

Université de Montréal

Fidélité et validité d'un questionnaire de processus décisionnel appliqué à
l'abandon scolaire

par

Martine Lacroix

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

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

Août, 2001

© Martine Lacroix, 2001



LB
1055
U54
2002
V.001

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Fidélité et validité d'un questionnaire de processus décisionnel appliqué à
l'abandon scolaire

présenté par :

Martine Lacroix

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sommaire

Très peu d'études ont porté sur l'identification de processus qui mènent au décrochage scolaire. Les modèles explicatifs classiques du décrochage (tels que les modèles de Bean, Finn, Tinto et Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez) se centrent sur des facteurs socio-interactionnels et très peu sur des facteurs intraindividuels liés à l'intentionnalité. Parmi les facteurs intraindividuels qui permettent d'ajouter un élément dynamique à l'étude de l'abandon scolaire, les attitudes liées à la prise de décision paraissent très prometteuses. Toutefois, afin d'inclure des processus liés à la prise de décision dans des modèles explicatifs et prédictifs de l'abandon scolaire, il est nécessaire de développer un instrument pour évaluer ces processus.

Le modèle de stades de changement de Prochaska et ses collaborateurs, qui propose une opérationnalisation des processus décisionnels, a servi de base théorique pour la construction de l'instrument, le BADEC. Cet instrument comportait initialement 24 questions concernant les conséquences anticipées au décrochage. Ces questions ont été élaborées à partir des catégories suivantes : les gains et pertes utilitaires pour soi et pour les autres personnes significatives (ex., un emploi ou de l'argent) et l'approbation et désapprobation de soi et par les autres (ex., l'opinion de soi-même ou de la déception).

Suite à une analyse en composantes principales, nous avons retenu deux facteurs comportant 10 items chacun (échelles des avantages au décrochage, alpha de 0,82 ; et l'échelle des désavantages au décrochage, alpha de 0,83). Les analyses de fidélité (consistance interne et test-retest) et de validité (de convergence, de construit et prédictive) permettent de conclure que le BADEC est un instrument solide aux plans conceptuel et psychométrique.

Table des Matières

Table des Matières	i
Liste des Figures.....	iv
Liste des Figures.....	iv
Remerciements.....	v
Introduction	1
Déterminants et Modélisation de l'Abandon Scolaire.....	3
Les Déterminants de l'Abandon Scolaire	3
Facteurs Sociodémographiques et Familiaux	3
Caractéristiques du Milieu Scolaire	4
Facteurs institutionnels et organisationnels.....	5
Relation avec les enseignants.....	5
L'influence des Pairs	6
Facteurs Individuels	7
Troubles du comportement et délinquance	7
Motivation scolaire.....	8
Limites des Prédicteurs Sociodémographiques et Scolaires.....	9
Des Modèles Explicatifs et Dynamiques	11
Quelques Modèles Dynamiques de l'Abandon Scolaire	12
L'étude d'Hemmings, Jin et Low (1996).....	13
L'étude de Prestholdt et al. (1984)	14
Les attitudes expliquent la relation entre les processus cognitifs et le comportement.....	15
L'Intentionnalité selon Ajzen et Fishbein	16
Modèle d'Ajzen et Fishbein appliqué à l'abandon scolaire	17
Les Travaux de Prochaska et ses Collaborateurs sur l'Intentionnalité	19
Les Processus du Modèle des Stades de Changement.....	19
Définition des stades et du processus décisionnel	22
Construit théorique des travaux de Janis et Mann (1977)	24
Questionnaire de Processus Décisionnel.....	26
Questionnaire de Processus Décisionnel Appliqué à l'Abandon Scolaire	28
But de l'Étude	30
Construction de l'Instrument.....	30
Question de Recherche.....	32
Méthodologie	33

Participants	33
Procédure.....	38
Mesures	39
Démarche Analytique	43
Résultats	50
Analyse en Composantes Principales	50
Corrélation entre les deux facteurs.	53
Analyse en composantes principales selon le sexe.	53
Consistance Interne	53
Stabilité de l'Instrument (Test-Retest)	54
Validité de Convergence	55
Validité de Différentiation : Distinction Entre des Groupes d'Élèves	56
Validité de Construit : Corrélations avec la Valorisation Scolaire	58
Validité de Construit : Utilisation du Modèle des Stades de Changement.....	59
Validité Prédictive.....	62
Sous-Échantillon	63
Vérifications et transformations préalables à la régression logistique....	65
Réalisation de la régression logistique.....	66
Discussion	73
Contribution des avantages et désavantages à la compréhension du décrochage scolaire	73
Définition claire et circonscrite des attitudes	74
Utilité des attitudes pour la prédiction	76
Trajectoires et Modèles	77
Application du Modèle des Stades de Changement.....	78
Le BADEC Comme un Outil de Dépistage et d'Intervention.....	80
Distinction entre les élèves du secteur régulier et les élèves du secteur adapté	81
Pertinence de l'étude dans le cadre de la psychoéducation	82
Limites Méthodologiques.....	83
Conclusion	85
Liste des Références	87
ANNEXE 1	i
ANNEXE 2	ix
ANNEXE 3	xii
ANNEXE 4	xiv

Liste des Tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des sujets	34
Tableau 2. Résultats de l'analyse en composantes principales suite à une rotation varimax : coefficients de saturation, <i>eigenvalue</i> , pourcentage de variance expliquée et alpha de Cronbach.....	51
Tableau 3. Stabilité des échelles des avantages et des désavantages à décrocher : analyse des corrélations entre deux administrations à trois semaines d'intervalle	54
Tableau 4. Corrélacion entre une mesure de valorisation scolaire et la perception des avantages et désavantages à décrocher (n=1537).....	55
Tableau 5. Risque de décrocher selon le secteur fréquenté et selon le sexe : Analyse de variance (2X2), moyennes et écarts-types.....	57
Tableau 6. Les différences au BADEC entre des élèves du secteur régulier et du secteur adapté (validité de construit) : Analyse de variance (2X2), moyennes et écarts-types	57
Tableau 7. Validité de construit : Corrélacions entre les échelles des avantages et des désavantages au décrochage et des mesures de motivation scolaire et d'intention de décrocher	59
Tableau 8. Progression des moyennes des avantages et désavantages perçus au décrochage selon les stades de changement.....	60
Tableau 9. Résultats d'un test de chi-carré : le nombre et pourcentage de garçons et de filles qui poursuivaient leurs études ou qui avaient abandonné l'école	64
Tableau 10. Validité prédictive des échelles des avantages et des désavantages au décrochage : Régression logistique, estimés (<i>odds ratio</i>) univariés et multivariés, <i>goodness of fit</i> du modèle et pourcentage de classification correcte.....	68
Tableau 11. Pourcentage de classification correcte des décrocheurs et des persévérants à chacune des étapes de la régression logistique.....	69

Liste des Figures

Figure 1. Représentation graphique des modèles d'action raisonnée et d'action planifiée (Madden, Ellen et Ajzen, 1992)	16
Figure 2. Les processus de changement et leur importance à chacun des stades (Prochaska, 1994, p.1109).....	22
Figure 3. Processus décisionnel tel qu'opérationnalisé selon le modèle de Janis et Mann (1977)	25
Figure 4. Distribution des items du BADEC selon le modèles d'avantages et de désavantages de Janis et Mann (1977).....	31
Figure 5. Progression des avantages et des désavantages à décrocher selon les stades de désengagement.....	61

Remerciements

Je voudrais tout d'abord exprimer ma reconnaissance à Michel Janosz, mon directeur, pour son soutien et ses encouragements et parce qu'il a su me proposer des défis qui m'ont permis de grandir. À Eric, mon amoureux, pour sa patience, sa tendresse et sa présence au quotidien. À l'équipe de recherche, particulièrement à Jean-Sébastien, Renée et Julie, pour la solidarité et l'amitié à travers les hauts et les bas des études graduées. À Eve, mon amie de tous les temps, pour son aide et parce qu'elle a toujours cru que j'y arriverais. Et finalement, merci à ma famille et à mes amis pour les encouragements, les rires et les coups de téléphone...

Introduction

L'abandon scolaire est une préoccupation majeure au Québec. En effet, le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) estime le taux de décrochage à 31% pour une cohorte de jeunes du même âge, alors que la probabilité de n'obtenir aucun diplôme avant l'âge de 20 ans est de 16,5%. L'abandon scolaire a des répercussions importantes pour les jeunes : plusieurs études ont montré des liens entre l'abandon scolaire et des difficultés à s'intégrer au marché du travail (Janosz et LeBlanc, 1997) ou des difficultés d'adaptation telles que de la délinquance, l'abus de psychotropes et des problèmes de santé physique et mentale (Fagan et Pabon, 1990 ; Janosz et LeBlanc, 1997).

Les déterminants de l'abandon scolaire peuvent être abordés selon plusieurs perspectives distinctes (description, prédiction, explication, etc.). L'étude des prédicteurs du décrochage a beaucoup porté sur l'identification des facteurs sociodémographiques, familiaux et scolaires. Toutefois, ce type d'étude ne permet pas d'identifier l'étiologie de la problématique et d'en comprendre les mécanismes. D'ailleurs, certains auteurs présentent des modèles explicatifs du décrochage (Bean, 1985 ; Bray, Braxton et Sullivan, 1999 ; Finn, 1989 ; Tinto, 1993 ; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989) mais ils mettent très peu d'accent sur les processus intra-psychiques, liés à des aspects d'intentionnalité ou de prise de décision (Bean, 1985 ; Tinto, 1993). De plus, puisque plusieurs facteurs de risque ont un impact quasi-immuable sur le risque de décrocher (ex., le retard scolaire, la défavorisation, la faible scolarité des

parents), l'étude des attitudes et des intentions permettrait d'identifier des pistes d'action pour intervenir auprès des décrocheurs potentiels. L'identification des processus vise à compléter la prédiction du décrochage scolaire à partir des facteurs de risque et à contribuer à l'établissement de modèles explicatifs. Par contre, l'étape qui précède l'intégration de facteurs intra-psychiques à des modèles prédictifs et explicatifs du décrochage est l'élaboration d'un instrument pour évaluer ces processus, ce qui est le but de la présente étude.

Tout d'abord, afin de bien situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente étude, un survol rapide des facteurs de risque de l'abandon scolaire sera effectué et certains modèles explicatifs qui identifient des processus menant au décrochage scolaire seront présentés. Puis, la contribution des attitudes et des processus décisionnels sera explorée pour finalement aborder la description des étapes de validation d'un instrument de mesure de processus décisionnel appliqué à l'abandon scolaire.

Déterminants et Modélisation de l'Abandon Scolaire

Les Déterminants de l'Abandon Scolaire

Facteurs Sociodémographiques et Familiaux

Parmi les facteurs sociodémographiques, le sexe et l'appartenance à une communauté ethnique minoritaire sont reconnus pour leur contribution au risque de décrocher. Premièrement, le fait d'être un garçon est un facteur de risque important (Janosz et LeBlanc, 1997 ; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Rumberger, 1995 ; Rosenthal, 1998) et en ce sens, les statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec montrent que pour chaque fille qui décroche, deux garçons en font autant (MEQ, 2000). Deuxièmement, Janosz et LeBlanc (1997) rapportent que, selon des études américaines, le fait d'appartenir à une communauté noire ou hispanophone augmenterait le risque de décrocher. Par contre, ces auteurs mentionnent que certaines études ont montré que l'impact du sexe et de l'origine ethnique sur le risque de décrocher tend à disparaître lorsque l'on tient compte d'autres variables telles que le retard scolaire et le désavantage socioéconomique.

Toujours au niveau sociodémographique, certains aspects structurels de la famille sont reconnus pour leur contribution à une augmentation du risque de décrocher. Janosz et LeBlanc (1997) mentionnent que les jeunes provenant de familles désunies ou reconstituées sont davantage à risque de décrocher. Par

ailleurs, les enfants de familles socioéconomiquement désavantagées ou dont les parents sont peu scolarisés montrent aussi un risque plus élevé d'abandon scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalono et Hawkins, 2000 ; Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Janosz et LeBlanc, 1997 ; Jimerson et al., 2000 ; Rosenthal, 1998 ; Rumberger, 1995).

Au plan du fonctionnement de la famille, un faible encadrement parental (tant au niveau de la supervision parentale que du soutien), une faible valorisation de l'école par les parents et peu d'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant augmentent les risques d'abandon scolaire (Fagan et Pabon, 1990 ; Janosz et LeBlanc, 1997 ; Rosenthal, 1998 ; Rumberger, 1995). L'impact du fonctionnement familial sur le décrochage scolaire commence dès la petite enfance, à travers la qualité des soins et l'environnement familial (Jimerson et al., 2000).

Caractéristiques du Milieu Scolaire

L'expérience scolaire, déterminée par les caractéristiques de l'école, par les relations avec les enseignants et par les caractéristiques individuelles d'un jeune, regroupe les facteurs les plus proximaux du décrochage scolaire.

Facteurs institutionnels et organisationnels

Janosz et LeBlanc (1997) soutiennent que l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire. Ils s'appuient sur plusieurs études qui ont montré que les caractéristiques d'une école (ex., la taille de l'école, les activités, le curriculum, etc.) peuvent influencer l'expérience scolaire des élèves. De plus, Rumberger (1995) propose que ces caractéristiques sont particulièrement déterminantes pour les élèves à risque de milieu défavorisé. En ce sens, Janosz, Fallu et Deniger (2000) proposent que l'environnement scolaire agit comme facteur de protection, en diminuant l'impact de facteurs de risque familiaux et individuels. D'ailleurs, Pittman (1991) mentionne que les facteurs organisationnels ne sont pas directement liés à la décision d'abandonner l'école. En effet, cet auteur soutient que l'impact des facteurs organisationnels varie en fonction de l'élève, plus précisément en fonction de ses perceptions à l'égard du milieu et de ses interactions dans le milieu.

Relation avec les enseignants

Au chapitre du vécu scolaire, la relation avec les enseignants peut contribuer positivement à la réussite scolaire et à la décision de poursuivre les études (Janosz, Fallu et Deniger, 2000 ; Pittman, 1991 ; Rumberger, 1995). De plus, des relations difficiles avec les enseignants, empreintes de conflit, ont des

répercussions négatives sur l'attachement à l'école. Fallu (2000) a montré que les aspects négatifs de la relation avec les enseignants (conflits, sentiments d'injustice) auraient un effet délétère sur la réussite de tous les élèves, tandis que les aspects plus positifs (proximité et intérêt hors du contexte de classe) auraient un effet protecteur, c'est-à-dire principalement significatif pour les élèves à risque de décrocher.

L'influence des Pairs

Les relations qu'ont les adolescents avec leurs pairs ont un impact important sur la poursuite des études, à tout le moins sur la réussite scolaire. Le fait d'avoir des amis déviants, délinquants ou décrocheurs contribue au risque d'abandonner l'école (Janosz et LeBlanc, 1997 ; Pittman, 1991 ; Rosenthal, 1998 ; Rumberger, 1995). De plus, Cairns, Cairns et Neckerman (1989) proposent que les pairs ont une influence modératrice sur des prédicteurs de l'abandon scolaire tels que le retard scolaire ou le rendement scolaire, alors que Battin-Pearson et al. (2000) ont montré que le rendement scolaire ne médiatisait qu'en partie la contribution de l'association à des pairs déviants, qui est directement liée à l'abandon scolaire.

Facteurs Individuels

Au plan des facteurs individuels, les habiletés scolaires (incluant le quotient intellectuel) et le rendement scolaire sont parmi les facteurs les plus importants (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Jimerson et al., 2000 ; Kaplan, Peck et Kaplan, 1997 ; Pittman, 1991 ; Roderick, 1994 ; Rumberger, 1995). De plus, des échecs répétés peuvent amener l'élève à se désintéresser des tâches académiques (Vallerand et Sénécal, 1992). Enfin, le retard scolaire (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Rumberger, 1995), et plus particulièrement l'écart entre le niveau scolaire atteint et l'âge chronologique (Roderick, 1994), a aussi un impact important sur le risque de décrocher.

Troubles du comportement et délinquance

Par ailleurs, les jeunes qui ont reçu un diagnostic de trouble de la conduite ou d'hyperactivité avec inattention (Rosenthal, 1998), qui montrent des difficultés de comportement dès le niveau primaire (Jimerson et al., 2000), qui s'engagent dans des activités délictueuses ou qui font usage de psychotropes sont davantage à risque d'abandon scolaire (Battin-Pearson et al., 2000 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Rosenthal, 1998). De même, un élève qui présente des problèmes d'indiscipline scolaire (ex., manquer l'école sans excuse valable) est davantage à

risque d'abandon scolaire (Fagan et Pabon, 1990 ; Freeman, 1993) qu'un élève qui présente une bonne adaptation à l'école.

Motivation scolaire

La faible motivation scolaire est aussi un facteur couramment identifié pour sa contribution au décrochage scolaire et se définit de plusieurs façons. Fortier, Vallerand et Guay (1995) définissent la motivation scolaire en trois grandes catégories soit : la motivation intrinsèque (interne à l'individu), la motivation extrinsèque (externe à l'individu) et l'amotivation (absence de motivation). Selon ces auteurs, les jeunes montrant un profil d'« amotivation » risquent de développer davantage de problèmes d'adaptation à l'école, et donc d'abandonner l'école. D'autres auteurs, tels que Skinner (1995) et Vallerand et Sénécal (1992), présentent la motivation scolaire comme un construit plus multidimensionnel. Certains mettent l'accent sur le sentiment de compétence et de contrôle, d'autres sur les aspirations scolaires. Les élèves qui ne se sentent pas compétents ou en contrôle dans le domaine académique ne veulent pas poursuivre leurs études, ils sont donc moins motivés (Vallerand et Sénécal, 1992). Enfin, Catterall (1986) a démontré que l'engagement dans les tâches scolaires et dans les activités parascolaires sont des variables importantes dans le processus d'abandon scolaire.

Limites des Prédicteurs Sociodémographiques et Scolaires

L'identification de prédicteurs sociodémographiques, familiaux et scolaires permet généralement une bonne prédiction du décrochage (Battin-Pearson et al., 2000 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Ces modèles ont une limite importante puisqu'ils attribuent à un individu une probabilité de décrocher en additionnant les facteurs de risque et ce, sans tenir compte des processus qui ont mené l'individu à quitter l'école. Par ailleurs, Jimerson, et al. (2000) travaillent à l'élaboration d'un modèle développemental transactionnel, en d'autres termes une chaîne prédictive du décrochage, qui débute à la petite enfance. Toutefois, ce modèle, à l'instar des modèles purement prédictifs, ne tient pas compte de ce que l'individu pense ou de ce qu'il croit être bon de faire pour lui-même – donc de ses intentions.

Quelles sont nos connaissances des processus psychologiques qui mènent un jeune à décrocher? Elles sont plutôt limitées et cela nous amène à poser de nouvelles questions. Certains ont commencé à explorer la contribution des stratégies de gestion du stress pour expliquer le décrochage universitaire (Bray, Braxton et Sullivan, 1999). D'autres proposent, de façon intuitive, que l'abandon scolaire soit plutôt un désengagement progressif (Finn, 1989 ; Kronick & Hargis, 1990) ou arrivent à la conclusion qu'il est important d'établir des modèles non seulement prédictifs mais également dynamiques (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Rosenthal, 1998 ; Rumberger, 1995).

Le champ d'étude portant sur les motifs invoqués par les jeunes pour expliquer leur épisode de décrochage peut servir de base pour identifier des processus. Par exemple, Fagan et Pabon (1990) rapportent que les raisons les plus courantes d'abandon sont : le besoin d'un emploi, la grossesse, le peu d'intérêt face à l'école et les problèmes personnels à la maison ou à l'école. Rumberger (1987) les classe en trois grandes catégories de motifs : scolaires, personnels et économiques. De plus, Jarjoura (1993) a montré que les raisons invoquées pour abandonner avaient un impact sur l'adaptation psychosociale après un épisode de décrochage. Plus précisément, les élèves qui décrochent parce qu'ils n'aimaient pas l'école montrent davantage de difficultés psychosociales (comportements violents, vols et vente de drogues). Les justifications apportées par les individus pour expliquer leur épisode de décrochage, même si elles sont étudiées et connues, sont peu utilisées dans les modèles prédictifs du décrochage. Pourtant, ces informations, liées aux intentions, permettraient d'émettre des hypothèses quant au rôle des cognitions et des processus décisionnels qui précèdent l'abandon scolaire. D'ailleurs, il est possible de supposer que l'étude des intentions et de la prise de décision permettrait d'expliquer la ou les raisons pour lesquelles des élèves poursuivent leur cheminement scolaire malgré la présence de plusieurs facteurs de risque

Par ailleurs, nos connaissances sur les processus qui mènent au décrochage sont en partie limitées par le peu de développement des aspects explicatifs au profit des aspects prédictifs dans les modèles théoriques. Il existe une différence importante entre le potentiel explicatif d'un modèle et son

potentiel prédictif. Sutton (1998) mentionne qu'il est toujours utile d'identifier les prédicteurs même si les processus à l'origine de la problématique ne sont pas entièrement expliqués. Par exemple, pour offrir certains programmes de prévention ciblés pour des jeunes à risque de décrocher, il est important de connaître les facteurs qui prédisposent les jeunes à décrocher mais il n'est pas absolument nécessaire de comprendre les processus qui mènent à l'abandon (même si cela pouvait être bien utile et bonifier le programme d'intervention). Toutefois, seuls des modèles comprenant des aspects explicatifs et prédictifs permettent de comprendre l'étiologie et le développement d'une problématique. L'étude des facteurs plus « statiques » ne permet pas une explication satisfaisante du passage à l'action puisque seuls les facteurs prédisposants sont connus. Par ailleurs, l'établissement de modèles plus complets proposant à la fois des éléments explicatifs pertinents et des éléments de prédiction, a des conséquences quant à la nature et au contenu des interventions (Rosenthal, 1998 ; Sutton, 1998).

Des Modèles Explicatifs et Dynamiques

Afin qu'un modèle soit à la fois explicatif et prédictif, il doit inclure des processus de changement. Ces processus pourraient se situer à différents niveaux : social, interpersonnel ou intraindividuel (Fagan et Pabon, 1990 ; Cairns, Cairns et Neckerman, 1989). Certains ont identifié des processus sociaux et interpersonnels (Bean, 1985 ; Bray, Braxton et Sullivan, 1999 ; Finn,

1989 ; Tinto, 1993 ; Wehlage et al., 1989) mais très peu d'études se sont centrées sur l'étude des processus intraindividuels (par exemple, l'intention d'abandonner ou de poursuivre l'école, la valorisation scolaire) (Bean, 1985 ; Bray, Braxton et Sullivan, 1999 ; Hemmings, Jin et Low, 1996 ; Prestholdt, Fisher, Bienn et Clemons, 1984; Tinto, 1993).

Quelques Modèles Dynamiques de l'Abandon Scolaire

Certains modèles « classiques » ont identifié des processus liés à l'abandon scolaire. Ces modèles (Bean, 1985 ; Bray, Braxton et Sullivan, 1999 ; Finn, 1989 ; Tinto, 1993 ; Wehlage et al., 1989) ont une perspective socio-interactionnelle (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les interactions entre l'individu et l'école, tout en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves (facteurs scolaires, culturels, familiaux et sociaux, habiletés et problèmes personnels), amènent l'individu à bien s'adapter à l'école (associé à la persévérance scolaire) ou à moins bien s'adapter à l'école (associé au décrochage scolaire). Par contre, ces modèles n'insistent que très peu sur les *processus intraindividuels*. De leur côté, Bray, Braxton et Sullivan (1999), en utilisant le modèle de Tinto (1993) comme base, évaluent la contribution des stratégies de gestion du stress alors que Bean (1985) et Tinto (1993) ont intégré la notion d'intention dans leur modèles. Toutefois, ces modèles ont été élaborés pour décrire l'abandon d'étudiants universitaires, ce qui pourrait poser des

difficultés quant à la généralisation de leurs conclusions à des populations d'élèves qui abandonnent leurs études secondaires.

Pour notre part, nous nous intéressons principalement à l'influence des facteurs intraindividuels (intra-psychiques ou cognitifs) liés aux intentions et à la prise de décision sur l'abandon des études secondaires, ce que très peu de chercheurs ont étudié (Hemmings, Jin et Low, 1996 ; Prestholdt et al., 1984).

L'étude d'Hemmings, Jin et Low (1996)

La première, l'étude d'Hemmings, Jin et Low (1996) a porté sur l'évaluation d'un modèle théorique de l'abandon scolaire auquel se greffait une mesure d'intention de décrocher. Ce modèle s'inscrit dans une perspective longitudinale, les variables dépendantes étant mesurées en 10^e année et 11^e année alors que la mesure du décrochage scolaire est recueillie en 12^e année. En plus des intentions, le modèle est principalement construit à partir de variables sociodémographiques (variables familiales et scolaires: engagement scolaire, rendement, « *locus of control* » et aspirations) mais aussi « interactionnelles » telles que l'intégration sociale et académique (voir les modèles classiques de Bean, 1985 ; Finn, 1989 ; Tinto, 1993 ; et Wehlage et al., 1989). Les analyses ont montré que ce modèle théorique, lorsque toutes les variables étaient incluses dans le modèle (de 10^e et 11^e année), permettait une explication satisfaisante (*logit analysis*, pseudo R^2 0,569) de la décision de quitter ou de poursuivre l'école en 12^e année. Ces résultats appuient donc

l'hypothèse que la prise de décision (intentions) contribue à une bonne explication de l'abandon scolaire (ce qui a été peu testé empiriquement dans la littérature scientifique). Toutefois, ce modèle comporte deux grandes limites. Tout d'abord, contrairement à d'autres modèles utilisant les intentions comme variable prédictrice, le modèle ne présente pas les « précurseurs cognitifs » de l'intention, (i.e. d'identifier les processus psychiques qui mènent à la prise de décision). De plus, la démarche statistique retenue ne permet d'évaluer l'importance de la contribution (du poids prédictif) des intentions comparativement aux autres variables incluses dans le modèle.

L'étude de Prestholdt et al. (1984)

La deuxième, l'étude de Prestholdt et al. (1984), malgré certaines limites méthodologiques importantes, est intéressante puisqu'elle porte sur l'identification d'attitudes qui sont des précurseurs aux intentions de décrocher. Pour atteindre cet objectif, Prestholdt et al. (1984) ont utilisé le modèle d'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980). Nous présenterons les résultats de cette étude, mais nous ferons d'abord un détour pour expliquer la définition d'attitude retenue dans un contexte de prédiction du comportement ainsi que pour présenter de façon très concise les composantes des modèles d'Ajzen et Fishbein (1980).

Les attitudes expliquent la relation entre les processus cognitifs et le comportement

La psychologie sociale s'intéresse depuis longtemps à l'étude des attitudes. Déjà en 1948, Krech et Grutchfield (dans Fishbein et Ajzen, 1975) définissaient les attitudes comme une organisation de la réalité d'un individu basée sur des processus motivationnels, émotionnels, perceptuels et cognitifs. Depuis, d'autres définitions des attitudes ont été élaborées. Par exemple, une définition courante en psychologie sociale décrit les attitudes comme une disposition à long terme (Upmeyer et Six, 1989). Toutefois, la définition utilisée pour l'étude du lien entre l'attitude et le comportement nécessite une conceptualisation plus spécifique des attitudes. Kahle (1984) définit justement une attitude comme une prédisposition à répondre aux divers éléments de l'environnement, et il attribue aux attitudes une fonction adaptative. Selon cet auteur, les attitudes seraient des « abstractions about the functioning of the environment, especially the social environment, that are expressed as predisposition to evaluate an object, concept or symbol » (Kahle, 1984, p.108). Toujours selon Kahle (1984), l'attitude est un véhicule d'échange entre l'individu et l'environnement. Les individus sont en perpétuel processus d'adaptation à leur environnement et les attitudes sont des prédispositions à adopter certains comportements plutôt que d'autres. Dans ce contexte d'étude, les attitudes sont présentées comme une caractéristique d'un processus cognitif de préparation à une action (Upmeyer et Six, 1989) et plus spécifiquement encore, comme une

évaluation intraindividuelle des conséquences de poser un geste/une action dans un certain contexte et par rapport à un objet (Eiser, 1994).

L'Intentionnalité selon Ajzen et Fishbein

Ajzen et Fishbein proposent deux modèles, soit le modèle d'action raisonnée (Ajzen et Madden, 1986 ; Beck et Ajzen, 1991 ; Madden, Ellen et Ajzen, 1992) et le modèle de l'action planifiée (Ajzen et Madden, 1986 ; Schifter et Ajzen, 1985).

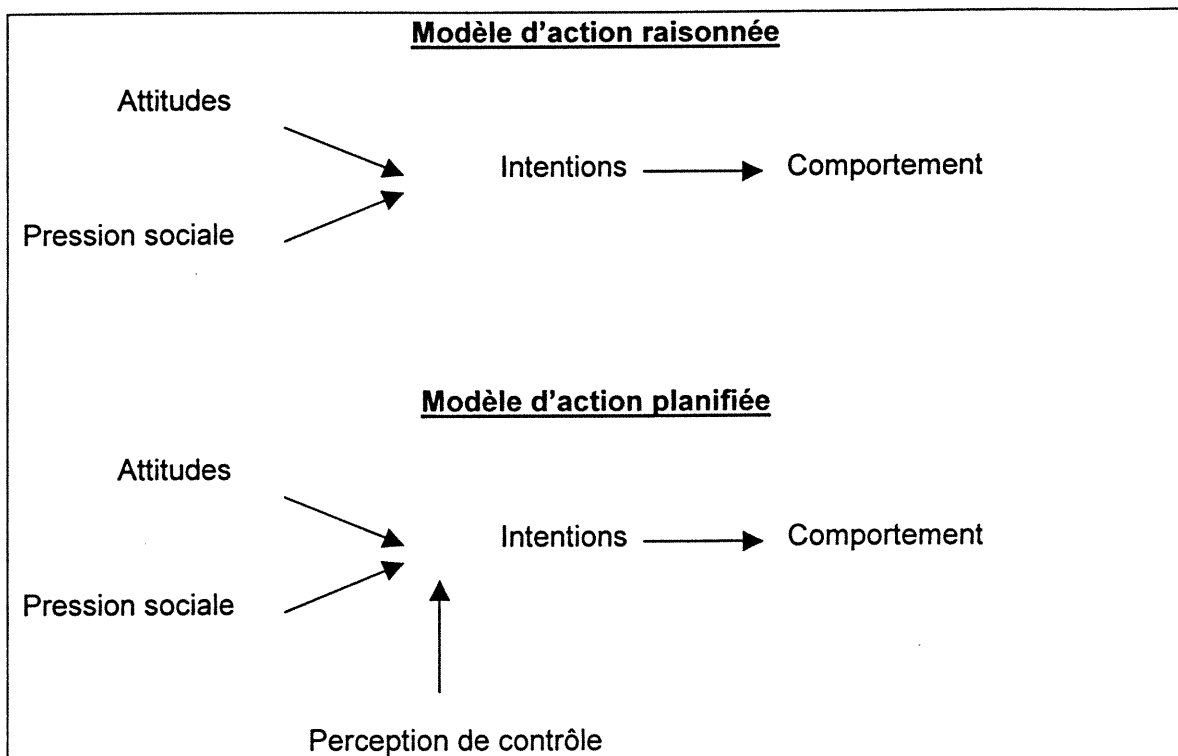


Figure 1. Représentation graphique des modèles d'action raisonnée et d'action planifiée (Madden, Ellen et Ajzen, 1992)

Les deux modèles permettent d'expliquer le comportement et partagent sensiblement les mêmes composantes à l'exception d'une, la perception de contrôle (figure 1). Ces composantes sont les attitudes (croyances personnelles quant aux conséquences du comportement), la norme subjective (forme de pression sociale perçue par l'individu) et les intentions. Le modèle d'action planifiée diffère du modèle d'action raisonnée par l'ajout d'une mesure du contrôle que l'individu perçoit dans le processus du passage à l'action. Dans les deux modèles, l'organisation des composantes est la suivante : l'interaction entre les attitudes et la norme subjective (sorte de pression sociale) détermine les intentions qui, elles, déterminent le comportement. Dans le cas de l'action planifiée, la perception du contrôle agit comme modérateur du lien entre les attitudes et la norme subjective et les intentions. Les attitudes sont mesurées à partir de l'évaluation que fait l'individu des conséquences positives ou négatives d'un comportement, alors que la norme subjective réfère à la perception de la pression sociale à adopter le comportement que ressent l'individu.

Modèle d'Ajzen et Fishbein appliqué à l'abandon scolaire

Contrairement aux modèles prédictifs classiques de l'abandon scolaire qui se concentrent sur des prédicteurs démographiques et scolaires, Prestholdt et al. (1984) se penchent sur des facteurs cognitifs (attitudes et perception de norme subjective). Selon ces auteurs, l'avantage d'étudier la prise de décision est l'identification des déterminants psychologiques de l'abandon scolaire. Pour

atteindre cet objectif, Perstholdt et al. (1984) ont utilisé la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980). Pour construire leur mesure des attitudes, les chercheurs ont effectué un sondage auprès de 250 élèves et ont retenu les 29 conséquences anticipées au décrochage les plus souvent nommées. Les auteurs ont effectué des régressions multiples afin d'évaluer la contribution des attitudes et de la perception de la norme pour expliquer les intentions de décrocher. Les résultats montrent que les attitudes et la norme subjective sont de bons prédicteurs des intentions de décrocher et ce, peu importe le sexe ou l'origine ethnique des individus. Par contre, cette étude présente des limites importantes, la toute première étant de n'avoir pu vérifier l'adéquation du modèle par rapport à une mesure d'abandon scolaire et non simplement par rapport à des intentions de décrocher. De plus, le modèle de Prestholdt et al. (1984) n'échappe pas à la critique d'Eiser (1994) concernant les applications du modèle d'Ajzen et Fishbein (1980). Cette critique porte sur la définition des attitudes et des normes subjectives qui peuvent varier selon les contextes d'étude, puisque ces définitions ne sont pas guidées par un modèle théorique. Prestholdt et al. (1984) ont constitué leur définition d'attitude à partir de 29 conséquences identifiées par 250 élèves de 10^e année, sans plus de précisions (aucune information sur l'origine ethnique ou le milieu – par ex., urbain ou rural, défavorisé ou non). Malgré ces limites, l'étude est importante puisqu'elle fait partie de ces rares études qui montrent un lien entre les attitudes face au décrochage et l'intention de décrocher.

Les Travaux de Prochaska et ses Collaborateurs sur l'Intentionnalité

Dans la quête d'un modèle théorique de l'abandon scolaire intégrant certains processus décisionnels, le modèle d'Ajzen et Fishbein (1980) semble prometteur. Toutefois, un autre modèle nous paraît encore plus intéressant, le modèle des stades de changement de Prochaska et ses collaborateurs (DiClemente, Prochaska, Fairhurst, Velicer, Velasquez et Rossi, 1991 ; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, Norcross et DiClemente, 1995). En plus de tenir compte des attitudes, ces chercheurs ont identifié d'autres types de processus qui déclenchent ou soutiennent des modifications de comportement chez les individus. Nous décrirons rapidement chacune des composantes du modèle, puis nous nous centrerons davantage sur une de ces composantes, soit le processus décisionnel (les attitudes).

Les Processus du Modèle des Stades de Changement

Les travaux de Prochaska et DiClemente (1983) avaient initialement pour but d'identifier les mécanismes qui mènent à la modification des comportements, particulièrement en fonction de l'arrêt de consommation du tabac et d'autres drogues. En étudiant la façon dont les gens changent leurs habitudes de consommation par eux-mêmes (les « self-changers » qui arrivent à modifier leurs habitudes sans soutien professionnel ou programme d'intervention), ils ont

élaboré un modèle de stades de changement, comprenant cinq stades, pour illustrer la modification d'un comportement (DiClemente et al., 1991 ; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, Norcross et DiClemente, 1995). Ce modèle possède trois grandes composantes : les intentions, les processus de changement et le processus décisionnel. Le niveau d'intention est opérationnalisé à partir d'une évaluation du délai anticipé avant de modifier le comportement (ex., « J'ai l'intention d'arrêter de fumer au cours des 6 prochains mois »). Les processus de changement sont des processus (cognitifs et comportementaux) utilisés par les individus qui modifient par eux-mêmes, de façon efficace et définitive, leurs habitudes ou leurs comportements. Finalement, le processus décisionnel est un profil d'attitude construit à partir d'une évaluation des avantages et des désavantages (Janis et Mann, 1977) à modifier son comportement. Nous reconnaissons que l'arrêt de la consommation de la cigarette et l'abandon scolaire font possiblement appel à des processus différents. Toutefois, le processus décisionnel, tel qu'opérationnalisé selon le modèle de Janis et Mann (1977), est suffisamment flexible pour s'appliquer à diverses problématiques ou champs d'étude.

Le pouvoir prédictif de la combinaison de ces trois composantes a été testé, entre autres, sur un échantillon d'individus en psychothérapie. L'objectif était d'identifier correctement les individus qui abandonneraient prématurément leur psychothérapie. L'utilisation des trois composantes (intentions, processus et processus décisionnel) a permis de classer correctement 93% des individus

selon leur statut de persévérant ou d'abandonnant (Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992).

Ce modèle de stades de changement, comparativement aux modèles d'action raisonnée et d'action planifiée qui ne décrivent qu'indirectement le processus de décision (Westaby et Fishbein, 1996), a l'avantage de permettre d'évaluer concrètement les attitudes de l'individu qui pèse le pour et le contre avant de prendre une décision (et avant que ses intentions ne se cristallisent).

Les stades de changement sont : la précontemplation, la contemplation, la préparation, l'action et le maintien. Nous décrivons chacun des stades en fonction des intentions qui y sont associées ainsi que du processus décisionnel (profil d'attitudes). Nous ne décrivons pas les différents processus de changements, même s'ils sont une partie fondamentale du modèle, puisqu'ils ne feront pas l'objet d'évaluation dans la présente étude. Dans ce contexte, leur description apporterait une lourdeur au texte sans en améliorer la pertinence (voir Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992, pour une description complète). Il est intéressant de noter que, selon les études empiriques, chacun des processus est particulièrement efficace à un certain stade du modèle (Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992). La figure suivante présente les dix processus et leur importance selon les stades.

Précontemplation	Contemplation	Préparation	Action	Maintien
prise de conscience identification et verbalisation des affects ré-évaluation de l'environnement	ré-évaluation de soi, de ses valeurs	engagement personnel	stratégies de renforcement relations interpersonnelles soutenantes contre-conditionnement contrôle des stimuli	activisme social

Figure 2. Les processus de changement et leur importance à chacun des stades
 (Prochaska, 1994, p.1109)

Définition des stades et du processus décisionnel

Le stade de précontemplation se caractérise par l'absence d'intention de changer au cours des six prochains mois. Les sujets ne sont pas conscients ou sous-estiment leurs difficultés. Au niveau des attitudes, les individus à ce stade perçoivent peu d'avantages à changer leur comportement, et perçoivent généralement beaucoup de désavantages. Les individus au stade de la contemplation reconnaissent leurs difficultés, pensent y remédier et considèrent effectuer des changements au cours des six prochains mois. Par contre, ils n'ont pas encore choisi d'agir. À ce stade, il y a une évaluation des avantages et des désavantages liés à la problématique dans le but d'une résolution de problème : l'individu évalue les conséquences positives et négatives de la modification de son comportement. Le stade de la préparation a été ajouté plus récemment au modèle. Les individus au stade de préparation expriment une intention d'action

au cours du prochain mois. Les premières manifestations comportementales (ex., pour l'arrêt de la cigarette, l'individu réduit sa consommation sans toutefois s'abstenir complètement) apparaissent à ce stade. Au niveau des attitudes, les individus perçoivent de plus en plus d'avantages à modifier leur comportement et cela, peu importe l'ampleur des désavantages perçus. Le stade de l'action précède tout juste le passage à l'action, sans toutefois représenter une finalité, puisque certains individus retourneront aux stades antérieurs rapidement tandis que d'autres poursuivront leur processus de changement vers le stade du maintien. L'intention de changer se cristallise: la modification du comportement prend place. Il y a un engagement dans le processus de changement (ex., pour l'arrêt de la cigarette, les individus se sont abstenus de 1 jour à 6 mois). Quant aux attitudes, le ratio de la perception des avantages-désavantages au changement indique un rapport plus grand que 1, les avantages primant sur les désavantages. Le dernier stade est le maintien. Prochaska, DiClemente et Norcross (1992) définissent ce stade comme une poursuite de l'action pendant plus de 6 mois suivant le stade d'action. À ce stade, les intentions concernent le maintien du comportement nouvellement modifié. Le profil des attitudes au stade du maintien demeure similaire à celui observé au stade de l'action.

En résumé, tout au long des stades de changement, les intentions et le profil d'attitudes évoluent : une augmentation des intentions est associée à une augmentation de la perception d'avantages et une diminution de la perception de désavantages à modifier le comportement. Nous nous intéressons particulièrement au profil d'attitudes (le processus décisionnel) qui illustre bien un

processus dynamique et intra-psychique. L'équivalence que nous faisons entre les attitudes et le processus décisionnel se justifie ci-dessous.

Construit théorique des travaux de Janis et Mann (1977)

Le processus décisionnel (avantages et désavantages) provient du modèle de Janis et Mann (1977). Ces derniers ont proposé que l'individu dresse le bilan des avantages et des désavantages (bilan ou balance décisionnelle) liés à une situation avant de passer à l'action et que, plus le ratio des avantages par rapport aux désavantages est élevé, plus l'individu risque effectivement d'adopter le comportement. Le bilan des avantages et des désavantages est une représentation générale de la prise de décision, mais qui incorpore les aspects cognitifs et motivationnels (Janis et Mann, 1977). Selon le modèle, les avantages et désavantages perçus à une action relèvent de quatre catégories (figure 3) : les gains et pertes utilitaires pour soi (ex., gagner de l'argent), l'évaluation positive et négative de soi (ex., je serais déçu de moi-même) mais aussi les gains et pertes utilitaires pour les autres personnes significatives (ex., aider sa famille) et l'approbation ou la désapprobation des autres personnes significatives (ex., mes amis seraient d'accord avec moi).

	<u>Utilitaires</u>	<u>Approbation</u>
<u>Avantages</u> (Gains)	<u>Pour soi</u> <u>Pour les autres personnes significatives</u>	<u>Approbation de soi</u> <u>Approbation par les autres personnes significatives</u>
<u>Désavantages</u> (Pertes)	<u>Pour soi</u> <u>Pour les autres personnes significatives</u>	<u>Désapprobation de soi</u> <u>Désapprobation par les autres personnes significatives</u>

Figure 3. Processus décisionnel tel qu'opérationnalisé selon le modèle de Janis et Mann (1977)

Cette description du passage de l'intention à l'action possède plusieurs ressemblances avec les modèles d'Ajzen et Fishbein (1980). Par exemple, le bilan des avantages et des désavantages du modèle de Janis et Mann s'apparente aux attitudes du modèle d'Ajzen et Fishbein. De plus, l'approbation et la désapprobation par les autres personnes significatives du modèle de Janis et Mann s'apparentent aux normes subjectives du modèle d'Ajzen et Fishbein. D'ailleurs, Lechner et De Vries (1995) ont utilisé le modèle des stades de changement et la conceptualisation des attitudes des modèles d'Ajzen et Fishbein pour étudier l'engagement dans un programme d'exercice physique.

Peut-on décrire le bilan décisionnel (processus décisionnel) en termes d'attitudes? Eagly et Chaiken (1993) proposent, en référant au modèle d'Azjen et Fishbein, que les attitudes se forment à partir d'une réflexion sur les conséquences de ses propres actes et que la norme subjective se forme

lorsqu'un individu réfléchit à l'approbation ou à la désapprobation des autres. Le processus décisionnel de Janis et Mann (1977) correspond bien à ces descriptions, il est donc possible de le présenter comme une attitude. La prochaine section présente l'instrument utilisé pour évaluer le processus décisionnel du modèle des stades de changement (Velicer, DiClemente, Prochaska et Brandenbrug, 1985), tel qu'établi selon le construit théorique du modèle de Janis et Mann (1977).

Questionnaire de Processus Décisionnel

Le modèle des stades de changement (DiClemente et al., 1991 ; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, Norcross et DiClemente, 1995) permet d'établir une relation entre les intentions et les attitudes et une modification de comportement. Afin d'évaluer les attitudes telles qu'opérationnalisées pour le modèle des stades de changement (les avantages et désavantages), les chercheurs ont élaboré le *Decisional Balance Questionnaire* (Velicer et al., 1985) à partir du modèle Janis et Mann (1977). Ce questionnaire permet une description du processus décisionnel en évaluant la perception de l'individu des pertes et des gains utilitaires (ex., des gains ou pertes monétaires) pour lui-même et pour son entourage et l'approbation et la désapprobation de soi par lui-même et par les gens de son entourage (ex., ce que je penserais de moi et ce que penseraient mes parents ou mes amis de moi).

La première version du questionnaire a été appliquée à l'arrêt de la cigarette. Cet instrument possède des qualités psychométriques solides et permet de prédire le comportement (arrêt de consommation de la cigarette) six mois après la mesure (Velicer et al., 1985). Toutefois, les chercheurs n'ont pu retrouver les quatre facteurs initiaux du modèle de Janis et Mann (1977) : ils en ont identifié deux, soit les avantages et les désavantages. Par la suite, plusieurs chercheurs ont adapté ce questionnaire pour l'étude de différents types de comportements. En effet, ce questionnaire a été initialement construit en fonction de l'arrêt de comportements ayant des conséquences négatives (ex., l'arrêt de la consommation de cigarette ou de drogues ; voir DiClemente et al., 1991 ; Prochaska et DiClemente, 1983 ; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, Norcross, DiClemente, 1995). Par la suite, il a été adapté pour étudier l'acquisition de comportements ayant des conséquences positives (ex., la modification d'habitudes alimentaires, le début d'un programme d'exercice physique, l'utilisation de la crème solaire, l'utilisation du condom ; voir Galavotti, Cabral, Lansky, Grimley, Riley et Prochaska, 1995 ; Nigg et Courneya, 1998 ; Prochaska, Velicer, Rossi, Goldstein, Marcus, Rakowski, Fjore, Harlow, Redding, Rosenbloom et Rossi, 1994), l'acquisition de comportements ayant des conséquences négatives (ex., l'initiation de la consommation de la cigarette et de l'alcool ; voir Elder, DeMoor, Young, Wildey, Molgaard, Golbeck, Sallis et Stern, 1990 ; Migneault, Pallonen et Velicer, 1997 ; Stern, Prochaska, Velicer et Elder, 1987 ; Werch, Anzalone, Catellon-Vogel, Carlson, Brokiewicz et Felker, 1995) et l'abandon de comportements positifs (ex., l'abandon d'un programme d'exercice

physique ou d'un traitement de psychothérapie ; voir Brogan, Prochaska et Prochaska, 1999 ; Sullum, Clark et King, 2000). Les items du questionnaire de processus décisionnel sont évidemment adaptés au comportement étudié, toutefois le cadre théorique soutenant la construction des items demeure toujours le même. Il est à noter que, tout comme les travaux de Velicer et al. (1985), les chercheurs ont généré un instrument de processus décisionnel qui ne comporte que deux échelles (avantages et désavantages).

Questionnaire de Processus Décisionnel Appliqué à l'Abandon Scolaire

Le modèle des stades de changement a été développé pour étudier l'abandon d'un comportement néfaste (Prochaska et DiClemente, 1983) ou l'acquisition d'un comportement positif (Lechner et De Vries, 1995 ; Prochaska et al., 1994). Certains ont cependant testé la valeur heuristique du modèle de Prochaska dans des situations d'acquisition d'un comportement néfaste (Elder et al., 1990 ; Migneault, Pallonen et Velicer, 1997 ; Werch et al., 1995) et même de l'abandon d'un comportement associé à une bonne santé physique et psychologique (Brogan, Prochaska et Prochaska, 1999 ; Sullum, Clark et King, 2000). La présente étude s'apparente à ces recherches qui étudient le passage à l'action à l'aide d'éléments du modèle des stades de changement. En effet, lorsqu'il est question du décrochage scolaire, une modification de comportement est en jeu (le passage entre le fait de fréquenter l'école et de ne plus la fréquenter). Le questionnaire de processus décisionnel (*Decisional Balance*

Questionnaire) pourrait donc être une façon intéressante d'explorer le passage à l'action de l'abandon scolaire puisque peu d'études se sont attardées à explorer la contribution des attitudes au décrochage scolaire, alors qu'il est pourtant fréquent de référer à la décision de quitter l'école (Rumberger, 1995).

But de l'Étude

Le but de cette recherche est de mieux comprendre le rôle des attitudes et des intentions dans l'étiologie du décrochage scolaire. Pour y arriver, il importe tout d'abord de développer des instruments de recherche valides. Ainsi, l'objectif général de cette étude est de vérifier la fidélité et la validité d'un questionnaire permettant l'évaluation du processus décisionnel lié à l'abandon scolaire.

Construction de l'Instrument

Le BADEC (BALance DECionnelle du décrochage scolaire) est composé de 24 questions, dont 12 portent sur les avantages perçus à décrocher et 12 sur les désavantages perçus à décrocher. Ces 24 questions ont été élaborées en respectant les dimensions spécifiques du modèle de Janis et Mann (1977) : les gains et les pertes utilitaires pour soi, les gains et les pertes utilitaires pour les autres ; l'approbation et la désapprobation de soi-même ; et la perception de l'approbation et de la désapprobation par les autres personnes significatives (Figure 4).

	<u>Utilitaires</u>	<u>Approbation</u>
<u>Avantages</u> (Gains)	<p style="text-align: center;"><u>Pour soi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école ▪ J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école ▪ Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent <p style="text-align: center;"><u>Pour les autres personnes significatives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille ▪ Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école ▪ J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école 	<p style="text-align: center;"><u>Approbation de soi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je serais plus heureux en abandonnant l'école ▪ Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs ▪ En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi <p style="text-align: center;"><u>Approbation par les autres personnes significatives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école ▪ Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler ▪ Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école
<u>Désavantages</u> (Pertes)	<p style="text-align: center;"><u>Pour soi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes ▪ Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent ▪ Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école <p style="text-align: center;"><u>Pour les autres personnes significatives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école ▪ En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi ▪ Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, sœurs) si je lâchais l'école 	<p style="text-align: center;"><u>Approbation de soi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école ▪ Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école ▪ Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école <p style="text-align: center;"><u>Désapprobation par les autres personnes significatives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je me retrouverais seul en abandonnant l'école ▪ Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis ▪ Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école

Figure 4. Distribution des items du BADEC selon le modèle d'avantages et de désavantages de Janis et Mann (1977).

Toutes les questions sont évaluées sur une échelle de quatre points de type Likert où 1= totalement en désaccord, 2= plus ou moins en désaccord, 3=plus ou moins d'accord, 4= totalement d'accord. La construction de l'instrument s'est effectuée en plusieurs étapes. Tout d'abord, les chercheurs ont examiné les écrits portant sur les motifs qui mènent au décrochage, ils ont ensuite élaboré une liste de questions et finalement, ils ont consulté des intervenants et des cliniciens. Les commentaires de ces derniers ont alors permis de perfectionner les items. Finalement, des prétests ont été administrés à des élèves.

Question de Recherche

Le BADEC est-il un outil fidèle et valide pour évaluer le processus décisionnel impliqué dans l'action d'abandonner l'école? Plus spécifiquement, est-ce un instrument valide pour mesurer le niveau d'avantages et de désavantages perçus du décrochage scolaire? La réponse à cette question s'effectue en plusieurs étapes : une analyse en composantes principales afin d'évaluer la structure de l'instrument, puis des analyses concernant la consistance interne, la fidélité test-retest, la validité de convergence, la validité de construit ainsi que la validité prédictive (Kaplan et Saccuzzo, 1993 ; Bernier et Pietrulewicz, 1997).

Méthodologie

Participants

Les collectes de données se sont déroulées dans 10 écoles secondaires entre l'automne 1996 et le printemps 2000. Deux écoles (Curé-Antoine-Labelle et Gatineau-Hull) accueillent des élèves du régulier, deux autres écoles (Pierre-Dupuy et Lucien-Pagé) accueillent des élèves du régulier mais ayant une forte proportion d'élèves à risque (par leur milieu social, pauvreté) tandis que parmi les six autres écoles, trois sont des écoles spéciales pour décrocheurs potentiels (Accès, Eulalie-Durocher et Le Tremplin) et trois sont des programmes alternatifs pour élèves à risque d'abandon scolaire (Programme Alternative au Décrochage, Ancre des Jeunes, Classe Alternative de la polyvalente St-Henri). Il s'agit d'un échantillon de convenance.

Au total, 1537 sujets ont répondu au BADEC à au moins une reprise. Les caractéristiques des sujets sont présentées au tableau 1. Dans la plupart des programmes alternatifs, les garçons sont majoritaires, à l'exception de la classe alternative de la polyvalente St-Henri et des élèves du secteur adapté de la polyvalente Pierre-Dupuy où les filles sont majoritaires. La plupart des sujets proviennent de milieu socioéconomique faible à moyen, mis à part les écoles Curé-Antoine-Labelle et la polyvalente de Gatineau-Hull, où le niveau socioéconomique est plutôt moyen à moyen-élevé.

Tableau 1. Caractéristiques des sujets

École	Secteur	N			Age		Probabilité de décrocher		Retard scolaire	
		Total	Garçons %	Filles %	moy.	é.-t.	moy.	é.-t.	moy.	é.-t.
Écoles Accès	Adapté	49	57,4	42,6	15,3	0,7	0,72	0,27	1,80	0,84
Eulalie-Durocher	Adapté	542	52,0	48,0	17,4	1,0	0,53	0,30	0,97	0,98
Tremplin	Adapté	92	54,9	45,1	15,8	0,8	0,82	0,20	2,07	0,71
Curé-Antoine-Labelle	Régulier	305	52,5	47,5	15,2	1,0	0,34	0,30	0,30	0,57
Gatineau-Hull	Régulier	315	50,5	49,5	14,8	0,9	0,33	0,31	0,35	0,64
Programme Alternative au Décrochage	Adapté	18	56,3	43,7	16,1	0,9	0,62	0,27	1,69	0,79
Ancre des Jeunes	Adapté	16	75	25	15,1	1,2	0,53	0,24	1,69	1,08
Classe Alternative St-Henri	Adapté	23	45,5	54,5	17,0	0,9	0,75	0,25	1,86	0,83
Pierre-Dupuy	Adapté	14	28,6	71,4	16,5	0,9	0,78	0,18	2,07	0,62
	Régulier ¹	52	63,5	36,5	14,1	1,7	0,41	0,25	0,69	0,81
Lucien-Pagé	Régulier ¹	111	60,4	39,6	13,6	1,1	0,38	0,25	0,34	0,58
	Total	1537	52,9	47,1	15,8	1,6	0,47	0,33	0,78	0,96

¹ Même si ces élèves proviennent du secteur régulier, une forte proportion d'élèves présentent un risque plus élevé d'échec scolaire ou de décrochage.

Il est pertinent de préciser dès maintenant la méthode de calcul de la probabilité de décrocher. Cette probabilité est obtenue à partir d'indicateurs de rendement scolaire, d'engagement scolaire et de retard scolaire (Janosz et LeBlanc, 1997)¹. Il s'agit d'un score variant de 0 à 1 (ex., 0,5 indiquant une probabilité de 50% de décrocher).

¹ Le calcul de cette probabilité s'effectue suivant la formule suivante :

$P = \exp(\text{rendement} + \text{engagement} + \text{retard}) + \text{cste} / (1 + \exp(\text{rendement} + \text{engagement} + \text{retard}) + \text{cste})$ où P est la probabilité de décrocher, rendement, engagement et de retard proviennent d'échelles pondérées (le coefficient de pondération a été identifié par des analyses de régression logistique (Janosz et al., 1997); et cste est la constante du modèle de prédiction, déterminée à partir du taux marginal de décrochage de l'échantillon de référence.

L'école Accès (n=49) a trois points de service (nord, est, ouest) sur l'île de Montréal. Ces écoles accueillent des élèves à risque d'abandon scolaire, âgés de 14 à 17 ans. L'âge moyen est de 15,3 ans, les élèves ont en moyenne 1,8 année de retard scolaire et présentent en moyenne un risque de décrocher de 70%. Tous les élèves des trois points de service ont répondu à un questionnaire, incluant le BADEC, à l'automne 1996 puis au printemps 1997. L'école Eulalie-Durocher (n=542), située aussi à Montréal, accueille des jeunes qui n'ont pas terminé leur secondaire avant d'avoir 17 ans et des jeunes raccrocheurs, entre 16 et 20 ans. En moyenne, les élèves ont 17,4 ans, ont près d'un an de retard scolaire et présentent un risque de décrocher de 50%. Tous les élèves de l'école ont répondu à un court questionnaire, incluant le BADEC, à l'automne 1996 puis au printemps 1997. L'école Le Tremplin (n=92) accueille quant à elle des élèves entre 14 et 18 ans, ayant au moins une année de retard scolaire (en moyenne, 2 ans). Cette école de l'Est de la ville de Montréal vise la poursuite de la scolarisation par de l'enseignement modulaire individualisé. Les élèves ont en moyenne 16,1 ans et présentent en moyenne un risque de décrocher de 80%. Les élèves de cette école ont répondu à un questionnaire, incluant le BADEC, au printemps 1997, à l'automne 1997 puis à l'hiver 1998. L'école Curé-Antoine-Labelle (n=305) est située dans la grande région de Montréal, à Laval. Elle accueille principalement des élèves du régulier. Les élèves qui ont répondu au questionnaire étaient âgés entre 14 et 18 ans, en moyenne, 15,2 ans. Ce sont des élèves qui présentent peu de retard scolaire (en moyenne, 0,3 an) et un risque de décrocher moyen (environ 30%). Les élèves ont répondu à un

questionnaire (incluant le BADEC) au printemps 1998 dans le cadre d'une étude au département de psychologie de l'Université de Montréal et parmi eux, un sous-groupe de 100 élèves a répondu de nouveau au questionnaire trois semaines plus tard. La cinquième école est une polyvalente (n=315) de la région de Gatineau-Hull. Elle accueille principalement des élèves du régulier âgés entre 13 et 18 ans, en moyenne 14,8. Ce sont des élèves qui présentent peu de retard scolaire (en moyenne, 0,3 an) et un risque de décrocher moyen (environ 30%). Les élèves ont répondu à un questionnaire au printemps 1998, incluant le BADEC.

Les élèves des cinq écoles et programmes suivants ont tous répondu au BADEC en septembre 1998, janvier 1999 et juin 1999. Ces écoles et programmes font partie d'un projet de recherche qui porte sur l'évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire². Le Programme Alternative au Décrochage (n=18) est issu d'une collaboration entre l'école secondaire Jeanne-Mance de Montréal et un organisme communautaire. Le programme accueille des jeunes entre 15 et 17 ans qui ont minimalement réussi leurs mathématiques et leur français de première secondaire. Ce programme a pour but d'amener les élèves à réussir deux années en une, en complétant les mathématiques et le français de secondaire II et de secondaire III. En moyenne, ces élèves ont 16,1 ans, présentent plus d'un an de retard scolaire et montrent un risque de décrocher de 60%. L'Ancre des Jeunes (n=16) est un programme de type communautaire qui reçoit des jeunes pour qui la fréquentation d'une

² Action Concertée – Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, 1998-2000.

école régulière est particulièrement difficile. Ils ont entre 13 et 16 ans, en moyenne 15,1 ans. Ces élèves ont en moyenne 1,7 année de retard scolaire et présentent en moyenne un risque de décrocher de 50%. Ces jeunes, pour la plupart, recevront des ateliers académiques de niveau primaire ou du premier cycle du secondaire, ainsi que des ateliers manuels. La Classe Alternative de la polyvalente St-Henri (n=23) offre de l'enseignement modulaire individualisé pour les élèves plus âgés (entre 15 et 18 ans). Ce type d'enseignement permet aux élèves de terminer plus rapidement les cours de français, de mathématiques et d'anglais (jusqu'au niveau de 4^e secondaire). L'âge moyen est de 17 ans. Les élèves ont en moyenne 1,9 année de retard scolaire et présentent en moyenne un risque de décrocher de 75%. À la polyvalente Pierre-Dupuy, des élèves des secteurs d'adaptation scolaire et régulier ont été rencontrés. La Classe 316 de Pierre-Dupuy (n=14) reçoit des élèves de cheminement particulier temporaire. La majorité des élèves fréquentent cette classe depuis plus d'une année. Cette classe vise la réintégration d'un cheminement scolaire régulier. Les élèves ont entre 15 et 18 ans, en moyenne 16,5. Ils ont en moyenne 2 années de retard scolaire et présentent un risque moyen de décrocher de 78%. De plus, à Pierre-Dupuy au secteur régulier, 52 élèves de 1^{re} à 4^e secondaire ont répondu au questionnaire. Bien qu'il s'agisse d'élèves du régulier, la majorité éprouve des difficultés scolaires. Ces élèves ont entre 12 et 17 ans, en moyenne 14,1 ans. Ils ont en moyenne 0,69 année de retard scolaire et présentent en moyenne un risque de décrocher de 40%. Enfin, le dernier milieu de collecte est l'école Lucien-Pagé. Ce sont des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire : 67 élèves plus à

risque d'échec scolaire qui ont participé à des activités d'aide aux devoirs et à des activités organisées par des groupes communautaires, ainsi que 44 élèves du régulier qui ne sont pas à risque d'échec et qui ne reçoivent aucune intervention spécifique. Globalement, les élèves de Lucien-Pagé ont 0,34 année de retard scolaire et présentent en moyenne un risque de décrocher de 38%.

Procédure

La collecte de donnée s'est effectuée de la même façon dans tous les milieux. En plus du consentement des élèves, le consentement des parents a été obtenu préalablement à la passation des questionnaires pour les élèves de moins de 14 ans. Les questionnaires ont été distribués de façon confidentielle (et non anonyme) : chaque élève a reçu un numéro confidentiel pour que les chercheurs, selon le cas, puissent suivre leur développement tout au long de l'étude. Les élèves étaient rencontrés en groupe, pendant les périodes de classe. Des assistants de recherche de l'université se sont déplacés dans les écoles pour les passations. Ce sont eux qui ont assuré aux élèves que leurs réponses demeureraient entièrement confidentielles et qu'ils pouvaient se retirer de l'étude sans préjudice. Chaque élève recevait son questionnaire, sur lequel il répondait directement en cochant ou en encerclant sa réponse à divers énoncés.

Mesures

Tous les sujets ont répondu au BADEC mais aussi à d'autres mesures auto-révélées sur leur adaptation scolaire et personnelle. Ainsi, les élèves ont répondu à des questions portant sur leur famille et sur leur adaptation scolaire (ces questions sont à l'annexe 1).

Au plan familial, les élèves (à l'exception des jeunes de la polyvalente Curé-Antoine-Labelle et de la polyvalente de Gatineau-Hull) ont répondu à des questions permettant d'établir un calcul de l'indice de désavantage familial (MASPAQ ; LeBlanc, 1996). Le désavantage familial est composé de cinq items : la taille de la fratrie, le nombre de déménagements, le travail de la mère, le statut de famille monoparentale et la durée de séparation des parents. Chaque item est codé 0 (élément associé à un faible risque) ou 1 (facteur associé à un désavantage élevé). Ainsi, un score de 1 est attribué pour chacun de ces éléments : une fratrie de plus de quatre enfants, un nombre de déménagements supérieur à quatre au cours de la vie du jeune, une mère qui travaille, une situation de monoparentalité et une durée de séparation des parents de moins de deux ans. Le minimum est de 0 et le maximum, 5. Cet indice est alors transformé en score T, standardisé selon le sexe et l'âge des sujets à partir de normes établies pour les adolescents québécois. Standardisé, le minimum est de 0 et le maximum, 100. La moyenne est de 50 mais de 61 chez les adolescents en difficulté.

Au niveau de l'adaptation scolaire, les élèves ont répondu à des questions permettant d'évaluer leur rendement scolaire, leur retard scolaire, leur motivation scolaire, leur niveau d'intentions de décrocher, leur absentéisme, leur engagement scolaire et leur risque de décrocher.

Le rendement scolaire se calcule à partir des notes moyennes en mathématiques et français telles que perçues par les élèves (« Quelles sont tes notes (moyenne) en français actuellement? » et « Quelles sont tes notes (moyenne) en mathématiques actuellement? »).

Le retard scolaire a été évalué à partir de la question suivante : « As-tu déjà doublé une année scolaire? ». Les élèves ont répondu à cette question selon l'échelle de réponse suivante : 0=non, jamais ; 1=oui, une année ; 2=oui, deux années ; 3=oui, plus de deux années.

La motivation scolaire (comprenant l'échelle de valorisation scolaire) a été mesurée à l'aide de quatre échelles provenant d'un instrument développé par Janosz, Rondeau et Lacroix (1998). Ces échelles ont été construites afin de tenir compte de la multidimensionalité du concept de motivation scolaire. Les échelles sont les suivantes : l'attachement à l'école, $\alpha=0,68$ (ex., « J'aime l'école ») ; le sentiment de compétence et de contrôle face aux tâches scolaires, $\alpha=0,81$ (ex., « J'ai de bonnes notes à l'école quand je le veux ») ; l'effort scolaire $\alpha=0,78$ (ex., « Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et leçons ») ; la valorisation et aspirations scolaires $\alpha=0,76$ (ex., « C'est important pour moi d'avoir des bonnes notes »). Les réponses sont évaluées selon une échelle de Likert à quatre points où 1=totalement en

désaccord, 2=plus ou moins en désaccord, 3=plus ou moins d'accord, 4=totalement d'accord.

Les intentions de décrocher (Janosz, Rondeau et Lacroix, 1998) sont établies à partir de quatre questions : « As-tu déjà pensé sérieusement à abandonner l'école », « Penses-tu abandonner l'école d'ici les prochains six mois », « Penses-tu abandonner l'école d'ici les trois prochains mois » et « Penses-tu abandonner l'école d'ici les 30 prochains jours ». Pour toutes ces questions, l'élève répond oui ou non. Pour chaque oui répondu, l'élève obtient un score de 1 ; le minimum de 0 (l'élève a répondu non aux quatre questions) et le maximum 4 (l'élève a répondu oui aux quatre questions).

Afin de classer les élèves au stade de préparation ou au stade d'action (modèle des stades de changement), l'information sur l'absentéisme est nécessaire puisque le critère pour distinguer ces stades est un critère de comportement. Les élèves ont répondu à la question suivante : « As-tu déjà manqué l'école sans raison valable? ». Les choix de réponses étaient les suivants : jamais, une ou deux fois, plusieurs fois, très souvent. Cette réponse était ensuite recodée comme absence du comportement (jamais) et présence du comportement (une ou deux fois, plusieurs fois, très souvent).

L'échelle d'engagement scolaire est un élément du calcul du risque de décrocher qui sera présenté dans le paragraphe qui suit. Cette échelle provient du MASPAC (LeBlanc, 1996). Elle comporte quatre questions (« Aimes-tu l'école » ; « Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes » ; « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller

à l'école plus tard » ; « En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ») et l'échelle de réponses varient selon les questions (échelle entre 4 et 5 points). L'indice de cohérence interne est de 0,74.

Le risque de décrocher a aussi été calculé pour tous les élèves à partir des indicateurs de rendement scolaire, d'engagement scolaire (présenté ci-haut) et de retard scolaire (voir Janosz et LeBlanc, 1997). Il s'agit d'un score variant de 0 à 1 (ex., 0,5 indiquant une probabilité de 50% de décrocher).

De plus, afin d'établir la validité prédictive du BADEC, nous avons documenté les épisodes de décrochage pour la plupart des milieux, à l'exception des polyvalentes Curé-Antoine-Labelle et Gatineau-Hull. Le statut de décrocheur ou de persévérant a été opérationnalisé comme suit : un élève qui quittait l'école avant la fin de l'année, qui ne se réinscrivait pas à l'école pendant l'année et qui n'était pas inscrit à l'école en septembre l'année suivante était considéré comme un décrocheur (ces jeunes ne fréquentaient plus du tout l'école, ni en cours d'année, ni au début de l'année suivante). L'écart entre la passation des questionnaires et la mesure du décrochage varie entre 1 mois et 7 mois (selon les milieux et selon le moment du décrochage du jeune).

Démarche Analytique

Pour vérifier la fidélité et la validité du questionnaire BADEC (balance décisionnelle – processus décisionnel - appliquée au décrochage scolaire), plusieurs étapes ont été nécessaires.

La première étape consistait à vérifier la structure factorielle de l'instrument à l'aide d'une analyse en composantes principales. Ce type d'analyse a pour but d'identifier un nombre relativement faible de facteurs qui peuvent rendre compte d'un maximum de la variation observée dans la matrice de corrélations formées par un ensemble de variables (Stevens, 1992). De plus, cette analyse, de type exploratoire, permet une comparaison entre les facteurs obtenus à partir des données empiriques et des facteurs théoriques qui ont guidé la construction de l'instrument (modèle de Janis et Mann, 1977). Le questionnaire de processus décisionnel a initialement été construit selon quatre axes : les avantages pour soi, les avantages pour les autres personnes significatives, les désavantages pour soi et les désavantages pour les autres personnes significatives. Il était donc attendu que l'analyse en composantes principales révèle quatre facteurs parmi les données empiriques. Par ailleurs, pour faciliter l'interprétation des facteurs obtenus par l'analyse, une rotation varimax a été effectuée. Pour cette analyse, tous les sujets ont été utilisés (n=1537). Enfin, les analyses ont été effectuées séparément pour les garçons et pour les filles.

La deuxième étape consiste à évaluer la consistance interne des échelles. Cette étape permet de vérifier à quel point les items d'un même facteur sont corrélés entre eux : une bonne corrélation entre les items indique que les énoncés d'un même facteur mesurent bien le même concept. De plus, cette analyse permet d'évaluer la nécessité d'éliminer un ou plusieurs items afin d'améliorer la consistance interne d'une échelle. Le calcul d'un alpha de Cronbach pour chacun des facteurs a été effectué. Pour réaliser cette analyse, tous les sujets ont été utilisés (n=1537).

La troisième étape de validation de l'instrument a pour but d'évaluer la fidélité test-retest (la stabilité de l'instrument). Un bon instrument doit donner une mesure fiable d'une administration à une autre, c'est pourquoi un calcul d'un coefficient de stabilité à trois semaines d'intervalle a été effectué. Ce temps relativement court a été choisi étant donné que les attitudes et les perceptions personnelles peuvent varier rapidement dans le temps et être soumises à des influences externes (mauvais examen, dispute avec les parents, décrochage d'un ami, etc.). Une corrélation (r de Pearson) a été établie entre les résultats au premier temps et au deuxième temps de mesure. Pour cette analyse, un sous-groupe d'élèves a été formé à la polyvalente de Gatineau-Hull afin d'évaluer cette forme de fidélité. Une centaine d'élèves ont répondu au questionnaire à trois semaines d'intervalle (n=106).

La quatrième étape de validation était d'établir la validité de convergence : les résultats obtenus à partir d'un instrument devraient être comparables à ceux obtenus à partir d'une mesure semblable (qui mesure le même concept). Dans le

domaine des attitudes par rapport au décrochage, le BADEC est unique du point de vue théorique. Par contre, certaines dimensions de la motivation scolaire (ex., la valorisation scolaire) sont aussi des attitudes par rapport à la poursuite des études et s'apparentent, indirectement, à des processus de prise de décision (faire le choix de poursuivre ses études). Toutefois, ce type d'attitude manque de précision pour bien expliquer la décision de décrocher de l'école puisque les attitudes et les comportements doivent être évalués selon un même niveau de spécificité où l'attitude et le comportement ont, entre autres, la même direction (Ajzen et Fishbein, 1980). En ce sens, les attitudes liées à la valorisation scolaire sont utiles pour étudier la persévérance scolaire (attitude positive par rapport à l'objet et comportement de persévérance envers l'objet), mais ne permettent que difficilement d'expliquer pourquoi l'élève a choisi de décrocher (attitude positive par rapport à un objet et comportement déviant de l'objet). Malgré leurs différences au plan théorique, les attitudes par rapport au décrochage s'apparentent à une mesure de la valorisation scolaire. C'est pourquoi des corrélations ont été effectuées entre les échelles du BADEC et une échelle de valorisation de l'école développée par Janosz, Rondeau et Lacroix (1998).

Par ailleurs, la cinquième étape a permis de vérifier que certains groupes d'individus obtiennent des résultats différents au questionnaire, établissant ainsi la validité de différenciation (Kaplan et Saccuzzo, 1993). Le BADEC, puisqu'il mesure les attitudes par rapport au décrochage, devrait permettre de bien distinguer les élèves qui fréquentent des écoles ou des programmes pour des décrocheurs potentiels (secteur « adapté ») de ceux qui fréquentent des écoles

régulières (secteur « régulier »). En effectuant des analyses de variance pour comparer les groupes, il a été possible de tester si l'instrument était suffisamment sensible pour distinguer des élèves à risque d'abandon (secteur « adapté ») des élèves non à risque (secteur « régulier »). Pour ces analyses, tous les sujets ont été utilisés (n=1492).

Pour vérifier la validité de construit (sixième étape), plusieurs analyses ont été effectuées. La première analyse est une série de corrélations entre la motivation scolaire, les intentions et les échelles du BADEC puisqu'au plan théorique les attitudes face au décrochage devraient être liées aux intentions (Pretholdt et al., 1984) et à la motivation scolaire. En effet, plus les attitudes face au décrochage sont positives, plus les intentions devraient être élevées et moins le profil de motivation scolaire devrait être positif : la perception d'avantages aurait une relation modérée et négative avec la motivation scolaire et une relation modérée et positive avec les intentions de décrocher alors que l'inverse se produirait avec la perception de désavantages. Pour ces analyse, tous les sujets ont été utilisés (intentions, n=1492 ; échelles de motivation scolaire, n=1532 à n=1537).

Rappelons que le BADEC a été construit à partir du modèle de Janis et Mann (1977). Toutefois, cette étude se situe dans la lignée des travaux qui portent sur le modèle transthéorique (Prochaska et DiClemente, 1983). À l'aide des données d'intention de décrocher, il est possible de reproduire un modèle des stades de changement (DiClemente et al., 1991 ; Prochaska et DiClemente, 1983 ; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, Norcross et

DiClemente, 1995) et de comparer les niveaux d'avantages et de désavantages selon chacun des stades (précontemplation, contemplation, préparation, action) opérationnalisés à partir des intentions de décrocher. Tel que spécifié par la théorie, nous émettons l'hypothèse que la perception des avantages et des désavantages variera en fonction des différentes étapes. Des analyses de variance ont été effectuées pour distinguer les niveaux d'avantages et de désavantages perçus selon chacun des stades du passage à l'action (précontemplation, contemplation, préparation, action), ce qui permet d'ajouter un élément à la validité de construit du BADEC. Pour réaliser cette étape du processus de validation de l'instrument, tous les sujets ont été utilisés (n=1537). Les stades du modèle des stades de changement ont été opérationnalisés comme suit : en précontemplation, l'élève n'a jamais pensé à abandonner l'école; en contemplation, l'élève a déjà pensé à abandonner l'école mais ne le planifie pas au cours des prochains mois ; en préparation, l'élève pense à abandonner l'école au cours des prochains mois mais n'a pas encore commencé à manquer l'école sans excuse valable (école buissonnière, « foxer ») ; enfin, en action, l'élève pense abandonner l'école au cours des prochains mois, de plus, il a commencé à manquer l'école sans excuse valable ou encore il a abandonné et prévoit retourner à l'école.

La dernière étape concerne la validité prédictive de l'instrument. Puisque l'instrument évalue les attitudes qui poussent un individu à passer à l'action, la perception des avantages et des désavantages devrait permettre de prédire le décrochage. La régression logistique a été retenue pour vérifier la validité

prédictive du BADEC. Ce type de régression a été utilisé parce que la variable dépendante (décrochage) est dichotomique, parce qu'elle permet l'inclusion de prédicteurs catégoriels (ex., le sexe a deux niveaux, garçon et fille) et parce qu'elle n'exige pas la vérification de postulat quant à la distribution (normalité) des variables (Fidell et Tabachnik, 1996).

Afin d'établir une prédiction d'un épisode de décrochage ultérieur à la mesure des attitudes, un devis longitudinal doit être utilisé. C'est pourquoi un sous-échantillon a été formé à partir de l'échantillon de 1537 sujets, puisque la mesure de l'abandon scolaire n'a été recueillie que pour certaines écoles ou programmes.

Le test de la validité prédictive du BADEC s'est effectué en trois temps. Tout d'abord, la validité prédictive de chacune des deux échelles (avantages et désavantages) a été vérifiée par des analyses univariées. Ensuite, une série d'analyses multivariées hiérarchiques ont été conduites pour vérifier 1) si chacune des échelles apportait une contribution unique au décrochage et 2) si l'évaluation des avantages et des désavantages continuait à prédire l'abandon scolaire même si d'autres prédicteurs étaient considérés. Nous avons donc introduit séquentiellement les quatre catégories de prédicteurs suivants : les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe et désavantage familial), la performance scolaire (retard et rendement), la motivation scolaire (compétence et contrôle, effort scolaire, attachement à l'école et valorisation) et les intentions de décrocher.

Il est important de noter que des analyses préalables à la réalisation de la régression logistique ont été effectuées. Premièrement, pour obtenir des résultats statistiques fiables, il est important de vérifier que le nombre de sujets est suffisant, c'est-à-dire qu'un ratio de 10 sujets-prédicteurs soit respecté. Ensuite, une standardisation des variables indépendantes a été réalisée pour éviter que les bêtas observés ne soient liés à leur échelle de mesure. Cette transformation n'est pas cruciale à l'analyse puisque les bêtas ne seront pas interprétés, l'interprétation des *odds ratio* apportant une information plus utile et indépendante des échelles de mesure. Finalement, puisque la régression logistique est sensible à la forte multicolinéarité entre les variables (Fidell et Tabachnik, 1996), des régressions logistiques ont été effectuées préalablement pour chacune des catégories (blocs) de variables indépendantes (sociodémographiques, performance scolaire et motivation scolaire).

Résultats

Analyse en Composantes Principales

Rappelons que le but de l'analyse en composantes principales est de retrouver, à partir des données empiriques, les quatre facteurs qui ont guidé la construction de l'instrument. L'analyse en composantes principales ne nécessite pas de vérifications exhaustives quant aux postulats préalables à la réalisation de l'analyse. Par contre, la stabilité des facteurs identifiés peut être affectée par un faible nombre de sujets (Stevens, 1992). Ce postulat est respecté dans la présente étude puisque l'échantillon est composé de 1537 sujets.

L'analyse en composantes principales s'est déroulée en deux étapes. Une première analyse en composantes principales a révélé une structure à trois facteurs (facteurs ayant un *eigenvalue* supérieur à 1). Ces trois facteurs ne correspondent qu'en partie au modèle théorique de Janis et Mann (1977). De plus, Prochaska et son équipe (Velicer et al., 1985) n'avaient pas obtenu les facteurs du modèle théorique original et suite à ces résultats, ces chercheurs ont retenu deux échelles, soit les avantages et les désavantages. En tenant compte de ces conclusions, la deuxième étape de l'analyse en composantes principales a consisté à tester une structure de deux facteurs, les aspects positifs (avantages) et les aspects négatifs (désavantages). Une rotation varimax a été utilisée afin d'obtenir les coefficients de saturation maximisés pour chacun des facteurs. Cette rotation permet d'obtenir des facteurs où les items partagent davantage de variance avec un seul facteur et peu ou pas de variance commune

avec les autres facteurs. Le tableau 2 présente les deux facteurs identifiés lors de cette analyse. Le *eigenvalue* est supérieur à un pour les deux facteurs (9,48 pour les avantages et 1,94 pour les désavantages). Les deux facteurs permettent d'expliquer 47,6% de la variance totale (39,5% pour les avantages et 8,1% pour les désavantages).

Tableau 2. Résultats de l'analyse en composantes principales suite à une rotation varimax : coefficients de saturation, *eigenvalue*, pourcentage de variance expliquée et alpha de Cronbach

	Rotation varimax	
	facteur 1 avantages	facteur 2 désavantages
1 J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	0,739	-0,251
2 Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	0,725	-0,097
3 Je serais plus heureux en abandonnant l'école	0,722	-0,345
4 Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs	0,718	-0,143
5 Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	0,717	-0,203
6 J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école	0,703	-0,154
7 En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	0,691	-0,235
8 Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler	0,684	-0,333
9 Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	0,661	-0,299
10 Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	0,640	-0,333
11 <i>Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école</i>	0,330	-0,004
12 <i>Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent</i>	0,279	-0,338
13 Je me retrouverais seul en abandonnant l'école	-0,028	0,676
14 Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent	-0,008	0,651
15 Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes	-0,372	0,626
16 Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école	-0,091	0,613
17 J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école	-0,459	0,593
18 Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, soeurs) si je lâchais l'école	-0,460	0,576
19 Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école	-0,444	0,566
20 En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi	-0,293	0,552
21 Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école	-0,590	0,526
22 Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école	-0,359	0,495
23 Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école	-0,517	0,446
24 <i>Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis</i>	0,382	0,381
	<i>Eigenvalue</i>	9,480
	Variance %	39,500
	Alpha (10 items)	0,82
		1,942
		8,100

Les coefficients de saturation (*factor loading*) indiquent la corrélation d'item du questionnaire avec les facteurs identifiés par l'analyse. Tel que proposé par Nunally (1967), le seuil utilisé pour retenir un item est 0,50 (c'est-à-dire qu'il doit partager au moins 25% de variance avec un facteur). Pour le facteur 1 (avantages), les coefficients de saturation varient entre 0,279 et 0,739. Deux items (« Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école » ; « Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent ») ont des coefficients de saturation plus faibles (0,330 et 0,279) et ont été retirés de l'échelle finale. Aucun item n'est corrélé positivement avec les deux échelles. Les facteurs sont donc tous clairement liés aux avantages à décrocher.

Pour le facteur 2 (désavantages), les coefficients de saturation varient entre 0,381 et 0,676. Deux items ont des coefficients de saturation inférieurs à 0,5 et sont donc retirés de l'échelle finale (« Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école » ; « Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis »). L'item « Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis » est retiré parce qu'il est faiblement corrélé sur les deux échelles, alors que l'item « Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école » est retiré afin de respecter le seuil de 0,5 et d'obtenir 10 items pour les désavantages et 10 items pour les avantages.

Corrélation entre les deux facteurs.

La corrélation entre l'échelle des avantages et l'échelle des désavantages au décrochage est de $r=-0,541$, $p<0,001$. Cette corrélation, modérée et négative, indique que les facteurs forment bien deux pôles (un négatif et un positif).

Analyse en composantes principales selon le sexe.

Une analyse en composantes principales a été effectuée séparément pour les garçons ($n=808$) et pour les filles ($n=720$). Dans les deux cas, la même structure factorielle a été retrouvée dans les données empiriques et les mêmes items seraient retirés. Toutefois, les coefficients de saturation pour deux des items (« Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école » ; « Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école ») sont légèrement inférieurs à 0,5 pour les garçons (0,444 et 0,424 respectivement). Par ailleurs, l'importance des items dans les deux échelles diffère pour les garçons et les filles (voir tableaux 12 et 13 en annexe).

Consistance Interne

L'alpha de Cronbach (indice de consistance interne) indique le degré de corrélation entre plusieurs items désignés pour la construction d'une échelle. De

plus, cette analyse permet d'évaluer la nécessité d'éliminer un ou plusieurs items pour améliorer la consistance interne d'une échelle.

Le tableau 2 de l'analyse en composantes principales indique l'alpha de Cronbach pour chacun des facteurs (version finale des échelles à 10 items). Ainsi, l'échelle d'avantages obtient un alpha de 0,82 et l'échelle des désavantages, 0,83. De plus, aucun item ne sera supprimé, ni pour l'échelle des avantages ni pour celle des désavantages, puisque les analyses montrent que les indices de consistance interne ne peuvent être améliorés en retranchant des items (voir annexe 3).

Stabilité de l'Instrument (Test-Retest)

Un instrument doit mesurer le même concept d'une administration à une autre. C'est pourquoi une analyse de stabilité (test-retest) sur trois semaines a été effectuée. L'analyse consiste à calculer une corrélation entre les deux temps de mesure.

Tableau 3. Stabilité des échelles des avantages et des désavantages à décrocher : analyse des corrélations entre deux administrations à trois semaines d'intervalle

	Corrélations t1-t2 n=106	
	r	sig.
Avantages au décrochage	0,754	***
Désavantages au décrochage	0,792	***

Le tableau 3 présente les coefficients de stabilité pour les avantages et les désavantages, mesurés à trois semaines d'intervalle. Les coefficients sont satisfaisants, les corrélations entre les deux temps de mesure pour les deux échelles se situant au-dessus de 0,75 ($r=0,754$ pour les avantages et $r=0,792$ pour les désavantages).

Validité de Convergence

Rappelons que la validité de convergence consiste à évaluer le degré de correspondance entre les échelles du BADEC (avantages et désavantages perçus au décrochage) et une échelle de valorisation scolaire. La valorisation scolaire est une mesure de l'importance qu'accorde le jeune à la poursuite de sa scolarisation, donc des attitudes à poursuivre l'école. Le tableau 4 présente les corrélations entre les échelles du BADEC et l'échelle de valorisation scolaire, ces deux échelles ayant été administrées au même temps de mesure.

Tableau 4. Corrélation entre une mesure de valorisation scolaire et la perception des avantages et désavantages à décrocher (n=1537)

	Valorisation scolaire n=1537	
	r	sig.
Avantages au décrochage	-0,62	***
Désavantages au décrochage	0,50	***

L'échelle des avantages est négativement corrélée avec la mesure de valorisation de l'école ($r=-0,62$, $p<0,001$), alors que les désavantages le sont positivement ($r=0,50$, $p<0,001$). Pour les deux échelles, l'ampleur des corrélations est plutôt modérée (Stevens, 1992).

Validité de Différentiation : Distinction Entre des Groupes d'Élèves

Un bon instrument doit permettre de distinguer des populations « cliniquement » différentes. Dans le cas du BADEC, il est important de vérifier si l'instrument permet de distinguer une population à risque de décrocher, au secteur adapté, comparativement à une population moins à risque de décrocher, au secteur régulier.

Le tableau 5 confirme que selon un calcul de probabilité de décrocher (Janosz et LeBlanc, 1997), les élèves du secteur adapté sont significativement ($F=162,95$, $p<0,001$) plus à risque de décrocher (en moyenne 60% de probabilité de décrocher) comparativement aux élèves du secteur régulier (en moyenne 25% de probabilité). De plus, ce tableau montre que les garçons sont davantage à risque de décrocher que les filles ($F=8,19$, $p<0,01$).

**Tableau 5. Risque de décrocher selon le secteur fréquenté et selon le sexe :
Analyse de variance (2X2), moyennes et écarts-types**

	Secteur régulier n=640			Secteur adapté n=852			Anova		
	moy.	é.t.	N	moy.	é.t.	n	Source	F (1,1488)	sig.
Filles	0,21	0,41	310	0,56	0,50	395	Groupe	162,95	***
Garçons	0,32	0,47	330	0,60	0,49	457	Sexe	8,19	**
Tous	0,26	0,44		0,58	0,49		Groupe x sexe	2,00	n.s.

Le tableau 6 montre les résultats de l'analyse de variance comparant le niveau d'avantages et de désavantages perçus dans les différents secteurs.

Tableau 6. Les différences au BADEC entre des élèves du secteur régulier et du secteur adapté (validité de construit) : Analyse de variance (2X2), moyennes et écarts-types

		Secteur régulier N=661			Secteur adapté n=867			Anova		
		moy.	é.t.	n	moy.	é.t.	n	Source	F (1,1524)	sig.
		Avantages	Filles	1,50	0,44	321	1,73	0,60	399	Groupe
	Garçons	1,59	0,52	340	1,80	0,65	468	Sexe	7,00	**
	Tous	1,55	0,48	661	1,77	0,63	867	Groupe x sexe	0,24	n.s.
Désavantages	Filles	3,27	0,53	321	2,87	0,72	399	Groupe	91,54	***
	Garçons	3,17	0,59	340	2,92	0,70	468	Sexe	0,60	n.s.
	Tous	3,22	0,57	661	2,90	0,71	867	Groupe x sexe	4,68	*

Les analyses de variance montrent une différence significative entre les élèves du secteur adapté et les élèves du secteur régulier (avantages, $F=56,42$, $p<0,001$; désavantages, $F=91,54$, $p<0,001$). En effet, les élèves du secteur adapté montrent un profil d'attitudes plus à risque en rapportant plus d'avantages à décrocher (moyenne de 1,77 au secteur adapté et de 1,55 au secteur régulier)

et moins de désavantages à décrocher (moyenne de 2,90 au secteur adapté et de 3,22 au secteur régulier).

Par ailleurs, les moyennes des avantages et désavantages varient selon le sexe. Les garçons, peu importe le secteur fréquenté, rapportent plus d'avantages que les filles (effet principal de sexe, $F=7,00$, $p<0,01$). Par contre, il n'y pas de différence entre les garçons et les filles (effet principal de sexe non-significatif) pour les désavantages. Toutefois, un effet d'interaction entre le secteur fréquenté et le sexe ($F=4,68$, $p<0,05$) révèle que les filles du secteur adapté rapportent un peu moins de désavantages à décrocher que les garçons de leur secteur, alors que les filles du secteur régulier en rapportent davantage que les garçons.

Validité de Construit : Corrélations avec la Valorisation Scolaire

Des études ont montré que la motivation scolaire est un facteur lié au décrochage. De plus, les attitudes face au décrochage sont, théoriquement du moins, liées aux intentions de décrocher. Il devient donc intéressant d'évaluer la force des liens entre des mesures de motivation scolaire et d'intentions, et les échelles d'avantages et de désavantages. Toutes ces variables ont été mesurées au même moment de la collecte. Des corrélations ont été effectuées pour quantifier l'ampleur et le sens de ce lien.

Tableau 7. Validité de construit : Corrélations entre les échelles des avantages et des désavantages au décrochage et des mesures de motivation scolaire et d'intention de décrocher

	Avantages		Désavantages		
	r	sig.	r	sig.	
Motivation Scolaire					
Compétence et Contrôle n=1534	-0,470	***	0,358	***	
Effort Scolaire n=1535	-0,263	***	0,172	***	
Attachement n=1537	-0,366	***	0,267	***	
Intentions	n=1512	0,449	***	-0,357	***

Les corrélations présentées au tableau 7 démontrent les relations entre la motivation scolaire, les intentions et les deux échelles du BADEC (échelles des avantages et des désavantages). L'ampleur des corrélations est plutôt modérée pour le sentiment de compétence et de contrôle (avantages, $r=-0,41$, $p<0,001$; désavantages, $r=0,36$, $p<0,001$) et pour les intentions (avantages, $r=0,45$, $p<0,001$; désavantages, $r=-0,36$, $p<0,001$). Par contre, les corrélations avec l'attachement à l'école (avantages, $r=-0,37$, $p<0,001$; désavantages, $r=0,27$, $p<0,001$) et l'effort scolaire (avantages, $r=-0,26$, $p<0,001$; désavantages, $r=0,17$, $p<0,001$) sont plutôt faibles.

Validité de Construit : Utilisation du Modèle des Stades de Changement

Rappelons que le BADEC a été construit suivant les études empiriques portant sur le modèle des stades de changement (Velicer et al., 1985). Ces études portant sur la validation du modèle de changement ont montré que les

profils d'attitudes (avantages et désavantages au comportement) varient en fonction des stades du passage à l'action (précontemplation, contemplation, préparation et action) : plus les sujets se rapprochent du stade d'action, plus la perception des avantages augmente et plus celle des désavantages diminue. En étudiant les moyennes de façon transversale, il est possible d'observer des variations dans les profils d'attitudes selon chacun des stades (c'est-à-dire le niveau d'intention). Par ailleurs, les corrélations entre les intentions et les attitudes obtenues précédemment permettent d'envisager que les individus classés à des stades plus près du passage à l'action montreront des attitudes plus favorables au comportement (ex., des attitudes de plus en plus favorables au décrochage lorsque les intentions de décrocher sont plus importantes), tout en ayant une perception des désavantages plus faible.

Les analyses de variance montrent que les moyennes des avantages et des désavantages sont significativement différentes selon les stades de changement (avantages $F=128,16$, $p<0,001$; désavantages $F=75,50$, $p<0,001$).

Tableau 8. Progression des moyennes des avantages et désavantages perçus au décrochage selon les stades de changement

	Précontemplation (Pc) n=1075		Contemplation (C) n=393		Préparation (P) n=59		Action (A) n=10		F (3,1533)	sig	Post-Hoc scheffé .05
	moy.	é.t.	moy.	é.t.	moy.	é.t.	moy.	é.t.			
avantages	1,52	0,47	1,94	0,62	2,54	0,58	2,51	0,48	128,16	***	Pc<C<P,A
désavantages	3,18	0,59	2,78	0,70	2,25	0,73	2,23	0,52	75,50	***	Pc<C<P,A ¹

¹ la différence entre le stade de la contemplation et de l'action est marginalement significative à 0,058

Afin de cerner les différences entre les stades, des analyses *a posteriori* (test de Scheffé) ont été effectuées. Ces différences se présentent bien graphiquement (figure 5) alors que les profils d'attitudes sont bien définis.

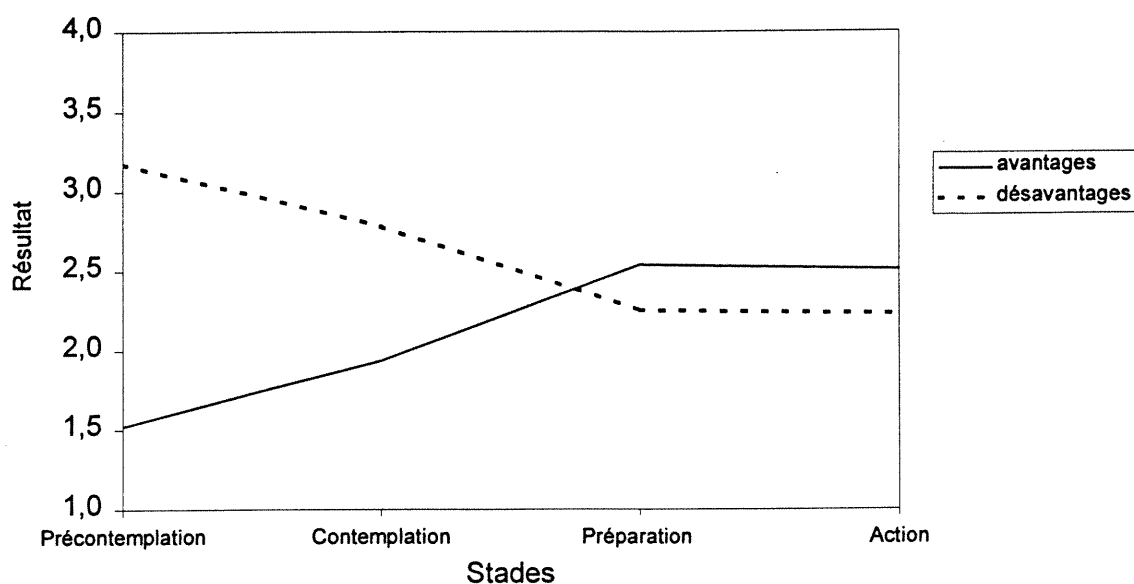


Figure 5. Progression des avantages et des désavantages à décrocher selon les stades de désengagement

Statistiquement, pour l'échelle des avantages, les individus au stade d'action et de préparation rapportent plus d'avantages au décrochage comparativement aux individus aux stades de précontemplation et de contemplation, et les individus du stade de contemplation rapportent plus d'avantages au décrochage que les individus au stade de précontemplation. Le même phénomène se présente au niveau des désavantages, à l'inverse

toutefois, puisque plus les individus sont à des stades se rapprochant du passage à l'action, moins ils perçoivent de désavantages au décrochage. Toujours en ce qui concerne les désavantages, il est à noter que la différence entre les individus au stade de l'action et les individus au stade de contemplation est marginalement significative à $p=0,058$. Par ailleurs, au stade de préparation et d'action, les individus perçoivent des niveaux comparables d'avantages et de désavantages au décrochage.

Validité Prédictive

La dernière étape de la validation du questionnaire de processus décisionnel consistait à évaluer la capacité de prédiction du décrochage à partir des échelles d'avantages et de désavantages. Rappelons que la régression logistique a été utilisée principalement parce que la variable dépendante (décrochage) est dichotomique, mais aussi parce que ce type de régression permet l'inclusion de prédicteurs catégoriels et n'exige pas la vérification de postulats quant à la distribution des variables (normalité) (Fidell et Tabachnik, 1996). Un sous-échantillon a été formé puisque la variable dépendante (décrochage) n'a été recueillies que pour certains milieux.

Sous-Échantillon

Le sous-échantillon (n=664) a été formé à partir de l'échantillon total (n=1537). Les données du décrochage sont disponibles pour la majorité des jeunes qui fréquentaient les écoles ou programmes suivants : écoles Accès, Eulalie-Durocher, Le Tremplin, Programme Alternative au décrochage, Ancre des Jeunes, Classe Alternative St-Henri, Pierre-Dupuy et Lucien-Pagé. La mesure du décrochage scolaire n'a pas été recueillie pour les élèves des écoles régulières (Gatineau-Hull et Curé-Antoine-Labelle). Cet échantillon est composé de jeunes très à risque de décrocher, ce qui facilite l'observation du phénomène mais qui peut causer des problèmes quant à la généralisation des résultats.

Ce sous-échantillon est composé de 664 sujets, 311 filles (46,8%) et 353 (53,2%) garçons. Au total, 294 jeunes avaient décroché (44,4% des filles et 44,2% des garçons) au deuxième temps de mesure et 370 (55,6% des filles et 56,8% des garçons) poursuivaient leurs études (tableau 9). Une analyse de chi-carré indique qu'il n'y a pas de différence entre la proportion d'abandonnants-persévérants, entre la proportion garçons-filles et entre le nombre de garçons et de filles qui ont décroché.

Tableau 9. Résultats d'un test de chi-carré : le nombre et pourcentage de garçons et de filles qui poursuivaient leurs études ou qui avaient abandonné l'école

	Persévérants		Abandonnants		Total		χ^2	sig.
	n	%	n	%	n	%		
Filles	173	26,1%	138	20,8%	311	46,8%	0,002	0,963
Garçons	197	29,7%	156	23,5%	353	53,2%		
Total	370	55,7%	294	44,3%	664	100,0%		

Selon le milieu de provenance des sujets, l'écart entre la mesure des variables indépendantes (attitudes, retard, âge, rendement, motivation et intentions) et le décrochage scolaire se situe entre 1 mois et 7 mois (voir la section méthodologique).

Globalement, ces jeunes présentent un risque de décrocher supérieur à 50% (moyenne de 0,51, écart-type 0,30) et sont âgés entre 12 et 20 ans (moyenne de 16,4 ans, écart-type 1,80). Ils ont en moyenne un an de retard (moyenne de 0,96, écart-type 1,00). Une grande proportion des jeunes provient de familles défavorisées comme en fait foi le résultat standardisé (selon l'âge et le sexe à partir d'un échantillon québécois) de désavantage socioéconomique : la moyenne de 57,3 (écart-type de 10,1) se rapproche de 60, 60 étant considéré comme le seuil problématique de défavorisation.

Vérifications et transformations préalables à la régression logistique

Un des avantages à la régression logistique se situe au niveau des postulats. En effet, cette analyse ne nécessite pas une distribution normale des variables indépendantes (Fidell et Tabachnik, 1996). Toutefois, cette analyse est sensible au ratio sujets-prédicteur. Il est conservateur d'utiliser 50 sujets par prédicteur. Dans le cas présent, avec 664 sujet et 11 prédicteurs, on obtient près de 60 sujets par prédicteurs. Les résultats des analyses ne sont donc pas influencés par un problème de respect des postulats. Rappelons que les variables indépendantes (prédicteurs) ont été standardisées afin que les coefficients de régression (bêtas) obtenus ne soient plus liés à leur échelle de mesure (les moyennes standardisées selon différents groupes sont présentées en annexe 4). Toutefois, les coefficients ne seront pas interprétés puisque les *odds ratio* apportent une information plus précise quant au pouvoir de prédiction des variables indépendantes. Les *odds ratio* sont des indicateurs d'une augmentation (si le *odds ratio* est supérieur à 1) ou d'une diminution du risque de faire partie de la catégorie qui présente la problématique (si le *odds ratio* est inférieur à 1). Par exemple (voir tableau 9 - résultats de la régression logistique, dans la colonne estimés univariés), pour une augmentation d'une année de retard scolaire (incrément de 1 de la variable indépendante), un élève a quatre fois plus de chance (*odds ratio* de 4,16) de décrocher (variable dépendante).

Puisque la régression logistique est sensible à la forte multicolinéarité entre les variables (Fidell et Tabachnik, 1996), des régressions logistiques ont

été effectuées pour chacun des « blocs » de variables. Ces blocs sont constitués des prédicteurs suivants : bloc de variables sociodémographiques (âge, sexe et désavantage familial), bloc de variables de performance scolaire (retard et rendement) et bloc de variables de motivation scolaire (compétence et contrôle, effort scolaire, attachement à l'école et valorisation). Parmi les blocs testés, seule la variable de l'attachement à l'école du bloc de motivation scolaire a été retirée des analyses parce qu'elle n'était pas significative lorsque entrée simultanément avec le sentiment de compétence et de contrôle, l'effort scolaire et la valorisation. Par ailleurs, même si la contribution du sexe n'est pas significative (ni aux tests univariés, ni aux tests du bloc des variables sociodémographiques, ni en interaction avec les avantages et les désavantages à décrocher), cette variable est conservée pour les étapes ultérieures. En effet, puisque la recension des écrits indique que le sexe est un facteur de risque important, cette variable a été incluse pour vérifier si elle ne devenait pas significative lorsque d'autres prédicteurs étaient ajoutés au modèle.

Réalisation de la régression logistique

Rappelons que les analyses pour vérifier la validité prédictive s'effectuent en trois étapes : des analyses univariées (pour évaluer la contribution unique de chacune des échelles d'avantages et de désavantages), puis l'entrée en « bloc » des avantages et des désavantages (pour vérifier qu'ils constituent deux prédicteurs distincts) et finalement, l'ajout de « blocs » de prédicteurs reconnus

du décrochage (pour évaluer la pertinence de l'inclusion des avantages et des désavantages à un modèle plus classique de décrochage scolaire).

Les analyses univariées (chacun des prédicteurs pris individuellement pour prédire le statut de décrocheur ou de persévérant) montrent tout d'abord que tous les prédicteurs retenus sont bien liés au décrochage scolaire (tableau 10 de la régression), à l'exception du sexe. Au niveau des échelles du BADEC, les avantages et les désavantages permettent de prédire le statut de décrochage : les décrocheurs rapportent une fois et demie plus d'avantages à décrocher (*odds ratio* 1,46) comparativement aux persévérants et une fois et demie moins de désavantages (*odds ratio* 0,63).

Tableau 10. Validité prédictive des échelles des avantages et des désavantages au décrochage : Régression logistique, estimés (odds ratio) univariés et multivariés, goodness of fit du modèle et pourcentage de classification correcte

Variable	Estimés		Estimés Multivariés			
	Univariés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<u>Balance décisionnelle</u>						
Avantages	1,46 ***	1,21 *	1,30 *	1,22 n.s.	0,95 n.s.	0,87 n.s.
Désavantages	0,63 ***	0,69 ***	0,68 ***	0,53 ***	0,58 ***	0,60 **
<u>Sociodémographique</u>						
Âge	2,55 ***		2,84 ***	3,88 ***	4,54 ***	4,54 ***
Sexe	0,98 n.s.		0,90 n.s.	1,13 n.s.	1,37 n.s.	1,33 n.s.
Désavantage familial	1,02 **		0,95 n.s.	0,86 n.s.	0,83 n.s.	0,81 n.s.
<u>Performance scolaire</u>						
Retard	4,16 ***			7,13 ***	7,57 ***	7,66 ***
Rendement	0,43 ***			0,17 ***	0,16 ***	0,16 ***
<u>Motivation</u>						
Compétence Contrôle	0,81 **				1,13 n.s.	1,14 n.s.
Effort scolaire	0,55 ***				0,65 **	0,67 **
Valorisation	0,63 ***				0,61 **	0,67 *
<u>Intentions</u>						
1,77 ***						1,54 **
% classification correcte						
total		61,1%	66,0%	84,9%	85,8%	86,5%
Goodness of fit (dl)		2,31 (8) n.s.	13,95 (8) n.s.	5,88 (8) n.s.	3,82 (8) n.s.	8,41 (8)
(Hosmer Lemeshow)						
Modèle (dl)		39,8 (2) ***	145,1 (5) ***	489,6 (7) ***	509,3 (10) ***	518,1 (11) ***
Amélioration (dl)			105,3 (3) ***	344,4 (2) ***	19,8 (3) ***	8,7 (1) ***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tableau 11. Pourcentage de classification correcte des décrocheurs et des persévérants à chacune des étapes de la régression logistique

	Persévérants n=370		Décrocheurs n=294		Total n=664	
	n	%	n	%	n	%
Étape 1	281	76,0%	125	42,5%	406	61,1%
Étape 2	255	68,9%	183	62,2%	438	66,0%
Étape 3	325	87,8%	239	81,3%	564	84,9%
Étape 4	326	88,1%	244	83,0%	570	85,8%
Étape 5	325	87,8%	249	84,7%	574	86,5%

Lorsque les avantages et les désavantages sont entrés à la même étape (étape 1) dans la régression logistique, ces deux prédicteurs demeurent significatifs. Ces deux variables constituent le premier bloc. Le modèle obtenu est significatif ($\chi^2=39,8(2)$, $p<0,001$). De plus, l'indice de *goodness of fit* (Hosmer-Lemeshow) est non-significatif ($\chi^2=2,31(8)$, $p>0,05$), ce qui indique que le modèle s'applique bien aux données empiriques. Ce modèle permet une classification correcte de 61% des sujets (76% des persévérants et 43% des décrocheurs).

Les étapes subséquentes permettent d'évaluer la contribution des avantages et désavantages au-delà de facteurs connus au décrochage. Le bloc suivant (étape 2) est composé de variables sociodémographiques (âge, sexe et désavantage socioéconomique). L'amélioration du modèle est significative

($\chi^2=105,3(3)$, $p<0,001$), ainsi que le modèle total ($\chi^2=145,1(5)$, $p<0,001$). L'indice de *goodness of fit* (Hosmer-Lemeshow) est non-significatif ($\chi^2=13,95(8)$, $p>0,05$). Parmi les trois variables entrées, l'âge est le seul prédicteur significatif, le sexe et le désavantage familial n'améliorant pas la capacité de prédiction du modèle en contexte multivarié. Après l'ajout de ce bloc, les avantages et les désavantages demeurent significatifs, leur coefficient de prédiction (*odds ratio*) n'étant pas influencé par les variables sociodémographiques. Ce modèle permet la classification correcte de 66% des sujets (69% des persévérants et 62% des décrocheurs).

Le troisième bloc est composé des variables de performance scolaire, soit le retard scolaire et le rendement scolaire autorévélé. L'amélioration du modèle est significative ($\chi^2=344,4(2)$, $p<0,001$), ainsi que le modèle total ($\chi^2=489,6(7)$, $p<0,001$). L'indice de *goodness of fit* (Hosmer-Lemeshow) est non-significatif ($\chi^2=5,88(8)$, $p>0,05$). Le retard et le rendement scolaires sont d'excellents prédicteurs du décrochage scolaire et ils améliorent grandement le pourcentage de classification correcte : au total, 84.9% des sujets sont correctement classés, dont 88% des persévérants et 81% des décrocheurs. Suite à l'entrée des variables de performance scolaire, seule la variable de désavantages à décrocher demeure un bon prédicteur ; la variable des avantages n'est plus significative. De plus, le *odds ratio* des désavantages prend légèrement plus d'ampleur (passant de 0,68 à 0,53).

Le quatrième bloc comporte des variables de motivation scolaire (sentiment de compétence et de contrôle, effort scolaire et valorisation).

L'amélioration du modèle est significative ($\chi^2=19,8(3)$, $p<0,001$), ainsi que le modèle total ($\chi^2=509,3(10)$, $p<0,001$). L'indice de *goodness of fit* (Hosmer-Lemeshow) est non-significatif ($\chi^2=3,82(8)$, $p>0,05$). Parmi les trois variables de motivation scolaire de ce bloc, l'effort scolaire et la valorisation scolaire sont significatifs alors que le sentiment de compétence et de contrôle ne l'est pas. L'addition de ce bloc au modèle améliore la classification des sujets, plus particulièrement pour les décrocheurs : au total, 85,8% des sujets sont bien classés, dont 88,1% des persévérants et 83% des décrocheurs. Les désavantages à décrocher demeurent significatifs alors que la variable des avantages n'est pas significative.

Le dernier bloc entré dans la régression logistique est composé d'un seul prédicteur, soit les intentions de décrocher. L'amélioration du modèle est significative ($\chi^2=8,7(1)$, $p<0,001$), ainsi que le modèle total ($\chi^2=518,1(11)$, $p<0,001$). L'indice de *goodness of fit* (Hosmer-Lemeshow) est non-significatif ($\chi^2=8,41(8)$, $p>0,05$). Tout comme les prédicteurs de motivation scolaire, l'addition des intentions de décrocher au modèle améliore la classification des décrocheurs : au total, 86,5% des sujets sont bien classés, dont 87,8% des persévérants et 84,7% des décrocheurs. Seule la variable des désavantages à décrocher demeure un bon prédicteur, la variable des avantages n'étant pas significative.

Il est important de noter que la variable sexe n'est pas significative, et ce à toutes les étapes de la régression logistique. Nous avons aussi testé les

interactions entre les échelles du BADEC et le sexe, toutefois aucune interaction n'était significative.

Discussion

Le but de la présente étude était d'examiner la validité et la fidélité d'un questionnaire de processus décisionnel (Janis et Mann, 1977 ; Velicer et al., 1985) appliqué au décrochage scolaire. Chacune des étapes de validation nous amène à reconnaître les bonnes qualités psychométriques de l'instrument, mais certains résultats nous invitent à poursuivre les recherches tant au chapitre des aspects théoriques sous-jacents que des aspects liés à une éventuelle utilisation comme outil de dépistage et d'intervention.

La discussion s'articule autour de quelques grands constats : 1) l'instrument possède de bonnes qualités psychométriques pour évaluer les attitudes et permet de souligner l'importance de l'intentionnalité dans l'étude du décrochage scolaire ; 2) l'instrument permet d'utiliser le modèle des stades de changement dans le but plus large de tester de nouveaux modèles de l'abandon scolaire ; 3) l'instrument apporte des pistes de réflexion sur quelques considérations cliniques. Finalement, certaines limites méthodologiques seront abordées.

Contribution des avantages et désavantages à la compréhension du décrochage scolaire

Une force importante de l'étude repose sur son caractère exploratoire visant la compréhension et l'identification de processus qui mènent à l'abandon

scolaire. Déjà, quelques modèles théoriques (Bean, 1985 ; Tinto, 1993) ont incorporé des aspects d'intentionnalité à leurs modèles. Les résultats de la présente étude confirment qu'il est tout à fait pertinent d'incorporer ces aspects à un modèle d'abandon scolaire. De plus, les échelles du BADEC ont une définition claire et circonscrite, offrent la possibilité d'améliorer les modèles prédictifs (principalement en y apportant un aspect dynamique) et s'inscrivent comme un nouvel élément pour étudier l'hétérogénéité des décrocheurs (Kronick et Hargis, 1990 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Définition claire et circonscrite des attitudes

Une définition des attitudes qui n'est pas guidée par un construit est plutôt problématique puisque, sans cadre théorique, les attitudes demeurent plutôt floues et changeantes selon la perspective que prend le chercheur (Eiser, 1994). Une force de l'étude, et plus particulièrement une force de l'instrument du processus décisionnel lui-même, est le fait d'avoir utilisé le modèle de Janis et Mann (1977) pour en guider la construction des questions. D'ailleurs, les résultats des analyses concernant la fidélité de l'instrument ainsi que la validité de convergence et de construit le confirment.

Tout d'abord, à l'instar des études qui ont développé un instrument de processus décisionnel adapté à leur contexte d'étude (voir Velicer et al., 1985 ; Migneault, Pallonen et Velicer, 1997 ; Galavotti et al., 1995 ; Nigg et Courneya, 1998 ; Stern et al., 1997), l'analyse en composantes principales n'a pas permis

d'identifier quatre facteurs, mais plutôt deux facteurs bien définis, soit les avantages et les désavantages à modifier son comportement. Il est intéressant de noter que les résultats sont très semblables pour les garçons et les filles (puisque nous arrivons à discriminer les mêmes facteurs), par contre l'analyse des coefficients de saturation indique que l'importance des items varie selon le sexe. Ces résultats témoignent d'une hiérarchie potentiellement différente des gains/pertes utilitaires ou de l'approbation/désapprobation pour les garçons et les filles, tout en permettant de conclure que les deux échelles sont fiables peu importe le sexe de l'individu. Par ailleurs, les indices de consistance interne permettent de conclure que les deux échelles de l'instrument sont solides, alors que la corrélation entre deux mesures à trois semaines d'intervalle indique que l'instrument est stable d'une mesure à une autre dans un court laps de temps.

Par ailleurs, les résultats des corrélations montrent un lien modéré entre les échelles du BADEC, la valorisation scolaire et des aspects de motivation scolaire et d'intention (étapes d'étude de validité de convergence et de construit). Ces résultats indiquent que le processus décisionnel est un élément qui se distingue de la valorisation scolaire, de la motivation scolaire et des intentions. Par contre, ces caractéristiques intraindividuelles, modérément liées, varient dans le même sens que le BADEC (ex., une faible perception d'avantages et une perception élevée de désavantages sont associées à une bonne valorisation scolaire, à une bonne motivation et à de faibles intentions de décrocher).

Plus précisément en ce qui a trait à la valorisation scolaire (qui peut se définir comme une attitude par rapport à la poursuite des études), l'ampleur

modérée de la corrélation permet de supposer que la valorisation scolaire et le processus décisionnel réfèrent à des processus intra-psychiques différents. Toutefois, il existe une hypothèse alternative, tout aussi intéressante. Le processus décisionnel et la valorisation scolaire pourraient se définir comme un seul processus intra-psychique, mais l'évaluation du processus décisionnel serait moins soumise au biais de la désirabilité sociale. Les réponses à des questions sur la perception des avantages et des désavantages au décrochage (ex., « Si j'abandonnais l'école, je pourrais gagner de l'argent ») risquent d'être moins influencées par la désirabilité sociale que les réponses à des questions de valorisation scolaire (ex., « Je ne pense pas finir mon secondaire » ; « C'est important pour moi d'obtenir un diplôme secondaire »).

Utilité des attitudes pour la prédiction

Un bon modèle théorique qui illustre le lien entre l'attitude et le comportement doit posséder une validité prédictive (Eagly et Chaiken, 1993 ; Six, Krahé, & Eckes, 1989). C'est pourquoi il était important de vérifier l'utilité des attitudes (telles qu'opérationnalisées ici en avantages et désavantages) pour prédire le décrochage. La régression logistique montre que les avantages et les désavantages, évalués dans un intervalle allant d'un à sept mois avant l'épisode de décrochage, permettent une prédiction de l'abandon. Ces résultats sont comparables aux résultats de Velicer et al. (1985) qui obtiennent de bonnes prédictions dans un intervalle de 6 mois. Par contre, une prédiction basée

seulement sur la perception des avantages et désavantages n'est pas aussi efficace que lorsqu'elle est complétée par d'autres facteurs de risque. En effet, les résultats de la régression logistique montrent que, même s'ils contribuent à la prédiction du décrochage, les avantages et les désavantages n'ont pas un pouvoir de prédiction aussi puissant que le retard ou le rendement scolaire. L'ampleur de leur contribution à la prédiction se compare à d'autres facteurs, tels que la motivation.

Il est aussi important de noter que l'impact de la perception des avantages à décrocher disparaît dans un modèle multivarié. Ce résultat est un peu surprenant, et difficile à expliquer puisque théoriquement, c'est la perception des avantages à une situation qui poussent les individus à modifier leur comportement (Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992 ; Prochaska, 1994). Ce phénomène est peut-être dû à l'échantillon (proportion importante élèves de secteur adapté, à risque d'abandon scolaire et de milieu défavorisé), ce qui indique que des effets modérateurs devront être testés (Baron et Kenny, 1986) ; par exemple, la participation à un programme spécial de prévention du décrochage ou la nécessité d'avoir un travail pour subvenir à ses besoins ou à ceux de sa famille.

Trajectoires et Modèles

L'état des connaissances sur le processus d'abandon scolaire ne permet pas encore d'expliquer pourquoi certains jeunes présentant de nombreux

facteurs de risque ne décrochent pas et pourquoi d'autres, ayant toutes les caractéristiques d'un diplômé potentiel, abandonnent l'école. Pour comprendre le processus d'abandon scolaire, certains chercheurs ont élaborés des typologies (Kronick et Hargis, 1990 ; Janosz et al., 2000). De plus, tous les décrocheurs n'ont pas les mêmes caractéristiques et ils ne décrochent pas pour les mêmes raisons (Jarjoura, 1993 ; Kronick et Hargis, 1990). L'étude des attitudes, du processus de décision, est un nouvel élément dynamique qui permettrait possiblement de raffiner ces typologies et de mieux comprendre les trajectoires qui mènent à l'abandon scolaire.

Ainsi, le processus décisionnel par rapport au décrochage n'est pas simplement un nouveau facteur de risque « statique » et quasi-immuable mais revêt un aspect dynamique qui permet d'étudier la prise de décision d'abandonner l'école. La validation du BADEC n'est que la première étape dans l'identification de processus dynamiques impliqués dans le décrochage scolaire. Il ne faut pas oublier que c'est l'attrait du modèle des stades de changement (avec ses composantes d'intentions, de processus de changement et de processus décisionnel) et la volonté de mieux expliquer que de seulement prédire qui, initialement, ont suscité l'intérêt pour la construction du BADEC.

Application du Modèle des Stades de Changement

La validation du construit du processus décisionnel n'aurait pas été complète sans tenter de reproduire les résultats du modèle des stades de

changement (Prochaska et DiClemente, 1983). Par contre, les études recensées concernant l'abandon d'un bon comportement (ex., une psychothérapie et l'exercice physique) n'ont pas effectué de tests de validité en utilisant les stades : ils ont plutôt simplement discriminé les abandonnants des persévérants. Les résultats de la présente étude ont donc été comparés à ceux observés pour des problématiques où il y a arrêt de la consommation de cigarette (DiClemente et al., 1991) et où il y a acquisition de la pratique de l'exercice physique (Nigg et Courneya, 1998). Les résultats de l'analyse de variance montrent bien les différences au niveau des avantages et des désavantages entre les stades, à l'exception des stades de préparation et d'action. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par DiClemente et al. (1991) et meilleurs que ceux de Nigg et Courneya (1998).

La difficulté à distinguer les stades de préparation et d'action peut s'expliquer par au moins deux raisons, soit le faible nombre de sujet observés à ces stades (pour un échantillon total de 1537 sujet, 59 sujets ont été classés au stade de préparation et 10 au stade d'action) et l'opérationnalisation imprécise des stades au plan des intentions. En effet, les individus des stades de préparation et d'action rapportent un même niveau d'intention (ils ont l'intention d'abandonner l'école au cours des prochains mois) et le critère de distinction entre ces deux stades est de type comportemental (absentéisme). Toutefois, il est possible d'identifier quelques pistes de solution pour explorer les différences entre ces deux stades. En recrutant de nouveaux sujets, il pourrait être possible d'augmenter la puissance statistique ainsi que de mieux opérationnaliser les

stades à partir des intentions en déterminant clairement le nombre de mois anticipé avant le décrochage : par exemple, les élèves du stade de préparation auraient l'intention d'abandonner l'école au cours des trois prochains mois, et ceux du stade de l'action, au cours des 30 prochains jours. Par ailleurs, puisque les difficultés de discrimination de ces deux stades sont courantes (DiClemente et al., 1991 ; Nigg et Courneya, 1998), on peut supposer que l'identification d'autres processus contribuerait à une meilleure distinction entre les stades de préparation et d'action.

En résumé, ces résultats appuient la validité de construit de l'instrument et laissent entrevoir des applications intéressantes du modèle des stades de changement pour développer des modèles prédictifs et explicatifs de l'abandon scolaire.

Le BADEC Comme un Outil de Dépistage et d'Intervention

Dans une perspective de recherche fondamentale, un bon instrument doit posséder de bonnes qualités psychométriques. Par contre, dans un contexte d'intervention, un instrument doit contribuer à l'identification de pistes d'intervention. Le BADEC, en plus d'être solide au plan conceptuel et d'avoir un potentiel prédictif, permet justement de distinguer des élèves du secteur régulier et des élèves du secteur adapté, ainsi que d'identifier des pistes d'intervention.

Distinction entre les élèves du secteur régulier et les élèves du secteur adapté

Les analyses de variance montrent que les élèves inscrits à l'école régulière et les élèves inscrits à l'école spéciale montrent des portraits d'attitudes différents par rapport au décrochage. Les jeunes des écoles spéciales, plus à risque de décrocher, perçoivent plus d'avantages et moins de désavantages au décrochage comparativement aux élèves d'écoles régulières. Il est à noter que les analyses en fonction du sexe des individus méritent une certaine attention. Tout d'abord, les garçons ont globalement des attitudes plus favorables au décrochage (perçoivent autant de désavantages mais plus d'avantages au décrochage). Ensuite, les filles d'écoles spéciales tendent à rapporter moins de désavantages comparativement aux garçons de leur secteur, alors qu'il semble se produire l'inverse pour les élèves des écoles régulières (les filles perçoivent plus de désavantages que les garçons). À cette étape, il est difficile d'expliquer ces résultats. Il est même possible que ces résultats soient attribuables à une caractéristique particulière de l'échantillon. Toutefois, ces petites différences, tout comme les variations des coefficients de saturation de l'analyse en composantes principales, laissent soupçonner des différences entre les garçons et les filles au niveau des processus décisionnels, des différences qui permettraient peut-être d'expliquer pourquoi les garçons décrochent plus que les filles (MEQ, 2000).

Pertinence de l'étude dans le cadre de la psychoéducation

Il nous apparaît important de souligner la pertinence de la présente étude dans le cadre de recherches (fondamentales et appliquées) en psychoéducation. Évidemment, la validation du BADEC propose des pistes de réflexion sur la prévention et l'intervention au niveau du décrochage scolaire qui s'appliquent à toutes les disciplines de sciences humaines. Toutefois, le psychoéducateur est un spécialiste de l'adaptation de l'individu à son environnement et en ce sens, la définition des attitudes que nous avons retenue ici correspond tout à fait au champ de spécialisation du psychoéducateur. Rappelons que Kahle (1984) définit une attitude comme une prédisposition à répondre aux divers éléments de l'environnement et attribue aux attitudes une fonction adaptative. Dans un tel contexte d'étude, les attitudes sont présentées comme une caractéristique d'un processus cognitif de préparation à une action (Upmeyer et Six, 1989).

Les élèves sont en perpétuel processus d'adaptation à leur milieu - à l'école - (voir les centrations socio-interactionnelles des modèles de Bean, 1985 ; Finn, 1989 ; Tinto, 1993 ; et Wehlage et al., 1989), et ils présentent un profil d'attitudes qui facilite ou qui nuit à cette adaptation. Le fait d'avoir un instrument capable de mesurer ces attitudes permet de nouvelles cibles d'intervention pour le psychoéducateur (l'intervenant) qui peut alors, selon le niveau de désengagement scolaire, proposer des objectifs adaptés au jeune et à son profil d'attitudes face au décrochage.

De plus, théoriquement du moins, des modifications au plan des attitudes peuvent influencer les interactions de l'individu avec son milieu (qui sont des processus reconnus au niveau du décrochage scolaire) et favoriser son adaptation. Le constat théorique de Fishbein et Ajzen (1975) nous guide vers des pistes intéressantes pour élaborer des objectifs et des moyens d'intervention afin de modifier les attitudes qui prédisposent au décrochage. Ces auteurs mentionnent que l'attitude envers un comportement est influencée par une réévaluation des croyances ou encore par le changement de la perception de la « norme subjective ». Sans élaborer d'avantage sur ce sujet, il est intéressant de noter que le BADEC amène la possibilité d'identifier des éléments spécifiques qui permettraient à des décrocheurs potentiels de réévaluer leurs croyances par rapport au décrochage (conséquences positives ou négatives anticipées), ou encore d'avoir une nouvelle perception des pressions sociales (ex., la pression sociale des amis qui ont décroché, la valorisation scolaire des parents, etc.) et, donc de modifier leurs attitudes face au décrochage.

Limites Méthodologiques

La limite méthodologique la plus importante est la sur-représentation d'élèves à risque (milieu défavorisé, secteur adapté) dans l'échantillon (environ 50% d'élèves à risque pour les analyses transversales et une très grande majorité d'élèves à risque pour l'analyse de prédiction qui requiert un devis longitudinal). Cet élément limite potentiellement la généralisation à une

population normative. Aussi, ce biais d'échantillon pourrait expliquer que le sexe des élèves ne contribue pas à la prédiction du décrochage. En effet, une fois que seuls les élèves à risque sont retenus, les garçons et les filles présente un risque de décrocher comparable (voir tableau 5, où la probabilité de décrocher est de 56% pour les filles et de 60% pour les garçons). Par contre, globalement, l'ampleur des résultats permet d'anticiper que des résultats comparables pourraient être observés avec des jeunes moins à risque.

Une autre limite méthodologique est le fait de ne pas avoir tenu compte de certaines variables externes. Par exemple, il ne nous a pas été possible d'identifier les sujets qui ont déjà connu un épisode de décrochage, ce qui pourrait avoir eu un impact sur leur profil d'attitudes puisqu'ils ont déjà effectué le cycle complet du passage à l'action. Aussi, nous n'avons pas tenu compte de facteurs institutionnels (ex., provenir d'une école spéciale, type de curriculum, etc.) qui ont tendance à interagir avec les facteurs individuels (Pitman, 1991) .

Conclusion

L'identification des processus vise à compléter la prédiction du décrochage à partir des facteurs de risque et à bonifier l'explication du passage à l'action de l'abandon scolaire. La validation du BADEC n'est que la première étape pour mieux comprendre la contribution des attitudes au passage à l'action. L'analyse des résultats nous guide vers quelques pistes.

Tout d'abord, certaines différences entre les filles et les garçons sont à explorer et ce, autant pour améliorer les explications au plan scientifique que pour identifier des pistes d'intervention différentielle.

De plus, pour la validation de l'instrument, nous avons mis l'accent sur deux facteurs (les avantages et les désavantages). Par contre, il est possible d'effectuer un rapport entre les avantages et les désavantages (ratio) ou encore de faire une soustraction (avantages moins les désavantages). Ces transformations mathématiques permettent d'obtenir une « valeur absolue » de l'attitude qui pourrait peut-être avoir un meilleur pouvoir prédictif et explicatif que les échelles utilisées séparément.

D'autres résultats, par exemple l'étude de Prestholdt et al. (1984) qui observent la meilleure concordance entre les intentions et les attitudes lorsqu'ils effectuent un différentiel entre les intentions de poursuivre et les intentions de quitter l'école, nous amènent à réfléchir sur la complexité de la prise de décision. Ainsi, un modèle complet n'inclurait pas seulement des facteurs liés à la décision

d'abandonner, mais inclurait aussi des facteurs liés à la décision de poursuivre le cheminement scolaire.

Finalement, l'identification de variables modératrices et médiatrices des attitudes permettrait une meilleure compréhension du passage à l'action. En ce sens, Ajzen et Fishbein (1980) proposent que des différences individuelles, des habiletés sociales ou intellectuelles et la disponibilité de comportements alternatifs ont un impact important sur la probabilité que l'individu adopte un comportement en fonction de ses attitudes. De plus, la contribution d'autres processus intraindividuels est à explorer, par exemple la perception de contrôle (Madden, Ellen et Ajzen, 1992), les stratégies de gestion du stress (Bray, Braxton et Sullivan, 1999) ou encore les processus de changement (psychologiques et comportementaux) associés au modèle des stades de changement (Prochaska, 1994).

Ainsi, la validation du BADEC n'est que la première étape pour mieux comprendre et identifier des processus qui mènent un jeune à abandonner l'école. Le champ d'étude des facteurs intraindividuels menant au décrochage scolaire, tels que la prise de décision, est relativement récent. Il y a donc encore place pour de nouvelles études et beaucoup de créativité.

Liste des Références

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. Journal of Experimental Social Psychology, 22(5), 453-474.

Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173-1182.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. Journal of Educational Psychology. 92(3), 568-582.

Bean, J.P. (1985). Interaction effects on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. American Educational Research Journal, 22(1), 35-64.

Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. Journal of Research in Personality, 25(3), 285-301.

Bernier, J.J. & Pietrusewicz, B. (1997). La Psychométrie : Traité de Mesure Appliquée. Montréal : Gaëtan Morin.

Bray, N.J., Braxton, J.M., & Sullivan, A.S. (1999). The influence of stress-related coping strategies on college student departure decisions. Journal of College Student Development, 40(6), 644-657.

Brogan, M.M., Prochaska, J.O. & Prochaska, J.M. (1999). Predicting termination and continuation status in psychotherapy using the transtheoretical model. Psychotherapy, 36(2), 105-113.

Cairns, R.B., Cairns, B. D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. Child Development, 60, 1437-1452.

Catterall, J.S. (1986). A process model of dropping out of school : Implications for research and policy in an era of raised academic standards. Center for the Study of Evaluation. California University. ERIC ED281137.

DiClemente, C.C., Prochaska, J.O., Fairhurst, S.K., Velicer, W.F., Velasquez, M.M., & Rossi J.S. (1991). The process of smoking cessation : An analysis of precontemplation, contemplation, and preparation stages of change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59(2), 295-304.

Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes. Fort Worth : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Eiser, J.R. (1994). Attitudes, Chaos, and the Connectionist Mind. Oxford : Blackwell.

Elder, J. P., De Moor, C., Young R. L., Wildey, M. B., Molgaard, C. A., Golbeck, A. L., Sallis, J. F., & Stern, R. A. (1990). Stages of adolescent tobacco-use acquisition. Addictive Behaviors, 15, 449-454.

Fagan, J. & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. Youth & Society, 21(3), 306-354.

Fallu, J.S. (2000). Titre : La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. Mémoire de maîtrise.

Université de Montréal : non publié.

Fidell, L.S. & Tabachnik, B.G. (1996). Using Multivariate Statistics. New York : Harper Collins College Publishers.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59(2), 117-142.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.

Fortier M.S., Vallerand R.J. et Guay F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.

Freeman, J. (1993). Pour une éducation de base de qualité : Comment développer la compétence. Paris : UNESCO.

Galavotti, C., Cabral, R.J., Lansky, A., Grimley, D.M., Riley, G.E. & Prochaska, J.O. (1995). Validation of Measures of condom and other contraceptive use among women at high risk for HIV Infection and unintended pregnancy. Health Psychology, 14(6), 570-578.

Hemmings, B., Jin, P. & Low R. (1996). Testing a theoretical model : Australian high school student persistence and attrition. Journal of Research and Development in Education, 30(1), 10-21.

Janis, I.L. & Mann, L. (1977). Decision Making : A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York : The Free Press.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. Prisme, 7(2), 12-27.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. Journal of Youth and Adolescence, 26(6), 733-759.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology, 92(1), 171-190.

Janosz, M., Rondeau, N. & Lacroix, M. (1998, Mai). Le passage à l'acte chez le décrocheur : modèle et instrumentation. Communication présentée au 66^e Congrès de l'ACFAS, Laval.

Janosz, M., Fallu, J.S. & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.). Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : Examining multiple predictors across development. Journal of School Psychology, 38(6), 525-549.

Kahle, L.R. (1984). Attitudes and Social Adaptation : A Person-Situation Interaction Approach. Oxford : Pergamon Press.

Kaplan, D.S., Peck, B.M., & Kaplan, H.B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship : A longitudinal analysis. The Journal of Educational Research, 90(6), 331-342.

Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (1993). Psychological Testing : Principles, Applications and Issues. 3rd Edition. Pacific Grove CA : Brooks/Cole Publishing Company.

Kronick, R.F. & Hargis, C.H. (1990). Who Drops Out and Why - And the Recommended Action. Springfield : Charles C. Thomas.

Le Blanc, M. (1996). MASPAQ : Manuel et Guide d'utilisation, 3e ed. Montréal : École de psychoéducation et Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté. Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal.

Lechner, L. & De Vries, H. (1995). Starting participation in an employee fitness program : Attitudes, social influence and self-efficacy. Preventive Medicine, 24, 627-633.

Madden, T.J., Ellen, P.S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. Personality & Social Psychology Bulletin, 18(1), 3-9.

Marsh, H.W. & Gouvenet, P.J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control : construct validation of responses by children. Journal of Educational Psychology, 81(1), 57-69.

Migneault, J.P., Pallonen, U.E. & Velicer, W.F. (1997). Decisional balance and stage of change for adolescent drinking. Addictive Behaviors, 22(3), 339-351.

MEQ (2001). Indicateurs de l'éducation, édition 2001. Site Internet du Ministère de l'Éducation du Québec : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_stat.htm.

Nigg, C.R., & Courneya, K.S. (1998). Transtheoretical model : Examining adolescent exercise behavior. Journal of Adolescent Health, 22(3), 214-224.

Nunally, J.C. (1967). Psychometric theory. Toronto : McGraw-Hill.

Prestholdt, P., Fisher, J.L., Bienn, B. & Clemons, T. (1984). Understanding students' intentions to drop out of high school. The Southern Psychologist, 2(1), 48-52.

Prochaska, J. O., Norcross, J.C., & DiClemente, C.C. (1995). Changing for Good: a Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward. New York: Avon Books.

Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross J. C. (1992). In search of how people change : Applications to addictive behaviors. American Psychologist, 47(9), 1102-1114.

Prochaska, J.O, Velicer, W.F, Rossi, J.S., Goldstein, M.G., Marcus, B.H., Rakowski, W. Fjore, Harlow, L.L., Redding, C.A., Rosenbloom, D., & Rossi, S.R. (1994). Stages of change and decisional balance for twelve problem behaviors. Health Psychology, 13, 39-46.

Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking : Toward an integrative model of change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51, 390-395.

Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout : Investigating the association. American Educational Research Journal, 31(4), 729-759.

Rosenthal, B.S. (1998). Non-school correlates of dropout : An integrative review of litterature. Children and Youth Services Review, 20(5), 413-435.

Rumberger, R.W.(1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. Review of Educational Research. 57(2), 101-121.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, 32, 583-625.

Schifter, D.E. & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control and weight loss : An application of the theory of planned behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 49(3), 843-851.

Six, B, Krahé, B., & Eckes, T. (1989). Predicting behavior in natural settings : Four field studies. Chap. 7 164-182, 1-18. In Attitudes and Behavioral Decisions . Arnold Upmeyer Eds. New York : Springer Verlag.

Skinner, E. A. (1995). Perceived Control, Motivation, & Coping. Individual Differences and Development Series, 8. Thousand Oaks : SAGE Publications.

Stern, R. A., Prochaska, J. O., Velicer, W. F., & Elder, J. P. (1987). The process of smoking Stages of adolescent cigarette smoking acquisition : Measurement and sample profiles. Addictive Behaviors, 12, 319-329.

Stevens, J. (1992). Using multivariate statistics for social sciences. 2nd Edition. Lawrence Erlbaum Associates Inc. : Hillsdale, New Jersey.

Sullum, J., Clark, M.M., & King, T.K. (2000). Predictors of exercise relapse in a college population. College Health, 48, 175-180.

Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior : How well are we doing?. Journal of Applied Social Psychology, 28(15), 1317-1338.

Tinto, V. (1993). Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2^e éd.). Chicago : University of Chicago Press.

Upmeyer, A. & Six, B. (1989). Strategies for exploring attitudes and behavior. Chap. 1, 1-18. In Attitudes and Behavioral Decisions. Arnold Upmeyer Eds. New York : Springer Verlag.

Vallerand, R.J. & Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et Socialisation, 15(1), 49-62.

Velicer, W. F., DiClemente, C.C., Prochaska, J. O., & Brandenbrug, N. (1985). Decisional balance measure for assessing and predicting smoking status.

Westaby & Fishbein, (1996). Factors underlying behavioral choice : Testing a new reasons theory approach. Journal of Applied Social Psychology, 26(15), 1307-1323.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). Reducing the risks : schools as communities of support. New York : The Falmer Press.

ANNEXE 1

Questionnaires

Mes sentiments à propos de l'école

Ce questionnaire sert à recueillir l'opinion des élèves au sujet de l'école et du décrochage. Tes réponses resteront entièrement confidentielles.

Nom (si demandé): _____

Niveau scolaire (encercle) : Secondaire 1 2 3 4 5

Autre (précise) : _____

Date de passation : Jour : _____ Mois _____ Année _____

Sexe: M: _____ F: _____

Age: _____ Date de naissance : Jour : _____ Mois _____ Année 19 _____

1. Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en français? _____ %
2. Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en mathématiques _____ %

RÉPONDS AUX QUESTIONS EN ENCERCLANT LE CHIFFRE QUI CORRESPOND À TON CHOIX DE RÉPONSE

3. **As-tu déjà doublé une année scolaire?**

0. Non
1. Oui, une année
2. Oui, deux années
3. Oui, trois années

4. **Aimes-tu l'école?**

0. Je n'aime pas du tout l'école
1. Je n'aime pas l'école
2. J'aime l'école
3. J'aime beaucoup l'école

5. En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?

1. Je suis parmi les moins bons
2. Je suis en-dessous de la moyenne
3. Je suis dans la moyenne
4. Je suis au-dessus de la moyenne
5. Je suis parmi les meilleurs

6. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?

1. Pas important du tout
2. Assez important
3. Important
4. Très important

7. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard

1. Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas
2. Je ne veux pas terminer le secondaire
3. Je veux terminer le secondaire
4. Je veux terminer le CÉGEP ou l'université

NE COCHE QU'UNE SEULE RÉPONSE

Fais un x ou coche la case qui correspond à ta réponse.

	Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
AU COURS DE CETTE ANNÉE SCOLAIRE ...				
8. As-tu dérangé ta classe par exprès?				
9. As-tu répondu à un de tes professeurs en n'étant pas poli?				
10. T'es-tu déjà servi de notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen?				
11. As-tu déjà manqué l'école sans une excuse valable?				
12. As-tu déjà coulé un cours?				
13. As-tu déjà manqué un cours pendant que tu étais à l'école				

**VOICI UNE LISTE D'AVANTAGES ET DE
DÉSAVANTAGES À ABANDONNER L'ÉCOLE.
FAIS UN X OU COCHE LA CASE QUI
CORRESPOND À TON OPINION À CE SUJET**

	Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
14. Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école				
15. Je me retrouverais seul en abandonnant l'école				
16. Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école				
17. Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler				
18. Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école				
19. Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école				
20. Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école				
21. Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent				
22. Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent				
23. Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis				
24. En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi				
25. Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes				
26. Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille				
27. J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école				

**FAIS UN X OU COCHE LA CASE QUI
CORRESPOND À TON OPINION**

	Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
28. Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs				
29. Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école				
30. J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école				
31. Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école				
32. Je serais plus heureux en abandonnant l'école				
33. En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi				
34. Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école				
35. Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école				
36. J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école				
37. Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, soeurs) si je lâchais l'école				

38. As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école?

Oui Non

39. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 6 prochains mois?

Oui Non

40. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 3 prochains mois?

Oui Non

41. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici 30 jours?

Oui Non

NE COCHE QU'UNE SEULE RÉPONSE

FAIS UN X OU COCHE LA CASE QUI CORRESPOND À TA SITUATION	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
42. Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et mes leçons				
43. Je passe plusieurs heures par semaine dans des activités parascolaires				
44. Je ne travaille pas fort à l'école				
45. Je participe aux activités parascolaires de l'école (sport, musique, échec, etc..)				
46. C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes				
47. J'étudie ou je fais des devoirs tous les jours				
48. Dans l'ensemble, j'aime bien mes professeurs				
49. Je n'arrive pas à fournir de gros efforts à l'école				
50. J'ai de bonnes note à l'école quand je le veux				
51. Je ne pense pas finir mon secondaire				
52. Je n'aime pas beaucoup les élèves de cette école				
53. J'ai l'intention de poursuivre mes études au CEGEP après le secondaire				
54. Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas				
55. Je pense que je suis pas mal bon pour les études				

FAIS UN X OU COCHE LA CASE QUI CORRESPOND À TA SITUATION	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
56. Je trouve inutile d'aller à l'école				
57. Je vais à l'école parce que j'y suis obligé				
58. Je peux bien réussir à l'école si je le veux.				
59. Je suis capable de travailler fort à l'école				
60. C'est important pour moi d'obtenir un diplôme secondaire				
61. Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes				
62. J'aime l'école				
63. Je ne suis pas très bon quand il s'agit de travail scolaire				
64. J'ai l'intention de terminer mes études secondaires				

FAIS UN X OU COCHE LA CASE QUI CORRESPOND À TA SITUATION	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
65. Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école				
66. Mes parents préféreraient que je travaille plutôt que d'étudier				
67. C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école				
68. Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école				
69. Mes parents ne vont pas aux différentes réunions de parents				
70. Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés à l'école				
71. Mes parents ne savent jamais quand j'ai des devoirs ou des examens				

Au cours de la prochaine section, nous allons te poser des questions sur ta famille. Certaines questions te demandent d'encercler un chiffre mais d'autres te demandent d'inscrire une réponse sur la ligne prévue.

1. Est-ce que tes deux parents naturels ou adoptifs se sont séparés ?
 - 1) oui, depuis combien de temps? _____
 - 2) non

2. Combien de fois as-tu déménagé durant ta vie ? _____ fois

3. Est-ce que ta mère travaille actuellement à l'extérieur de la maison?
 - 1) oui, à temps plein
 - 2) oui, à temps partiel
 - 3) non

4. Combien de soeurs naturelles as-tu ? _____ soeurs

5. Combien de frères naturels as-tu ? _____ frères

ANNEXE 2

Analyses en composantes principales selon les garçons et selon les filles

Tableau 12. Résultat de l'analyse en composantes principales suite à une rotation Varimax – Garçons

items	rotation varimax	
	facteur 1 avantages	facteur 2 désavantages
Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	0,739	-0,223
J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	0,728	-0,289
Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs	0,719	-0,140
Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	0,712	-0,135
Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler	0,693	-0,330
En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	0,692	-0,250
Je serais plus heureux en abandonnant l'école	0,689	-0,375
J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école	0,663	-0,162
Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	0,641	-0,322
Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	0,611	-0,350
Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école	0,331	0,032
Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent	0,291	-0,318
Je me retrouverais seul en abandonnant l'école	0,022	0,651
J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école	-0,384	0,637
Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école	-0,100	0,634
Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes	-0,380	0,630
Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent	0,068	0,620
Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école	-0,350	0,601
En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi	-0,268	0,584
Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école	-0,507	0,574
Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, soeurs) si je lâchais l'école	-0,425	0,570
Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école	-0,331	0,540
Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école	-0,475	0,473
Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis	0,371	0,317
Eigenvalue	9,195	1,992
Variance %	38,300	8,300
Alpha (10 items)	0,82	0,83

Tableau 13. Résultat de l'analyse en composantes principales suite à une rotation Varimax – Filles

items	rotation varimax	
	facteur 1 avantages	facteur 2 désavantages
Je serais plus heureux en abandonnant l'école	0,765	-0,297
J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	0,755	-0,189
J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école	0,750	-0,124
Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	0,735	-0,043
Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs	0,726	-0,133
En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	0,700	-0,196
Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	0,691	-0,263
Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	0,683	-0,185
Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	0,674	-0,305
Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler	0,673	-0,333
Je serais beaucoup moins désagréable pour mes proches si je lâchais l'école	0,309	-0,070
Si j'abandonne mes études, je pourrai aller travailler et gagner de l'argent	0,251	-0,390
Je me retrouverais seul en abandonnant l'école	-0,124	0,690
Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent	-0,108	0,684
Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes	-0,372	0,623
Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école	-0,096	0,591
Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, soeurs) si je lâchais l'école	-0,522	0,566
J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école	-0,553	0,531
Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école	-0,558	0,504
En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi	-0,343	0,497
Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école	-0,692	0,444
Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école	-0,407	0,424
Si je lâchais l'école, je perdrais mes amis	0,378	0,480
Mes parents auraient de la peine si je quittais l'école	-0,564	0,402
Eigenvalue	9,865	1,922
Variance %	41,100	8,000
Alpha (10 items)	0,81	0,84

ANNEXE 3

Amélioration des coefficients internes des échelles des avantages et des désavantages

Tableau 14. Résultats complémentaires de l'analyse de consistance interne : améliorations des indices (alpha de Cronbach) lorsque l'items est retiré

	Alpha si item retiré
Avantages (0,82)	
1 J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	0,7906
2 Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	0,8123
3 Je serais plus heureux en abandonnant l'école	0,7879
4 Si j'arrête d'aller à l'école, j'arrêterai aussi de vivre des échecs	0,7999
5 Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	0,8005
6 J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups, si je n'allais pas à l'école	0,8119
7 En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	0,8051
8 Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler	0,8043
9 Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	0,7965
10 Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	0,8001
Désavantages (0,83)	
11 Je me retrouverais seul en abandonnant l'école	0,8162
12 Si je lâche l'école, je ne pourrai plus voir mes amis aussi souvent	0,8217
13 Si je lâchais l'école, je me retrouverais avec un paquet de problèmes	0,8068
14 Je deviendrais un poids pour mes parents si j'abandonnais l'école	0,8191
15 J'aurais une mauvaise opinion de moi si je lâchais l'école	0,8035
16 Je deviendrais un mauvais exemple pour mes proches (amis, frères, soeurs) si je lâchais l'école	0,8067
17 Je me sentirais malheureux si je décrochais de l'école	0,8075
18 En quittant l'école, je laisserais tomber des personnes qui croient en moi	0,8166
19 Je serais déçu de moi-même si j'abandonnais l'école	0,8049
20 Je n'arriverai pas à trouver un emploi intéressant ou payant si j'abandonne l'école	0,8230

ANNEXE 4

Moyennes standardisées des prédicteurs de la régression logistique

Tableau 15. Moyennes standardisées et écarts-types des prédicteurs de la régression logistique des jeunes des groupes de persévérants et des décrocheurs

	Persévérant		Décrocheur	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<u>Balance décisionnelle</u>				
Avantages	-0,17	0,95	0,21	1,02
Désavantages	0,20	0,94	-0,25	1,03
<u>Sociodémographique</u>				
Âge	-0,34	1,07	0,45	0,69
Désavantage familial*	56,27	9,76	58,72	10,53
<u>Performance scolaire</u>				
Retard	-0,50	0,70	0,61	0,97
Rendement	0,32	0,98	-0,41	0,87
<u>Motivation</u>				
Compétence Contrôle	0,25	0,91	-0,34	1,01
Effort scolaire	0,19	0,97	-0,25	0,99
Valorisation	0,21	0,87	-0,27	1,09
<u>Intentions</u>				
	-0,23	0,82	0,30	1,13

* note: le désavantage familial n'a pas été transformé en score Z puisque ce score est déjà en score T (moyenne de 50 et écart-type de 10), standardisé en fonction d'un échantillon québécois (MASPAQ, LeBlanc, 1996)