus complexe puisqu'il s'agissait de transformer des données qualitatives en mesures quantitatives; c'est-à-dire de transformer des phrases représentant des objets de motivations concrètes en chiffres. Nous avons utilisé le *Manuel de l'analyse de contenu*, le *Manuel du code temporel* ainsi que l'*Inventaire des catégories motivationnelles et des objets de motivation*, tous trois élaborés par Nuttin et Lens (1980). Nous avons donc commencé par situer l'objet de motivation selon un code temporel pré-établi qui situe les motivations de l'adolescent concerné dans un avenir plus ou moins long. Dans un deuxième temps, nous avons donné un chiffre correspondant respectivement à une période de temps se rapportant dans l'avenir du sujet. Ainsi, chacun des 22 objets de motivation fut analysé pour les

17 participants de l'étude ayant complété le post-test. Il fut alors possible de calculer une moyenne de la perspective temporelle des adolescents en fonction des objets de motivation qu'ils avaient exprimés spontanément.

La méthode de codage est complexe et l'analyse et l'interprétation demandent beaucoup de temps et de patience puisque chacun des 22 objets de motivation doit être classé selon le manuel. Ainsi, 748 réponses ont dû être classées et analysées, chacune représentant un objet de motivation concrète. Pour ce qui en est des objets de motivation se situant dans un avenir rapproché, nous les avons classés en fonction d'une période de calendrier calculée en fractions d'année correspondant à leur durée objective (Tableau 2).

Tableau 2
Cote d'extension temporelle (en unités d'années)
pour chaque période du calendrier

D = jour	= 0.003 (1/365 année)
W = semaine	= 0.02 (1/52 année)
M = mois	= 0.08 (1/12 année)
Y = année	= 1
Y- = un à deux ans	= 2

(Nuttin, 1980; p. 90).

En ce qui concerne les objets de motivation qui dépassent un ou deux ans (Y ou Y-) nous avons utilisé les catégories de l'horloge sociale (Nuttin, 1980; p.91). Le calcul se fait en fonction de l'âge actuel du sujet par rapport à l'âge correspondant à la période dans laquelle se localise l'objet. L'auteur donne une série de périodes correspondant à la durée de la vie sociale (Tableau 3).

Tableau 3
Les périodes de l'horloge sociale
de Nuttin (1980)

E ₀	Période de la jeune enfance (0 à 6 ans)
E ₁	Période de 6 à 12 ans
E ₂	Période de 12 à 18 ans (période actuelle dans le cas de notre recherche)
E ₃	Période de 18 à 25 ans pour des individus suivant des études supérieures
A ₀	Période de 18 à 25 ans pour des individus ne suivant pas d'études
•A	Objets se situant au tout début de la période adulte
A ₁	Objets se situant dans la première période de l'âge adulte (25 à 45 ans)
A ₂	Objets se situant au sommet d'une carrière, deuxième moitié de la période adulte (45 à 65 ans)
A•	Objets se situant à la fin de la vie professionnelle active
A ₀	Objets se situant dans la période A qui se prolonge au troisième âge
•O	Objets se situant au début de la retraite
O•	Objets se situant à la fin de la vie
L	Référence vague et peu explicite de la durée totale de la vie
<u>L</u>	Référence plus explicite de la durée totale de la vie
l	Référence à une façon d'être dans le présent ouvert
<u>l</u>	Référence au présent ouvert en insistant sur la durée prolongée (ex: toujours)

Bien qu'il fut possible de catégoriser la majorité des objets de motivation en fonction des périodes du calendrier et de la vie sociale, certains objets de motivation correspondaient à la durée totale de la vie (L ou L; ex: pour le reste de ma vie; pour toujours) et au présent ouvert (l ou l). Le présent ouvert fait référence à des objets de motivation qui se situent dans le présent mais aussi et en même temps dans un avenir plus ou moins long (ex: je désire rester jeune). En ce qui concerne la quantification des codes "l" et "L" nous nous sommes référés au manuel du code temporel et nous avons placé ces objets de motivation en relation avec les six périodes de la vie que nous propose l'auteur (Nuttin, 1980; p.88). Lorsqu'il ne fut pas possible de placer certains objets dans un espace temps, ils ne furent pas comptabilisés. Ainsi, sur les 748 réponses, seulement cinq objets de motivation furent éliminés de l'analyse. On peut se

référer au manuel du code temporel pour obtenir de plus amples informations sur les catégories temporelles, l'auteur explique en détail chacune des catégories ainsi que la façon d'utiliser les symboles temporels.

Après avoir donné un code temporel à chacun des objets de motivation, il fut par la suite possible de donner une valeur numérique correspondant à une perspective d'avenir pour cet objet précis de motivation. Les données furent alors compilées et additionnées pour tous les participants. À titre d'exemple, en ce qui concerne le premier sujet de l'étude, en additionnant l'étendue de la perspective future des 22 objets de motivation analysés on obtenait une mesure de 126 ans au prétest et de 119 ans au post-test. Ces résultats furent par la suite divisés par 22. Ainsi, l'étendue de la perspective future pour les 22 objets de motivation de ce participant se situait à 5.7 ans lors du prétest et à 5.4 ans lors du post-test.

Après avoir comptabilisé chacune des réponses des participants à l'étude, nous avons comparé les résultats pour constater que la perspective la moins étendue se situe à 1.89 ans lors du prétest d'une fille inscrite au volet scolaire et la perspective la plus étendue se situe à 8.23 ans lors du prétest d'un garçon inscrit au volet atelier.

Certaines tendances semblent ressortir de l'analyse des moyennes. À la figure 21 nous remarquons que la perspective future est plus étendue au prétest pour toutes les sous-catégories, que ce soit les filles, les garçons, les décrocheurs, les décrocheurs potentiels ou les raccrocheurs potentiels. Cette tendance pourrait signifier, à l'inverse de nos questions de recherche, que la période de recul permise par le séjour à REVDEC leur permettrait de se fixer des objectifs à moins long terme. Nous supposons alors qu'après leur séjour à REVDEC les adolescents pourraient réaliser que leurs buts sont plus à leur

portée, donc plus atteignables; les objets de motivation s'avérant mieux définis, moins loin, donc plus réalisables et envisageables.

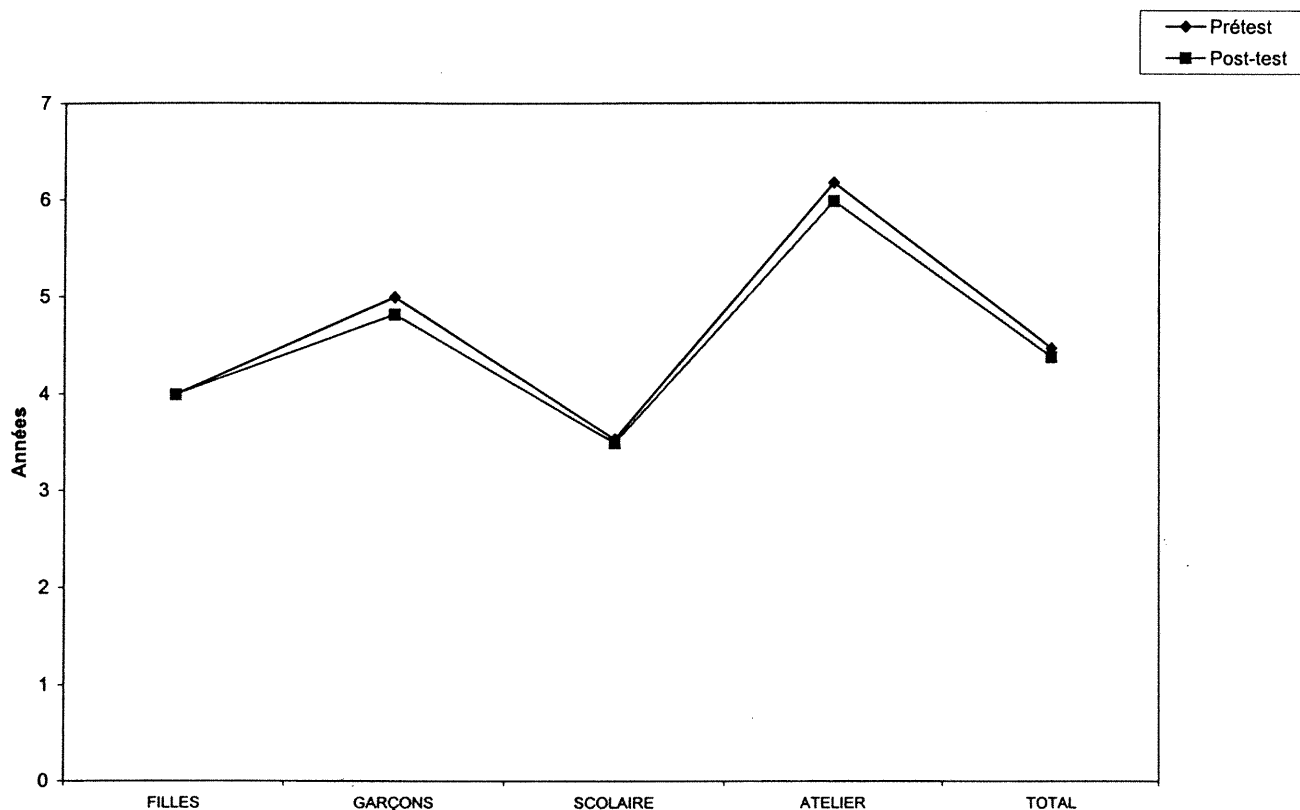


Figure 21 - Moyenne de l'étendue de la perspective future au prétest et au post-test des filles et des garçons participant aux ateliers et au scolaire (N=17)

On constate également que la perspective future est plus étendue pour les adolescents participant aux ateliers (prétest 6.17; post-test 5.98) par rapport à ceux participant au scolaire (prétest 3.53; post-test 3.49). Ce qui pourrait signifier que les décrocheurs auraient davantage réfléchi à leur perspective d'avenir avant de décrocher du système scolaire alors que les raccrocheurs et les décrocheurs potentiels vivent davantage dans le présent puisqu'ils sont confrontés à la décision immédiate de quitter l'école ou de persévérer; c'est

pour cette raisons qu'ils envisageraient l'avenir à plus court terme. Les filles semblent avoir une perspective future moins étendue que celle des garçons autant au prétest qu'au post-test, on pourrait donc penser qu'elles seraient davantage motivées au jour le jour comparativement aux garçons.

4.5 Discussion et Conclusion

Le but de cette recherche consistait à étudier l'impact d'une intervention axée sur la lutte au décrochage scolaire sur des décrocheurs, des décrocheurs potentiels et des raccrocheurs potentiels. Nous avons élaboré cinq questions de recherche afin de vérifier si le séjour au sein d'un organisme communautaire (REVDEC) permettait d'augmenter le sentiment de compétence, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, le sentiment d'autodétermination et l'étendue de la perspective future.

Bien que les résultats de l'analyse statistique ne montrent aucun changement significatif, certaines tendances entre les moyennes s'avèrent très intéressantes pour de futures recherches mais aussi pour l'organisme REVDEC. Dans l'ensemble elles semblent indiquer que les décrocheurs pourraient avoir un meilleur sentiment de compétence et une meilleure estime de soi que les décrocheurs potentiels et que les raccrocheurs potentiels. On pourrait ainsi avancer l'hypothèse que les élèves sont confrontés, d'un côté aux réprimandes des professeurs, de l'autre aux jugements des pairs à l'égard de leurs compétences et que c'est dans cette relation qu'ils doivent protéger leur estime de soi. Plus le professeur demande aux jeunes éprouvant des difficultés de persévérer, plus les élèves doutent de leurs compétences et donc plus ils trouvent des excuses pour éviter les répercussions de l'échec sur l'estime de soi. L'intervention de REVDEC qui est centrée sur la valorisation personnelle et qui ne comporte aucune évaluation permettrait ainsi aux adolescents d'éviter cet écueil. S'il existe un lien privilégié entre décrochage scolaire et estime de soi, nous pensons qu'il faudrait le considérer en fonction des stratégies visant à assurer le maintien du sentiment de compétence. Ces aspects pourraient être sous l'influence directe de processus cognitifs rationnels et semblent être tissés dans un contexte affectif impliquant le

besoin de réussite et la peur de l'échec. Ces aspects dynamiques pourraient donc être impliqués dans la motivation scolaire en neutralisant le sentiment d'incompétence afin de protéger ainsi l'estime de soi. Dans un tel contexte, puisque les décrocheurs ne sont plus obligés de "performer" dans le système scolaire, leurs compétences sont alors moins mises à l'épreuve et ils semblent donc avoir moins besoin de protéger leur estime de soi. Si tel est le cas, il serait alors indispensable pour un organisme qui favorise ce type d'intervention de développer des moyens pour faciliter la valorisation de la persévérance scolaire afin que les adolescents éprouvant des difficultés ne se sentent pas nécessairement incompetents.

En ce qui concerne les tendances retrouvées sur la motivation, le fait que la régulation externe et la régulation identifiée représentent les deux types de motivations jugées les plus importantes pour les adolescents est conforme aux résultats d'autres recherches (Daoust et al., 1988; Vallerand et al., 1989) qui montrent que la motivation extrinsèque est plus prépondérante en éducation que la motivation intrinsèque. De façon générale, les scores sont plus élevés après le séjour à REVDEC autant en ce qui a trait à la motivation extrinsèque qu'en ce qui a trait à la motivation intrinsèque. Cette tendance est révélatrice; on pourrait avancer que le séjour à REVDEC aurait permis aux adolescents d'augmenter leur motivation intrinsèque mais aussi leur motivation extrinsèque. L'intervention de REVDEC pourrait ainsi permettre aux adolescents d'être plus en mesure de cerner et de comprendre d'où proviennent les déterminants qui guident leurs actions ou leurs comportements scolaires. Plus concrètement, les adolescents qui ont bénéficié de l'intervention de REVDEC pourraient avoir pris assez de recul par rapport à leur motivation scolaire pour mieux évaluer les raisons qui les poussent à persévérer ou à quitter l'école. À cet égard, en supposant que l'intervention de

REVDEC puisse développer chez les adolescents le goût d'apprendre, de performer ou d'être stimulé, mais aussi, en supposant qu'elle permette à ces jeunes de mieux comprendre l'importance de l'école et les déterminants extrinsèques qui les pousse à continuer, alors, REVDEC aurait avantage à développer des stratégies éducatives qui favorisent autant la motivation intrinsèque que l'autodétermination.

En ce qui concerne l'étendue de la perspective future, la principale tendance retrouvée semble indiquer que la perspective future est moins étendue après le séjour à REVDEC. Il se pourrait qu'après avoir passé un certain temps à REVDEC, les adolescents aient eu des buts et des aspirations dont les visées et préoccupations se situaient davantage dans le présent ou dans un avenir rapproché, comparativement au début du séjour où leurs objets de motivations se distribuaient davantage dans un futur éloigné. Contrairement à ce que nous avons anticipé, si REVDEC a eu un impact sur l'étendue de la perspective future, ce ne fut pas de permettre aux adolescents concernés de se voir plus loin dans l'avenir. Nous serions alors tentés de supposer que REVDEC aurait plutôt permis aux adolescents participants de situer leurs buts, leurs aspirations et leurs objets de motivation dans un avenir moins loin, donc plus accessible et réaliste. La question de l'impact de REVDEC sur l'étendue de la perspective future demeure toutefois en suspend. On doit également se questionner sur l'impact de l'étendue de la perspective que les adolescents ont de leur avenir sur la persévérance scolaire. Cependant, en ce qui concerne l'intervention de REVDEC, afin de favoriser l'autodétermination dans le but d'augmenter la persévérance scolaire, la perspective future ne peut être négligée. Les adolescents qui sont sur le point de décrocher doivent être informés des répercussions de leur décision sur leur avenir à court, à moyen et à long terme.

Sur la base des considérations impliquant les tendances des moyennes analysées, bien que nous n'ayons aucune certitude sur la valeur de ces résultats sur la dynamique motivationnelle, les tendances nous permettent cependant d'approfondir davantage certaines hypothèses de travail pour de futures recherches. En supposant que les adolescents sont plus motivés, surtout intrinsèquement, mais aussi extrinsèquement, après le séjour à REVDEC, on appuierait les critiques de Viau (1994) à l'égard d'autres recherches dont les résultats indiquent clairement que les motivations intrinsèques sont plus importantes que les motivations extrinsèques pour favoriser la persévérance scolaire (Ames et Archer, 1988; Dweck et Leggett, 1988). En ce qui a trait au sentiment de compétence et à l'estime de soi, en référence à certaines recherches qui prétendent que la motivation scolaire dépend du sentiment de compétence des élèves en relation avec les efforts qu'ils déploient pour maintenir une image positive d'eux-mêmes (Covington, 1992), les tendances trouvées ne semblent pas surprenantes. Puisque la plupart des élèves sur le point d'abandonner vivent des échecs scolaires (Violette, 1991), en décrochant du système ils réussissent ainsi à éviter l'influence de ces échecs sur le sentiment de compétence et l'estime de soi. Cependant, bien que très intéressantes sur le plan théorique, ces hypothèses restent à confirmer. Également, en considérant l'étendue de la perspective que les adolescents ont de leur avenir, Lens et Decruyenaere (1991) montrent qu'il existe une relation positive entre persévérance scolaire et perspective future en ce qui a trait aux élèves les plus motivés. En référence aux élèves les moins motivés qui sont à risque de décrocher, il se pourrait que la relation entre persévérance scolaire et perspective future soit inversée. On pourrait alors supposer plutôt que les buts et objectifs à court terme augmenteraient la motivation et la persévérance scolaire des élèves à risque de décrocher.

Dans l'aval de ces considérations, les outils utilisés pour mesurer la dynamique motivationnelle devraient être révisés. Dans le contexte d'un environnement comme REVDEC où il est difficile de définir empiriquement l'intervention, une méthode de recherche qualitative aurait été plus pertinente. À titre d'exemple, l'utilisation d'entretiens individuels aurait probablement permis de mieux saisir la réalité de l'environnement, de l'intervention et de l'expérience humaine vécue par les jeunes à REVDEC.

4.6 Pistes de recherches futures

Dans l'aval des résultats obtenus sur la dynamique motivationnelle des décrocheurs et des raccrocheurs et décrocheurs potentiels qui fréquentent REVDEC, les tendances retrouvées nous orientent vers de nouvelles pistes de recherches.

Dans un premier temps, il serait intéressant de vérifier le sentiment de compétence et l'estime de soi de jeunes adolescents qui fréquentent régulièrement l'école et de ceux qui ont complètement décroché du système scolaire afin de les comparer à des décrocheurs potentiels sur le point d'abandonner l'école. En suivant les décrocheurs potentiels sur une période plus longue (un an) il serait également intéressant de comparer le sentiment de compétence de ceux qui ont persévéré et de ceux qui ont décroché afin de vérifier si l'environnement scolaire pourrait avoir un effet sur le sentiment de compétence et l'estime de soi.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne la motivation intrinsèque, l'impact de l'autodétermination devrait être mesuré dans une perspective de prévention du décrochage scolaire. En augmentant au maximum le contrôle de l'élève sur le choix de ses activités favorise-t-on la persévérance scolaire?

Finalement, il serait également important de vérifier s'il existe un lien entre l'étendue de la perspective future et la motivation extrinsèque. Les

élèves qui se fixent des buts à long terme sont-ils davantage motivés par des sources externes que les élèves qui ont une perspective future limitée?

Références

- Alexander, K., Entwisle, D et Horsey, C. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bachman, G. J., et O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Applied Sports Psychology*, 2, 128-163.
- Beauchesne, L. (1991) *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Benny, M. et de Carufel, C. (1997). L'abandon scolaire: Statistiques, facteurs impliqués, dépistage et pistes d'intervention. *Association Canadienne pour la Santé des Adolescents. Pro-Ado*. 6(3), 11-19. Bibliothèque Nationale du Canada.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Boudreault, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. *Vie pédagogique*, 80, 13-14.
- Bouffard, L., Lapierre, S. et Bastien, É. (1989). Extension temporelle des projets personnels au cours de la vieillesse. *International Journal of Psychology*, 24, 265-291.
- Bouffard, L., Lapierre, S., Leblanc, Y. et Lemaire, R. (1987). La perspective future dans le comportement humain. *Revue Québécoise de Psychologie*, 8(1), 2-27.
- Bowen, J. M. et Lupkowitz, D. L. (1985). *Staying in School: The Dropout Challenge*. New York State School Board Association, Albany. A position paper. Eric clearing house ED.
- Brais, Y. (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Brown, J. et Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.
- Bryk, A. S. et Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Cadieux, A. et Leduc, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires: Une recension des écrits. *Comportement Humain*, 6 (1), 53-72.

- Calsyn, R., et Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Castro, (1997). Estime de soi. In Y. Pélicier et Ph. Brenot (dir.), *Dictionnaire des Concepts en Psychiatrie* (p. 201). Paris. L'Esprit du Temps.
- Catterall, J.S. (1987), An intensive group counseling dropout prevention intervention: some cautions on isolating at-risk adolescents within high school. *American Educational Research Journal*, 24 (4), 521-540.
- Charest, D. (1980). *Soutien aux adolescents. Prévention de l'abandon prématuré*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des réseaux.
- Coleman, J.S., E.Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et York, R.L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire. Avis à la ministre de l'éducation*.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, S. (1960). *Manuel de l'Inventaire d'Estime de Soi*. Traduction et adaptation par Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1984, 23p.
- Covington, M. V. (1984). The Motive for Self-Worth. In Ames R. E et Ames C. (dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (p. 77-113). Toronto: Academic Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade; A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daoust, H., Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences (résumé). *Canadian Psychology*, 29(2a), 172.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, D.L (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, D.L., Nezlek, J. et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, D.L et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- de La Garanderie, A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris: Centurion.
- Dictionnaire des Concepts en Psychiatrie, (1997). Y. Pélicier et Ph. Brenot (dir). Paris: L'Esprit du Temps Publication.
- Diggory, J. C. (1966). *Self-evaluation: Concepts and studies*. New York: Wiley.
- Durand, D. (1979). *La systématique, Que sais-je?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durham Board of Education (1989). *Report of the Transition and Retention of Youth Committee*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Dussault, R., et St-Jacques, M. (1995). *Relevé des Principales Définitions et Données Tirées de l'Étude Longitudinale sur le Décrochage Scolaire à la CECM*. Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. In G. Natriello (dir.), *School dropouts, Patterns and policies*. New York. Teachers College Press.
- Elliot, E. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Forget, J. (1993). Les motivations incitatives. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec): Éditions Études vivantes.
- Gagnon, C., Vitaro, F. et Greg, W.M. (1994). The Self-Description Questionnaire; factor structure reliability and convergence validity of a french version among fifth to sixth grade children. *XIIIth Biennial meeting of international society for the study of behavioral development (ISS6D)*, Amsterdam, Netherlands.
- Gouvernement du Québec (1991). *Actes du colloque sur la réussite scolaire et la prévention de l'abandon des études. Région 08: Abitibi-Tamiscamingue*. Rouyn-Noranda: Ministère de l'Éducation du Québec, Bureau régional.
- Gouvernement du Québec (1992a). *Notre force d'avenir: l'éducation. Plan d'activité du ministère de l'Éducation 1991-1992*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document 55-1597, 9192-0545.
- Gouvernement du Québec (1992b). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document 55-1621-1.
- Gouvernement du Québec (1992c). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par commission scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document 28-2615.
- Gouvernement du Québec (1993). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement au primaire et au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *Indicateur de l'éducation. Direction des statistiques et des études quantitatives*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Harter, S. (1985). *The Social Support Scale for Children and Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). Children and Adolescents. In R.F. Baumeister (dir.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (p. 111-152). New York: Plenum Press.
- Hoppe, F. (1930). Psychological studies of action and affect IV: success and failure. *Erfolg und Misserfolg Psychologische Forschung*, 14, 1-63.
- Hrimech, M., Théorét, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. La fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal. Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire (GIRAS). Université de Montréal.
- James, W. (1890). *The principals of psychology*. New York: Holt.
- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7, 2.

- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-68.
- Kaplan, R. M. et Swant, S. G. (1973). Reward characteristics in appraisal of achievement behavior. *Representative Research in Social Psychology*, 4, 11-17.
- Kronick, R. F. et Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: who drops out and Why and recommended action*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Les éditions Logiques.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- Lévesque, J. et West, W. (1986). *Le décrochage scolaire: une perspective Holistique*. Ste-Foy: Université Laval.
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Bros.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Maehr, M. L. et Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A SchoolWide Approach. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 399-427.
- Manaster, G. J. (1990). Unique people dropout: To educate all or each. *TACD Journal*, 18 (1), 7-14.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-Description Questionnaire-II. Manual & Research Monograph*. Toronto: The Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Marsolais, A. (1986). *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation du Québec*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (dir.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the conceptions of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Pastashnick, M. et Nolen, S. B. (1985). Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspectives d'avenir*. Louvain: Press Universitaires de Louvain
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.

- Pekrun, R. H. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. *Advances in Motivation and Achievement*, 8, 139-189.
- Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: Les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*(p.233-281). Laval (Québec): Éditions Études Vivantes.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, *XLI*(384),332-345.
- Raynor, J. O. et McFarlin, D. B. (1986). Motivation and the self-system. In R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of Motivation and Cognition* (315-349). New York: Guilford Presse.
- Romano, G. (1995). *Environnement pédagogique et apprentissage au niveau collégial*. Direction des études du college François-Xavier-Garneau. Dépôt Légal: Bibliothèque nationale du Québec, Bibliothèque nationale du Canada.
- Rosenberg, M., Schooler, C., et Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole no. 609).
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Boisclair, A. (1992). Les fruits de la recherche. Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie pédagogique*. 80, 14-18.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (1993). L'abandon scolaire et sa prévention. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 3, 130-151.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. et Swartz, C. W. (1992). *Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Alfred Knopf.
- Skaalvik, E. M., et Hagvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Stevens, M. (1985). Caractéristiques of alternative schools. *American Educational Research Journal*, 22(1), 135-148.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec): Éditions Études vivantes.
- Vallerand, R.J. et Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

- Vallerand, R.J. et Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 20, 238-250.
- Vallerand, R.J. et Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15, 40-62.
- Venne, M. (1991). Pagé accepte les dollars d'Ottawa pour contrer le décrochage. *Le devoir* (31 mai 1991).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. (Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Vitaro, F. (1992). Les troubles de conduites chez l'enfant et l'adolescent: définition, prévalence, facteurs de risque et prévention. In MSSS (dir.). *Recueil des études commandées par le Groupe de travail pour les jeunes* (p. 377-428). Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Wehlage, G. G. et Rutter, R. A. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (dir.). *School dropouts, patterns and policies* (p. 70-88). New York: Teachers College Press.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework. In R. E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (p. 15-38). Toronto: Academic Press.
- Xiaoru, L., Kaplan, B. H., et Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24, 123-148.
- Yussen, S. R. et Levy, V. (1975). Developmental changes in predicting one's own span of short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 502-508.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

Annexe "A"

**Statistiques 1997-1998 des adolescents
participant à REVDEC aux ateliers
et au soutien scolaire**

Statistiques 1997-1998 des adolescents participant à REVDEC

ATELIERS

Demandes :	40
Inscriptions :	28
Nombres de filles :	12
Nombres de garçons :	16
Moyenne d'âge :	14

Résidence :	Montréal	Quartier :
	23	5

Dernière école fréquentée :	Lucien Pagé (1)	Chomedey-De Maisonneuve (1)
	Poly St-Eustache (1)	Marguerite de Lajemmerais (1)
	Urgel Archambault (1)	Jeanne-Mance (1)
	Collège Français (1)	Centre d'intégration scolaire (2)
	Daniel Johnson (2)	J-François Perreault (2)
	Anjou (2)	Henri-Bourassa (2)
	Havre-Jeunesse (1)	Paul-Gérin Lajoie (1)
	Père-Marquette (2)	Dominic Savio (1)
	Henri-Julien (1)	Louis Riel (1)
	Pierre-Dupuy (2)	Eulalie-Durocher (1)
	Centre Fournier (1)	

Références :	École :	14	Famille :	1
	Organisme :	5	Ancienne :	2
	Centre-Jeunesse :	5	C.L.S.C. :	1

Âge :	12 ans :	1	Niveau :	pré-sec. :	1
	13 ans :	4		C.P. :	4
	14 ans :	10		sec. 1 :	13
	15 ans :	11		sec. 2 :	7
	16 ans :	2		sec. 3 :	3

Durée de séjour :	1 sem. :	2	2 mois 1/2 :	1
	2 sem. :	4	3 mois :	2
	3 sem. :	2	13 sem. :	1
	1 mois :	2	15 sem. :	2
	5 sem. :	2	4 mois :	1
	1 mois 1/2 :	1	21 sem. :	1
	7 sem. :	2	5 mois :	1
	9 sem. :	3	6 mois :	1

Situation familiale :	Mère :	14	Revenu familial :	Travail :	15
	Père :	5		Aide sociale :	12
	2 parents :	7		Retraite :	1
	Tuteur :	2			

Scolarité des parents :	Primaire :	2
	Secondaire :	19
	Cégep :	5
	Université :	2

Annexe "B"

**Fiche à l'accueil des participants
de REVDEC**

FICHE A L'ACCUEIL

Identification

Nom: _____ Prénom: _____ Sexe: _____

Adresse: _____ Code postal: _____

Téléphone: _____ Naissance: ____ / ____ / ____

Aptitudes, habiletés, intérêts: _____

Projet d'avenir: _____

Situation familiale

Parents: les 2 _____ mère _____ père _____ tuteur _____

Revenu: travail _____ aide sociale _____ chômage _____

Scolarité: primaire _____ secondaire _____ cégep _____ université _____

Situation scolaire

Dernière école: _____ Niveau: _____

Directeur: _____ Tél.: _____

Intervenant(e): _____ Tél.: _____

Abandon _____ Récupération _____ Date: _____

Motif: _____

Suivi social: _____

Référence: _____

Date d'arrivée: _____ Date de départ: _____ Durée: _____

Signatures: _____ jeune _____ Revdec _____

Notes

Aspirine _____ Tylenol _____ Autorisation: _____

REVDEC

4329 Lafontaine, Montréal, H1V 1N9 ☎ 259-0634



Aux parents,
Aux organismes référents,

Revdec n'étant pas sous la gouverne de la C.E.C.M., il vous revient d'assumer l'entière responsabilité de votre jeune durant son séjour à Revdec.

De plus, en tant que ressource communautaire et alternative, Revdec ne dispense pas nécessairement les cours officiels et n'atteste pas ses apprentissages par des crédits.

Par la présente, vous confirmez que:

- vous êtes au courant du statut non officiel de Revdec qui n'est pas une école;
- vous êtes d'accord que votre jeune fréquente Revdec durant les heures scolaires;
- vous renoncez à toute poursuite légale envers Revdec.

parent

organisme

date

témoin

DEMANDE D'ADMISSION

Nom: _____

Adresse: _____

Téléphone: _____

Ecole: _____

Référence: _____

Information: _____

Situation: _____

Réponse:

Accepté(e) _____
sans nouvelle _____
refusé(e) _____

raison: _____

Notes

Date: _____

Age: _____

Niveau: _____

Tél.: _____



Date: _____

Annexe "C"
Les règlements
de REVDEC



Salut! Nous te souhaitons la bienvenue à **REVDEC** !

Voici les personnes que tu auras le plaisir de côtoyer quotidiennement et qui sont ici exprès pour toi :

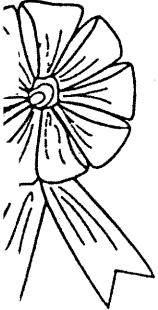
- Carole Daraïche** : Directrice générale de **REVDEC**
Michel Jacques : Responsable scolaire
Catherine Léger : Responsable des jeunes

En plus de ces trois personnes-référence, tu pourras compter sur l'amabilité et la disponibilité des moniteurs(trices) d'ateliers et des professeurs qui tenteront de te faire retrouver le goût d'apprendre agréablement.

Nous comptons aussi sur tes idées géniales pour vivre des activités intéressantes.

Voici maintenant quelques informations pratiques qui t'aideront lors de ton séjour parmi nous.

- Il y a des choses dans la maison auxquelles tu ne dois pas toucher :
 - le système d'alarme
 - le thermostat
 - les extincteurs
- Les bureaux sont réservés uniquement au personnel de **REVDEC**.
- Si tu brises quelque chose ou si tu remarques une défectuosité, avertis les responsables.
- Nous avons une trousse de premiers soins. En cas de besoin, tu t'adresses au personnel.
- **REVDEC** te demande de fournir 10\$ de frais d'inscription et 5\$ de frais mensuels pour les activités.
- Tu as ta petite part à faire pour l'entretien et la propreté de la maison. Tu verras ton nom apparaître sur une feuille à cet effet.



0 ans
rêves

Fontaine
tréal (Qc).
1N9

...2

- Tu ne peux pas consommer de nourriture lors de ta participation aux ateliers ou aux cours de soutien scolaire. On te donnera une pause pour combler ces besoins !
- Durant ton séjour à REVDEC, on planifiera des moments de rencontres avec ton responsable.
- Comme tu le sais sûrement déjà, toute drogue, toute forme de violence ou de racisme sont inacceptables à REVDEC. On te fait donc confiance pour que tout se déroule dans l'harmonie.

Pour terminer, voici quelques petites consignes intéressantes à connaître :

- Pas de "fumage" dans la maison.
- Pas de bicyclette à l'intérieur de **REVDEC**
- Pas de baladeur (walkman) pendant tes activités.

Ton horaire sera le suivant :

Cours de soutien scolaire :

Lundi, mardi et vendredi
de 9 heures à 11 heures 30

Ateliers :

tous les après-midi
de 13 heures 30 à 16 heures

On t'attend impatiemment avec ton plus beau sourire et nous espérons que tu seras bien à l'aise dans le respect des autres.

L'équipe de **REVDEC**

Annexe "D"
**Le rapport sommaire
du soutien scolaire**

Annexe "E"
Les types d'ateliers
offerts à REVDEC

Types d'ateliers animés cette année :

Valorisation	Sportifs	Jeu de rôle et communication	Expression et intériorisation
<ul style="list-style-type: none"> - Bricolage (pâte fimo, mod podge, etc.) - Bijoux médiévaux - Capteurs de rêve - Casse-tête - Cirque - Confection de shampoing - Confection de papier - Confection de boîtes - Cuir - Cuisine - Décoration de Fêtes - Dessin - Échec - Faux vitrail - Jeux de table - Linogravure - Marbrure - Marionnettes - Menuiserie - Musique - Ordinateur - Pâtisserie - Peinture sur chandail - Peinture sur toile - Photographie - Poterie - Tags (<i>graffiti</i>) - Terrarium 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-défense - Billard - Badminton - Hockey cosom - Volley ball 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression/communication - Improvisation - Magie - Sorties <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cinémas</i> - <i>Nouveaux films</i> - <i>Baseball</i> - <i>Hockey</i> - <i>petit spectacle</i> - <i>Vieilles pot</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux - Masque - Modelage

Annexe "F"

**Le suivi hebdomadaire et chronologique
journalier des participants de REVDEC**

Suivi chronologique journalier

Nom: _____

Année: 1995-1996

Date	Atelier	Observations
16 avril	monopoles	Fait le banquier Jones tout le long. EJ.
17 avril	visite Henri-Julien Bis EJ.	
20/4	jeux électriques	Il dit que c'est long et plat mais n'arrive pas à faire fonctionner en jeu. Il aide certains même en chialant. - Prof
21/4	jeux intellectuels pause = retard	Il tirait un peu de la patte et ne montrait pas beaucoup d'enthousiasme. Il était cependant assez agréable. - Prof
22 avril	chandail	Fait un dessin qu'il aime, qu'il a amené de chez lui. Il met la peinture rapidement et dit avoir terminé. Je lui dit qu'il est capable de faire mieux et je lui demande de s'appliquer et de continuer le dessin; il le fait mais est pas content.
23 avril	capteurs	Travaille en mettant des anneaux partout sur les capteurs. Me dit que je ne suis pas obligé de parler à Eric

Annexe "G"
Le Questionnaire de
Description de Soi

Questionnaire de Description de Soi

N'écris rien ici

--	--	--	--	--	--

1

--	--	--	--	--	--

2-6

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
1. Les mathématiques sont une de mes meilleures matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 7
2. Personne ne me trouve beau (belle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 8
3. Dans l'ensemble, j'ai beaucoup de raisons d'être fier (fière) de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9
4. Je prends parfois des choses qui appartiennent à d'autres personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10
5. J'ai du plaisir à faire les activités comme les sports, la gymnastique et la danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 11
6. Je suis nul(le) dans les cours de français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12
7. Je suis habituellement détendu(e) (relaxe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13
8. Mes parents sont généralement mécontents ou déçus de ce que je fais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
9. Des élèves s'adressent à moi pour obtenir de l'aide dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15
10. Il est difficile de me faire des ami(e)s parmi les jeunes du même sexe que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 16
11. Les personnes du sexe opposé que j'aime ne m'aiment pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 17
12. J'ai souvent besoin d'aide en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 18
13. J'ai un visage agréable à regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 19
14. De façon globale, je ne vauds à rien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 20
15. Je suis honnête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 21
16. Je suis paresseux (paresseuse), lorsqu'il s'agit de sports et d'exercices physiques intenses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 22
17. J'ai habituellement hâte aux cours de français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 23
18. Je m'inquiète plus que nécessaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 24
19. Je m'entends bien avec mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 25
20. Je suis trop bête ("poche") à l'école pour pouvoir entrer dans un bon CEGEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 26

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
1. Je me fais facilement des amis parmi les garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 27
2. Je me fais facilement des amies parmi les filles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 28
3. J'ai habituellement hâte aux cours de mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 29
4. La plupart de mes ami(e)s sont plus beaux (belles) que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30
5. La plupart des choses que je fais, je les fais bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 31
26. Je dis parfois des mensonges pour ne pas être dans le trouble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 32
27. Je suis bon(ne) dans des activités comme les sports, la gymnastique et la danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 33
8. J'obtiens de mauvais résultats aux examens qui nécessitent beaucoup d'habileté en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 34
29. Je ne suis pas facilement contrarié(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 35
30. C'est difficile pour moi de parler avec mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 36
31. Si je travaillais vraiment fort, je pourrais être un(e) des meilleur(e)s élèves de mon année scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 37
2. Il n'y a pas beaucoup de personnes du même sexe que moi qui m'aiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 38

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
3. Je ne suis pas très populaire auprès des membres du sexe opposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 39
4. J'ai de la difficulté à comprendre tout ce qui comporte des mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 40
5. Je suis beau (belle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 41
6. Rien de ce que je fais ne semble réussir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 42
7. Je dis toujours la vérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 43
8. Je suis gauche dans les activités comme les sports, la gymnastique et la danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 44
9. Le travail dans les cours de français est facile pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 45
10. Je suis souvent déprimé(e) et démoralisé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 46
11. Mes parents me traitent de façon équitable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 47
12. J'obtiens de mauvaises notes dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 48
13. Je suis populaire auprès des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 49
14. Je suis populaire auprès des filles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 50

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
15. J'ai du plaisir à étudier les mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 51
16. Je déteste mon apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 52
17. De façon globale, la plupart des choses que j'entreprends tournent bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 53
48. Tricher à un examen est correct si on ne se fait pas prendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 54
19. Je suis meilleur(e) que la plupart de mes ami(e)s dans les activités comme les sports, la gymnastique et la danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 55
50. Je ne suis pas très bon(ne) en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 56
51. En règle générale, les autres sont plus facilement contrariés que moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 57
52. J'ai beaucoup de disputes avec mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 58
53. J'apprends rapidement dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 59
54. Je ne m'entends pas très bien avec les garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 60
55. Je ne m'entends pas très bien avec les filles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 61

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
56. J'obtiens de mauvais résultats aux examens de mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 62
57. Les autres me trouvent beau (belle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 63
58. Il n'y a pas grand chose dont je peux être fier (fière)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 64
59. L'honnêteté est quelque chose de très important pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 65
50. J'essaie de m'absenter des cours de sport et d'éducation physique chaque fois que je le peux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 66
51. Le français est une de mes meilleures matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 67
52. Je suis une personne nerveuse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 68
53. Mes parents me comprennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 69
54. Je suis bête ("poche") dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 70
55. J'ai de bons (bonnes) ami(e)s parmi les jeunes du même sexe que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 71
56. J'ai beaucoup d'ami(e)s du sexe opposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 72
57. J'obtiens de bonnes notes en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 73

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
68. Je suis laid(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 74
69. Je peux faire les choses aussi bien que la plupart des gens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 75
70. Je triche parfois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 76
71. Je peux courir une longue distance sans m'arrêter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 77
72. Je déteste lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 78
					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Je me sens souvent mêlé(e) et perdu(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 7
74. Je n'aime pas beaucoup mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 8
75. Je réussis bien aux examens dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9
76. La plupart des garçons essaient de m'éviter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10
77. La plupart des filles essaient de m'éviter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 11
78. Je ne veux plus jamais suivre un autre cours de mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12
79. J'ai un beau corps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13
80. J'ai l'impression que ma vie n'est pas très utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
81. Lorsque je fais une promesse, je la tiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15
82. Je déteste les activités comme les sports, la gymnastique et la danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 16
83. J'obtiens de bonnes notes en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 17
84. Je suis facilement contrarié(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 18
85. Mes parents m'aiment vraiment beaucoup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 19
86. J'ai de la difficulté dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 20
87. Je me fais facilement des ami(e)s parmi les jeunes du même sexe que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 21
88. Je reçois beaucoup d'attention de la part de gens du sexe opposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 22
89. J'ai toujours obtenu de bons résultats en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 23
90. Si je m'applique vraiment, je peux faire presque tout ce que je veux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 24
91. Je dis souvent des mensonges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 25
92. J'ai de la difficulté à m'exprimer quand j'essaie d'écrire quelque chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 26

	Faux	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
93. Je suis une personne calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 27
94. Je suis bon(ne) dans la plupart des matières scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 28
95. J'ai peu d'ami(e)s du même sexe que le mien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 29
96. Je déteste les mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30
97. Globalement, je suis un(e) raté(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 31
98. Les gens peuvent vraiment compter sur moi pour faire ce qui est correct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 32
99. J'apprends rapidement dans les cours de français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 33
100. Je me fais du souci à propos de beaucoup de choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 34
101. La plupart des matières scolaires sont simplement trop difficiles pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 35
102. J'ai du plaisir à passer du temps avec des ami(e)s du même sexe que le mien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 36

*Questions are
too long?*

Annexe "H"
L'Échelle de Motivation
en Éducation

ATTITUDES FACE À L'ÉCOLE

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	1	2	3	4	5
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	1	2	3	4	5
5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4	5
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	1	2	3	4	5
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études:	1	2	3	4	5

CLÉ DE CODIFICATION

ÉMÉ-28 Secondaire

# 2, 9, 16, 23	Motivation intrinsèque à la connaissance
# 6, 13, 20, 27	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
# 4, 11, 18, 25	Motivation intrinsèque à la stimulation
# 3, 10, 17, 24	Motivation extrinsèque - identifiée
# 7, 14, 21, 28	Motivation extrinsèque - introjectée
# 1, 8, 15, 22	Motivation extrinsèque - régulation externe
# 5, 12, 19, 26	Amotivation

€

Annexe "I"

**Liste des inducteurs de la
Méthode d'Induction Motivationnelle**

M.I.M. LISTE DES INDUCTEURS (1)

A. Inducteurs positifs

1. J'espère...
 2. Je travaille en vue de...
 3. Je désire ardemment...
 4. Ma plus grande satisfaction est (sera) de...
 5. Je me propose de...
 6. Je souhaite...
 7. Je tâche de...
 8. Je désire...
 9. Je suis résolu(e) à...
 10. Je serai content(e) quand...
 11. Je souhaite ardemment pouvoir...
 12. Je rêve de... (pas de rêves nocturnes)
 13. J'ai l'intention ferme de...
 14. Je veux...
 15. Je n'hésiterai pas à...
 16. Je m'efforce de...
 17. J'ai un très grand désir de...
 18. Ma plus grande récompense est (sera) de...
 19. J'aspire à...
 20. Je souhaite pouvoir...
 21. Je voudrais tellement...
 22. J'essaye de...
 23. Je me prépare à...
 24. Je suis décidé(e) à...
 25. Je serai très heureux(se) lorsque...
 26. Je souhaite ardemment...
 27. Je suis prêt(e) à...
 28. Je ferai tous les efforts possible pour...
 29. Je désire ardemment pouvoir...
 30. Je fais mon possible pour...
 31. Je serai pleinement content(e) lorsque...
 32. Mon grand espoir est de...
 33. Je donnerais cher pour...
 34. Je soupire vers (à)...
 35. Je suis enclin à...
 36. Quoiqu'il en coûte, je suis disposé(e) à...
 37. Mon plus grand espoir est de...
 38. D'une manière définitive, je veux...
 39. J'ai hâte de...
 40. De toutes mes forces, je tends à...

(1) Les items marqués ° ne sont pas repris dans la *Forme Abrégée A* de la MIM. On omet, en outre, les inducteurs marqués ∞ dans la *Forme Abrégée B* qui ne comporte que 20 items positifs et 10 items négatifs. Cette réduction du nombre des items ne peut se faire qu'en cas de besoin, étant donné que l'échantillon d'objets motivationnels ainsi obtenu diminue de valeur. On pourrait difficilement parler encore d'échantillon si on réduisait le nombre d'inducteurs à moins de 20 et 10 respectivement. Dans certaines recherches, au contraire, on peut décider de n'appliquer qu'une seule catégorie d'inducteurs (positifs ou négatifs), ou bien scinder l'épreuve en deux sessions.

B. Inducteurs négatifs

- n1. Ce qui me déplairait le plus, c'est que...
 n2. Je ne souhaite pas que...
 n3. Je m'opposerais(s) (à ce que)...
 n4. Je trouve qu'il est dommage que...
 n5. Je n'aimerais pas que...
 n6. J'essaie d'éviter que...
 n7. Il me déplait (de) (que)...
 n8. Je ne souhaiterais en aucun cas que...
 n9. Je crains que...
 n10. Je regretterais beaucoup (si) (que)...
 n11. Je ne veux pas que...
 n12. Ce qui m'inquiète c'est que...
 n13. Je ne voudrais pas que...
 n14. Je n'aime pas penser que...
 n15. Je trouve insupportable que...
 n16. Je ne suis pas enclin à...
 n17. Je regrette que...
 n18. Cela m'ennuierait beaucoup (si) (que)...
 n19. J'ai peur que...
 n20. Je ne désirerais pas que...

NOTE: INDUCTEURS DE LA M.I.M. EN ANGLAIS, ALLEMAND ET NEERLANDAIS
 A la demande de certains chercheurs qui appliquent notre méthode, nous faisons suivre ici les instructions et la liste des inducteurs en langue anglaise, allemande et néerlandaise. Dans le cadre de nos recherches interculturelles, ces mêmes inducteurs ont été traduits aussi en d'autres langues, telles l'espagnol, portugais, le chinois, le turc, etc. Ces traductions sont à la disposition des chercheurs sur simple demande (adresse: Institut de Psychologie, Université Louvain, 102 Tiensestraat, B-3000 Louvain, Belgique).

Annexe "J"

Le Carnet d'étude sur la motivation: utilisé comme instrument de mesure pour cette recherche (comprend la forme abrégée de la MIM, la version modifiée du QDS, l'ÉMÉ ainsi que les instructions pour chacun des questionnaires).

À lire attentivement

Il s'agit simplement de compléter les débuts de phrase en écrivant ce qui te vient à l'esprit; tu écris ce que toi, tu désires, ce que toi, tu aimerais, etc. Sois personnel et sincère. Si tu sens que tu te répètes essaie d'avoir une nouvelle idée, fais un petit effort et continue en écrivant ce qui vient maintenant. La longueur et la forme de la phrase que tu écris n'ont pas d'importance. Tu n'as pas à te soucier de ce que d'autres pourraient penser. Ce que tu écris ici est strictement confidentiel et les données obtenues ne serviront qu'à des fins de recherche.

2) Je désire ardemment... _____

3) Je me propose de... _____

4) Je souhaite... _____

5) Je désire... _____

6) Je suis résolu-e à ... _____

7) Je serai content-e quand... _____

8) J'ai l'intention de... _____

9) Je veux... _____

10) Je n'hésiterai pas à... _____

11) Je m'efforce de... _____

12) J'ai un très grand désir de... _____

13) **J'aspire...** _____

14) Je souhaite pouvoir... _____

16) Je me prépare à... _____

17) Je suis décidé-e à... _____

18) Je serai très heureux-se lorsque... _____

19) Je ferais tous les efforts possible pour... _____

20) Je désire ardemment pouvoir... _____

21) **Mon grand espoir est de...** _____

22) De toutes mes forces je tends à... _____

À lire attentivement

Il s'agit simplement d'indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants te représente. Il y a six réponses possibles pour chaque question: "Vrai", "Faux" et quatre réponses intermédiaires. Choisis ta réponse et fais un "X" dans la case qui correspond à ton choix. Il y a deux exemples sur la prochaine page, lis-les attentivement avant de commencer. Ce que tu écris ici est strictement confidentiel et les données obtenues ne serviront qu'à des fins de recherche.

EXEMPLES

	Faux	Plutôt Faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai	N'écris rien dans cette colonne
1. J'aime lire des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
Philippe a coché la case "Vrai". Cela signifie qu'il aime lire des bandes dessinées. Si Philippe n'avait pas aimé la lecture de bandes dessinées, il aurait coché la case "Faux" ou "Plutôt faux"							
2. En règle générale, je suis propre et ordonné(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2
Philippe a répondu "Plus vrai que faux" parce qu'il est un peu plus souvent ordonné que désordonné.							

A lire attentivement

Il s'agit simplement d'indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école. Si tu ne vas plus à l'école, indique dans quelle mesure chacun des énoncés présentés correspond à l'une des raisons pour lesquelles tu y allais. Ce que tu écris ici est strictement confidentiel et les données obtenues ne serviront qu'à des fins de recherche.

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	1	2	3	4	5
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	1	2	3	4	5
5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4	5
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	1	2	3	4	5
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5

Annexe "K"

Procédure pour administrer
les questionnaires

Procédure pour administrer les questionnaires

Aviser l'adolescent qu'il participe à une recherche sur la motivation. S'assurer que les données sur la page frontispice du carnet d'étude sur la motivation soient bien remplies.

Un numéro d'identification est donné à chacun des adolescents participant à l'étude. Les numéros d'identification sont cumulatifs et représentent le nombre de participants à l'étude. C'est-à-dire, le premier participant à l'étude sera représenté par le numéro 1. Le même numéro d'identification doit être inscrit sur tout les questionnaires passés par un adolescent. Ceci permet de maintenir la confidentialité des questionnaires.

La date #1 correspond à la première fois ou le test sera passé. La date #2 correspond à la deuxième fois ou le test sera passé; soit un mois suivant la première date.

Avant de commencer, lire attentivement les instructions avec l'adolescent afin de répondre à ses questions si il en a. Il n'y a pas de temps limite et le participant doit répondre aux questions au mieux de ses capacités.

Merci d'avance pour votre collaboration.