

Université de Montréal

L'influence de l'engagement de l'élève
sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire

par
Marie-Ève Jannard

École de psychoéducation
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise (M.Sc.)
en psychoéducation
option mémoire et stages

Octobre 2009

© Marie-Ève Jannard, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'influence de l'engagement de l'élève
sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire

présenté par :

Marie-Ève Jannard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Linda S. Pagani
(présidente du jury)

Monsieur Michel Janosz
(directeur de recherche)

Monsieur François Bowen
(membre du jury)

Résumé

Malgré une diminution de sa prévalence au cours des dernières décennies, le décrochage scolaire demeure une problématique inquiétante et ses effets ont de lourdes conséquences au niveau de l'individu et de la société. Parmi les nombreux facteurs de risque identifiés par les recherches dans le domaine de l'éducation, le redoublement est l'un des prédictes les plus puissants du décrochage scolaire. L'engagement scolaire a quant à lui été à plusieurs reprises identifié comme étant une variable prometteuse dans la prévention et l'intervention de l'abandon des études. L'objectif de cette étude est de vérifier l'effet potentiellement médiateur de l'engagement scolaire sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire chez une population d'adolescents québécois provenant de milieux défavorisés. Malgré que les résultats ne démontrent pas un effet médiateur, ils permettent d'affirmer la présence d'un effet additif de l'engagement de l'élève au redoublement scolaire dans la prédiction du décrochage scolaire.

Mots-clés : Décrochage scolaire, redoublement, engagement, élève, école secondaire, facteurs de risque, effet médiateur.

Abstract

In spite of a reduction in its prevalence during the last decades, school dropout remains worrying problems and its effects have heavy consequences on the level of the individual and the society. Among the many risk factors identified by research in the field of education, the grade retention is one of the most powerful predictors of school dropout. School engagement was on several occasions identified as being a promising variable in the prevention and the intervention of the abandonment of the studies. The objective of this study is to check the potentially mediating effect of school engagement on the link between the grade retention and school dropout at a population of Québécois teenagers coming from low socioeconomic status. Although the results do not show a mediating effect, they make it possible to affirm the presence of an additive effect of the engagement of student on grade retention in the prediction of school dropout.

Key-words: School dropout, grade retention, engagement, student, secondary school, risk factors, mediating effect.

Table des matières

Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des sigles et des abréviations	ix
Introduction	1
Contexte théorique	3
Décrochage scolaire	3
Redoublement scolaire	9
Facteurs prédictifs communs	12
Engagement scolaire	19
Question et hypothèses	26
Méthodologie	28
Échantillon et préoccupations éthiques	28
Devis et procédures	29
Mesures	30
Analyses statistiques	39
Résultats	41
Corrélations des variables à l'étude	41
Régressions logistiques univariées	42
Régressions logistiques multivariées	44
Test de l'effet de Sobel	48
Discussion	50
Réponse à la question de recherche	50

Limites et perspectives futures	53
Conclusion	59
Références	60
Appendices	xi
Appendice A : Liste des items (variable indépendante et de contrôle)	xi
Appendice B : Liste des items (variable médiatrice niveau 1)	xii
Appendice C : Liste des items (variable médiatrice niveau 2)	xiii

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Temps de mesure du devis et de la répartition de l'échantillonnage</i>	30
Tableau 2. <i>Items pour construire la première dimension de la variable potentiellement médiatrice</i>	36
Tableau 3. <i>Items pour construire la deuxième dimension de la variable potentiellement médiatrice</i>	38
Tableau 4. <i>Corrélations entre les variables à l'étude</i>	41
Tableau 5. <i>Régressions univariées des variables à l'étude sur le décrochage scolaire</i>	43
Tableau 6. <i>Prédiction du décrochage scolaire à partir des variables de contrôle, du redoublement et de l'engagement</i>	45-46

Liste des figures

Figure 1. <i>Relation hypothétique de l'engagement scolaire sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire</i>	27
---	----

Liste des sigles et abréviations

ACP	Analyse en composantes principales
AFE	Analyse factorielle exploratoire
AFP	Attestation de formation professionnelle
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
B	Coefficient de régression
BSS	Beginning School Study
CFER	Certificat en formation en entreprise de récupération
CLS	Carolina Longitudinal Study
CSCE	Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation
ddl	Degré de liberté
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DGRA	Direction générale de la recherche appliquée
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
ES	Engagement scolaire
e.s.	Erreur standard
e.t.	Écart-type
Exp(B)	Rapport de risque
IDP	Indice de prédiction du décrochage
ISCO	International Standard Classification of Occupation
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
χ^2 de Wald	Khi-carré de Wald

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NSC	National Survey of Children
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
p	Degré de signification
PC	Problèmes de comportement
PF	Performance scolaire
QES	Questionnaire de l'environnement socioéducatif
SIAA	Stratégie d'intervention agir autrement
SSE	Statut socioéconomique

Introduction

Le décrochage scolaire préoccupe les acteurs du monde scolaire, chercheurs et intervenants confondus, depuis plusieurs décennies (Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008; Rumberger & Thomas, 2000). Malgré que l'abandon des études sans l'obtention d'un diplôme ait connu une diminution relative de sa prévalence au cours du dernier siècle au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008), les conséquences actuelles semblent plus néfastes qu'auparavant (French & Conrad, 2001). Recherches et mises en place d'interventions ont permis d'identifier les principaux prédicteurs ainsi que de mieux conceptualiser leurs interactions. Selon plusieurs auteurs, le redoublement scolaire est un des facteurs de risque qui prédit le mieux le décrochage scolaire (Goldschmidt & Wang, 1999; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). Toutefois, certains facteurs permettent aux élèves de progresser davantage dans leur parcours scolaire et de prévenir l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme. L'engagement scolaire fait partie de ce type de facteurs (Audas & Willms, 2001; South, Haynie & Bose, 2007).

En se basant sur ces faits, il est pertinent de se demander dans quelle mesure l'engagement scolaire de l'élève influence le risque de vivre un épisode de décrochage scolaire, particulièrement chez les élèves qui ont vécu au moins un redoublement. Une influence significative permettrait ainsi de mettre en place des interventions efficaces pour diminuer la prévalence de ce phénomène dans les écoles.

Afin de vérifier cette potentielle influence, la première partie de ce travail s'attardera à présenter les principales conséquences reliées au décrochage scolaire afin de justifier la pertinence d'étudier de ce phénomène. Suite à la présentation de la conceptualisation du décrochage scolaire, nous élaborons la pratique du redoublement scolaire à l'aide d'appuis théoriques et empiriques, facteur reconnu comme étant un des plus prédicteurs du décrochage scolaire. Nous présenterons ensuite les principaux prédicteurs communs entre ces deux variables, en portant une attention particulières aux variables de contrôle retenues dans cette étude. Enfin, des constats théoriques et empiriques de l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire seront exposés dans l'optique de justifier son influence potentielle sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire. Ce contexte théorique permettra de formuler la question de recherche ainsi que les hypothèses au cœur de ce mémoire de maîtrise. La partie suivante portera sur les éléments méthodologiques retenus, soit l'échantillon utilisé et sa provenance, les préoccupations éthiques reliées à ce travail, les procédures et le devis suivis, les instruments de mesure, l'opérationnalisation des variables à l'étude ainsi que la présentation des analyses statistiques utilisées. Ensuite, les résultats découlant des étapes des analyses statistiques seront présentés et expliqués. Finalement, la discussion sera élaborée pour répondre à la question et aux hypothèses de recherche ainsi que pour analyser les impacts des résultats, les limites et les perspectives futures de cette recherche.

Contexte théorique

Décrochage scolaire

Le décrochage scolaire a manifestement suscité l'intérêt des chercheurs et intervenants du monde scolaire au cours des dernières décennies (Janosz et al., 2008; Rumberger & Thomas, 2000). Malgré une diminution importante des taux de prévalence de ce phénomène depuis le début du 20^e siècle, cette baisse doit être relativisée selon les contextes sociaux, politiques, économiques et industriels d'aujourd'hui (Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Plus précisément, les conséquences associées à l'interruption des études sans l'obtention d'un diplôme sont plus importantes aujourd'hui en raison des changements sociaux et économiques considérables, comme la spécialisation du marché du travail, l'émergence des nouvelles technologies, l'adoption de pratiques alternatives d'administration des ressources humaines ainsi que la compétition internationale (French & Conrad, 2001; Reschly & Christenson, 2006). Conséquemment, ce contexte actuel entraîne une hausse des habiletés et des connaissances requises menant à une réduction des opportunités d'emploi (Direction générale de la recherche appliquée (DGRA), 2000; Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Rumberger, 1987) et engendrant des conditions de vie plus difficiles pour les décrocheurs que pour les diplômés (French & Conrad, 2001; Lehr et al., 2003). Concrètement, un individu décrocheur gagnait 76% du salaire d'un individu diplômé en 1967 et ce taux a diminué à 58% en 1992 (Reschly & Christenson, 2006). Toutefois, notons que les conséquences associées au décrochage scolaire peuvent être modérées ou médiatisées par d'autres facteurs propres aux individus et/ou à leurs environnements (Janosz, Fallu et al., 2000). Par exemple, l'intégration du travail chez les décrocheurs diminue la manifestation des conduites

délinquantes. En fait, ces comportements sont deux fois moins importants chez les décrocheurs qui occupent un emploi que chez les non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi (Janosz & LeBlanc, 1996).

À l'intérieur de cette réalité actuelle, plusieurs conséquences importantes sont notées au niveau individuel. Les jeunes à risque de décrocher possèdent généralement moins d'habiletés académiques et sociales (capacités intellectuelles, estime de soi, prévoyance et relations interpersonnelles) que les jeunes qui seront diplômés (DGRA, 2000). Ce manque d'aptitudes se répercutera lorsqu'ils seront sur le marché du travail (DGRA, 2000; Reschly & Christenson, 2006). Les décrocheurs obtiennent généralement des emplois précaires, plus instables et souvent moins bien rémunérés (French & Conrad, 2001; Rumberger, 1987). Ces difficultés liées au marché du travail pourront entraîner une insécurité financière chez ces individus et une profonde insatisfaction face à leur propre situation (DGRA, 2000; French & Conrad, 2001). Ils ont davantage tendance à bénéficier de l'assurance-emploi, du bien-être social et des allocations familiales (Janosz & LeBlanc, 1996; Rumberger, 1995). Notons aussi une consommation plus importante de drogue et d'alcool auprès des personnes qui ont abandonné leur parcours scolaire que des personnes diplômées (Drapela, 2005) et l'adoption de comportements plus marginaux (French & Conrad, 2001). En fait, le taux de criminalité est plus élevé chez ces individus et environ 82% des prisonniers sont décrocheurs (Goldschmidt & Wang, 1999). Ensuite, plus de grossesses précoces sont observées chez les décrocheurs (French & Conrad, 2001). Enfin, certaines études démontrent aussi plus de problèmes de santé mentale auprès de cette tranche de la population (DGRA, 2000) ainsi qu'un taux plus élevé de mortalité et de suicide (Rumberger, 1987).

Ces conséquences individuelles, qui soutiennent la pertinence d'étudier le phénomène du décrochage scolaire, sont jumelées à d'autres conséquences au niveau de la société. En obtenant des revenus moins élevés, les décrocheurs payent moins de taxes, entraînant directement moins de revenus pour le gouvernement (Rumberger, 1987). D'ailleurs, Lehr et al. (2003) avancent que l'incidence du décrochage scolaire aux États-Unis est associée à des pertes de plusieurs milliards de dollars pour la société. Leur implication politique et sociale est plus faible que celle de diplômés (Janosz & LeBlanc, 1996) et ils augmentent les coûts reliés aux services sociaux (Rumberger, 1987) ainsi qu'à la prévention et au dépistage en ce qui concerne les crimes (DGRA, 2000).

Malgré l'abondance de la littérature à ce sujet, il est difficile d'établir un consensus concernant une définition précise du décrochage scolaire ainsi qu'une seule méthode de calcul de ce taux (Rumberger, 1987). Comme ce concept doit être étudié dans le contexte où il se produit, il semble impossible d'arriver à une compréhension universelle, actuelle et précise de ce phénomène (Rumberger & Palardy, 2005). Cependant, comme cette étude se base sur des données recueillies récemment au Québec, mentionnons que la définition du décrochage scolaire généralement utilisée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) correspond à la situation d'un jeune qui ne fréquente pas l'école au 30 septembre d'une année donnée et qui n'a obtenu aucun diplôme du secondaire, que ce soit un DES, un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou autre (MELS, 2007a).

Au Québec, le MELS détermine le taux de décrochage au sein de la population selon l'ensemble des élèves sortant du secondaire d'une année donnée, en formation générale jeune, qui est constitué des éléments suivants : les sortants avec un diplôme ou une qualification, c'est-à-dire les élèves qui obtiennent un diplôme (DES, DEP, ASP, AFP) et ceux qui obtiennent une qualification (CFER, ISPJ), et les sortants sans diplôme ni qualification (MELS, 2007b). Le pourcentage du nombre de ce dernier groupe sur le nombre d'élèves sortants détermine le taux de décrochage pour une année donnée. Les sortants sans diplôme ni qualification (décrocheurs) répondent aux deux critères suivants : ils n'obtiennent pas, au cours de l'année considérée, de diplôme ni de qualification ; ils ne sont pas réinscrits, nulle part au Québec l'année suivante, ni en formation générale (jeune ou adulte) ni en formation professionnelle, ni au collégial. Les sorties sans diplôme ni qualification comprennent aussi des sorties dues à l'émigration hors-Québec, à la mortalité ou à d'autres causes que le décrochage. Selon cette définition, le taux de décrochage scolaire au Québec en 2005-2006 était de 24,2% (garçons 30,3% et filles 18,4%) (MELS, 2007b).

Par ailleurs, le MELS utilise une autre méthode pour calculer le taux de décrochage. En effet, au lieu d'effectuer le taux pour une année donnée, les calculs portent pour un âge donné. Il s'agit de prendre le complément de la combinaison de deux mesures pour chaque âge : la proportion de la population qui a obtenu un diplôme et la proportion de la population qui fréquente l'école parmi les personnes non-diplômées (MELS, 2008). Cette méthode permet d'affirmer que la prévalence du décrochage scolaire a diminué au Québec au cours du 20^e siècle. Précisément, pour les jeunes âgés de 19 ans, le taux de décrochage scolaire était de 40,5% en 1979 et était réduit à 19,7% en 2005 (MELS,

2008). Au Canada en 2002-2003, le Québec affiche un taux d'obtention de diplômes de 79 % comparativement à une moyenne de 74% pour l'ensemble du Canada (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), 2007). Enfin, notons que le taux d'obtention de diplômes pour le Québec se situe à 89% comparativement à une moyenne de 82% pour l'ensemble des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (MELS, 2008). Ces divergences obtenues dans les taux de décrochage et d'obtention de diplômes s'expliquent par le choix de la méthode de calcul de ces taux et des variables qui sont considérées pour ce calcul (Rumberger, 1987).

Les dernières décennies d'études et de recherches ont permis à plusieurs chercheurs de conceptualiser le décrochage comme un plus ou moins long processus graduel et dynamique de désengagement scolaire, qui peut prendre naissance aussi tôt que lors des premières années de scolarité (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Barclay & Doll, 2001; Bushnick, 2003; Finn, 1993; Mahoney, 2000; Roderick, 1993; Rumberger, 1987). Ce processus ne permet donc pas de concevoir le décrochage comme un acte impulsif ou irraisonné, mais plutôt comme une décision influencée par les caractéristiques de l'individu et de son contexte (Audas & Willms, 2001; Roderick, 1993). D'ailleurs, certains auteurs suggèrent que les efforts les plus pertinents pour une compréhension globale et une mise en place d'interventions efficaces doivent s'inscrire à l'intérieur d'interactions complexes entre l'individu et ses divers environnements (familial, social et scolaire) (Baker et al., 2001; Rumberger, 1995).

Il faut donc considérer qu'une grande diversité de trajectoires développementales influencées par une panoplie de facteurs de risque associés à l'individu et à ses

environnements mène au décrochage scolaire (Janosz et al., 2008; Rumberger, 1995). Dans cette optique, Bushnick (2003) précise que les décrocheurs ne forment pas un groupe homogène. D'ailleurs, des chercheurs québécois ont élaboré une typologie basée sur les trois facteurs ayant le plus de poids dans la prédiction du décrochage scolaire : la performance scolaire (PS), l'engagement scolaire (ES) et les problèmes de comportement (PC) (Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Quatre catégories de décrocheurs en ressortent : les Discrets (40% de l'échantillon de l'étude, faible PS et PC, fort ES), les Désengagés (10%, faible ES et PC, moyen PS), les Sous-Performants (10%, faible PS, ES et PC) et les Inadaptés (40%, faible PS et ES, fort PC). Notons que les résultats obtenus soutiennent la validité interne et externe de la typologie (Janosz, Leblanc et al., 2000).

Cette hétérogénéité des trajectoires menant à l'abandon des études concordent avec le fait que différents élèves décrochent pour différentes raisons (Rumberger, 1987) et que les variables possèdent des apports différents selon qu'elles sont considérées seules ou simultanément (Rumberger, 1995). L'influence des prédicteurs doit donc être considérée dans la compréhension du décrochage ainsi que leurs interrelations et leurs effets cumulatifs à long terme (Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger, 1987). L'exposition à des conditions particulières augmente donc la probabilité qu'un individu vive certaines conséquences négatives (Finn & Rock, 1997), mais chacun de ces éléments possède un pouvoir prédictif différent sur le risque d'abandonner l'école (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995).

Notons que parmi l'ensemble des prédictors du décrochage scolaire identifiés au cours des dernières décennies, certains facteurs sont assez puissants au niveau individuel pour expliquer le décrochage scolaire, comme le redoublement (Jimerson, 2001; Rumberger, 1995). D'autres auteurs corroborent ces faits en avançant qu'un jeune ayant redoublé une année scolaire possède significativement plus de risque de décrocher qu'un élève ayant complété ses années scolaires dans les délais prescrits (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Entwisle, Alexander & Olson, 2004; Janosz et al., 1997; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002; Reschly & Christenson, 2006; Roderick, 1993). Ces constats suggèrent qu'il est pertinent de s'attarder à l'étude du redoublement pour mieux comprendre le décrochage scolaire.

Redoublement scolaire

Le redoublement scolaire se définit comme étant l'action de faire reprendre une année scolaire complète à un élève (MELS, 2007a). Selon les données de *l'Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), 26% des élèves québécois sont en situation de retard scolaire à l'âge de 17 ans, c'est-à-dire qu'ils ont vécu au minimum un redoublement au primaire ou au secondaire (MELS, 2007a).

Selon la perspective qui est prise, cette mesure qu'est le redoublement peut être perçue comme une pratique pédagogique ou bien comme une pratique administrative (Meuret, 2002). Pour l'élève, ses parents et les acteurs directs du milieu (directions, enseignants et intervenants), cette pratique a pour but premier de permettre à l'élève de reprendre les notions académiques non maîtrisées et/ou d'améliorer sa maturité et d'acquérir des comportements propices à l'apprentissage. Pour les acteurs indirects provenant des

divers paliers gouvernementaux (commission scolaire et ministère), cette pratique représente avant tout des coûts financiers additionnels puisque l'élève demeurera dans le milieu de l'éducation une année de plus et sera sur le marché du travail une année plus tard par rapport à ce qui est prévu. Les pertes financières entraînées par la pratique du redoublement sont importantes (MELS, 2007a ; Meuret, 2002).

En lien avec ces conséquences, plusieurs chercheurs se sont attardés à évaluer l'efficacité de la pratique du redoublement scolaire (Jimerson, 2001; Roderick, 1993). Les résultats demeurent mitigés (Eide & Snowalter, 2001). Dans une méta-analyse réalisée par Jimerson (2001), la majorité des auteurs rapportent des résultats non significatifs ou négatifs pour les élèves ayant vécu un redoublement, tant au niveau académique que social. Toutefois, certains auteurs rapportent des effets bénéfiques liés au redoublement, mais ces effets ne perdurent généralement pas dans le temps (Jimerson, 2001). Eide et Snowalter (2001) notent que la maturité émotionnelle de l'enfant doit être considérée lorsque l'option d'utiliser le redoublement se présente. Gleason, Kwok et Hugues (2007) affirment observer des gains significatifs au niveau académique chez les élèves qui redoublent, mais ces effets s'estompent à court terme.

D'autre part, des auteurs affirment que les conséquences associées au redoublement peuvent être neutres et même néfastes pour l'individu (Jimerson, 2004; Temple, Reynolds & Ou, 2004). Par exemple, Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice et McDuff (2001) démontrent, dans une étude réalisée auprès de 1830 enfants de la région de Montréal suivis entre six et 12 ans, que le redoublement des élèves influence négativement l'anxiété et l'inattention chez les garçons et les filles. Ces mêmes auteurs

concluent que les effets du redoublement sont négatifs et demeurent à long terme indépendamment des caractéristiques des élèves qui les ont menées à répéter une année scolaire (Pagani et al., 2001). Pour sa part, Jimerson (2004) affirme que de faire redoubler un élève sans modifier les stratégies pédagogiques est inefficace. Les stratégies pédagogiques produisant les meilleurs effets sont les stratégies mnémoniques, un accent sur la compréhension en lecture, les modifications comportementales et cognitivo-comportementales, l'instruction directe, les évaluations formatives, les interventions précoces et l'engagement parental (Jimerson, 2004). Pour leur part, Temple et al. (2004) vérifient si le redoublement avec intervention est plus efficace que le redoublement seul ou la promotion avec intervention. Les résultats démontrent que les élèves ayant redoublé et ayant bénéficié d'une intervention pendant un à trois ans ne se distinguent pas en terme de déclin dans leurs apprentissages vis-à-vis les élèves ayant redoublé sans intervention. Les élèves promus avec intervention comparés en terme de réussite scolaire aux élèves ayant redoublé avec intervention obtiennent de meilleurs résultats (Temple et al., 2004). Ceci concorde avec les propos de Meuret (2002) qui affirme que les interventions pour remédier au retard scolaire ont de meilleurs effets que le redoublement seul.

Alexander, Entwisle et Dauber (1994) ont comparé sur plusieurs variables les élèves qui répèteront leur première année à ceux qui redoubleront plus tard (deuxième à cinquième année). Les variables sociodémographiques sont sensiblement les mêmes. Les résultats académiques locaux et nationaux sont significativement différents chez les deux groupes, les élèves redoublant en première année accusant un retard plus important. L'ajustement comportemental des élèves qui redoublent tôt, outre le nombre de jours

d'absentéisme ainsi que les comportements perturbateurs, est significativement plus problématique que celui des élèves de l'autre groupe (moins de coopération, moins de participation et moins attentifs). De plus, ils sont moins populaires auprès de leur groupe de pairs. Ceux qui redoublent en première année présentent donc un profil académique et comportemental plus difficile que ceux qui redoubleront plus tard et 61% d'entre eux vivront un autre redoublement et plusieurs seront admis dans une classe spéciale (Alexander et al., 1994). Ceci concorde avec les conclusions apportées par Pagani et al. (2001) qui précisent que le redoublement entre la maternelle et la deuxième année primaire est plus néfaste que le redoublement tardif.

Les élèves qui redoublent une année scolaire présentent donc un profil académique et social plus problématique que les élèves qui ne redoublent pas (Alexander et al., 1994). De plus, l'efficacité du redoublement demeure mitigée au sein des chercheurs, mais plusieurs soutiennent son rôle important dans la compréhension du décrochage scolaire (Gleason et al., 2007; Jimerson, 2001; Pagani et al., 2001; Roderick, 1993; Rumberger, 1995).

Facteurs prédictifs communs

La littérature sur les problématiques scolaires a démontré au cours des dernières années que le décrochage et le redoublement partagent plusieurs prédicteurs communs, facteurs de risque, facteurs qui les préviennent et facteurs de protection confondus (Alexander et al., 1994; Jimerson, 2001; MELS, 2007a). Notons que par facteur de protection, nous entendons un facteur qui réduit significativement le risque pour une population à risque, mais qui a moins d'impact pour une population qui ne l'est pas (Fallu & Janosz, 2003).

Dans un rapport récent, le MELS (2007a) a comparé trois groupes de jeunes selon leur statut et leur rendement scolaire (décrocheurs, doubleurs et jeunes à jour) sur plusieurs variables individuelles, scolaires et familiales. Les résultats démontrent que les décrocheurs et doubleurs se distinguent généralement des jeunes à jour sur plusieurs variables (MELS, 2007a). De plus, il est possible de croire que ces mêmes variables sont stables dans le temps (Alexander et al., 1994; Janosz et al., 1997). En effet, dans une étude réalisée auprès de deux générations de Québécois de 12 à 16 ans (791 en 1974 et 791 en 1985), Janosz et al. (1997) ont établi que le pouvoir prédictif des variables est stable temporellement. Par ailleurs, Alexander et al. (1994) ont divisé la totalité de leur échantillon provenant du *Beginning School Study* (BSS) en deux groupes selon que les jeunes aient ou non vécu un redoublement et ils ont comparé ces groupes sur plusieurs variables pour préciser les caractéristiques qui les distinguent. Notons que malgré que le redoublement et le décrochage scolaire partagent plusieurs prédicteurs communs au niveau individuel, familial, social et scolaire, une attention particulière sera portée sur les prédicteurs à l'étude dans le cadre de cette recherche.

D'abord, les résultats d'une grande majorité d'études démontrent que les garçons tendent davantage à décrocher que les filles (Alexander et al., 2001; Archambault & Janosz, 2007; Barclay & Doll, 2001; Lan & Lanthier, 2003; Reevy & Maslach, 2001). Les filles sont plus nombreuses à abandonner leurs études pour des raisons personnelles ou familiales tandis que les garçons décrochent pour des raisons liées à l'école (manque d'intérêt ou difficultés scolaires) ou au travail (Bushnick, 2003; MELS, 2007a). Selon Saint-Laurent (2000), les garçons accusent des retards scolaires plus importants que les

filles et ils vivent plus de redoublement tant au primaire qu'au secondaire que celles-ci (Alexander et al., 2001; MELS, 2007a). Par ailleurs, Pagani et al. (2001) affirment que les garçons sont plus vulnérables que les filles à vivre des influences négatives du redoublement concernant leur performance académique. Notons que les filles qui décrochent ont une perception générale plus positive du milieu scolaire que les garçons décrocheurs (MELS, 2007a) et sont généralement plus engagées face à l'école (Archambault & Janosz, 2007). Dans une étude comparative québécoise de l'engagement comportemental, affectif et cognitif des garçons et des filles à l'école à partir de plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livre provenant de plusieurs pays et récupérés dans plusieurs bases de données, la majorité des articles démontre que les filles présentent un profil d'engagement bien plus positif que celui des garçons (Archambault & Janosz, 2007). Par exemple, elles reconnaissent davantage l'utilité des études, ont des aspirations scolaires plus élevées, sont plus assidues dans leurs travaux et réussissent mieux que les garçons aux tests de lecture. Ces caractéristiques favorisent les chances d'une reprise éventuelle des études chez les filles que chez les garçons (MELS, 2007a).

Deuxièmement, plusieurs auteurs ont identifié le statut socioéconomique (SSE) comme étant un prédicteur important associé au décrochage scolaire en précisant que les élèves provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé quittent généralement plus l'école avant d'obtenir un diplôme (Audas & Willms, 2001; Dekkers & Claassen, 2001; Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Heck & Mahoe, 2006; Prevatt & Kelly, 2003; Rumberger, 1987). Plus précisément, des chercheurs ont démontré que 60% des individus présentant un SSE faible décrochent comparativement à 15% des individus de

SSE élevé (Alexander et al., 2001). Par ailleurs, Pagani, Boulerice, Vitaro & Tremblay (1999) affirment que la pauvreté prédit l'échec académique à 16 ans dans une étude québécoise réalisée auprès de 497 garçons. Ces élèves avaient six ans en moyenne lors de la première cueillette d'informations et ont été suivis annuellement de l'âge de 10 à 16 ans. Lorsque le facteur de durée (transitoire/toujours) et de temps (tôt/tard) est pris en compte, le groupe de sujets les plus à risque de ne pas être au niveau prévu pour leur âge est les garçons qui ont toujours vécu la pauvreté (Pagani et al., 1999). De plus, le retard scolaire est deux fois plus important à la fin du primaire chez les garçons provenant de familles pauvres (Pagani, Boulerice & Tremblay, 1997). Pour leur part, Alexander et al. (1994) affirment que les jeunes doubleurs proviennent d'un milieu où le SSE est faible. Selon le MELS (2007a), les décrocheurs et les doubleurs proviennent davantage de milieu où le SSE est faible que les jeunes à jour dans leur scolarité.

Toutefois, notons que l'exposition à d'autres facteurs reliés au SSE permet généralement de mieux comprendre pourquoi les jeunes abandonnent leur parcours scolaire sans obtenir de diplôme (Audas & Willms, 2001; Heck & Mahoe, 2006; Rumberger, 1995). Par exemple, des jeunes qui ont des parents ayant un faible niveau d'éducation, de faibles revenus et/ou aucun emploi sont plus à risque de quitter les études (Astone & McLanahan, 1991; South, Baumer & Lutz, 2003). Des auteurs québécois expliquent ce lien en affirmant que les jeunes ayant des parents plus scolarisés réussissent mieux à l'école en raison d'une plus grande supervision des parents et plus de support affectif à l'égard des études (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999). Ceci concorde avec les propos d'autres auteurs qui affirment que les jeunes qui redoublent une année à l'école ont des parents moins scolarisés (Saint-Laurent, 2000) et la majorité de ceux-ci sont décrocheurs

(Alexander et al., 1994). La scolarité de parents est significativement plus faible chez le groupe de décrocheurs, suivi de celui des doubleurs, comparativement au groupe des jeunes à jour dans leur scolarité (MELS, 2007a).

Plusieurs explications sont possibles pour démontrer comment la pauvreté influence la performance académique et le décrochage scolaire. Par exemple, des auteurs expliquent que les élèves qui ont vécu dans un milieu où les difficultés financières étaient persistantes sont plus à risque de vivre des échecs scolaires puisqu'ils ont été moins exposés à un environnement stimulant (livres, activités culturelles et scientifiques) (Brooks-Gunn, Klebanov & Liaw, 1995). Ensuite, St-Laurent (2000) rapporte les résultats de d'autres études qui ont démontré que les jeunes provenant de milieux défavorisés ont une conscience phonologique plus faible comparativement aux jeunes provenant des autres milieux socioéconomiques (Bowey, 1995 dans St-Laurent, 2000). Comme la conscience phonologique joue un rôle important dans la réussite scolaire, le fait de provenir de milieux défavorisés pourrait influencer la réussite scolaire via la maîtrise de la conscience phonologique (Blachman, 1996 dans St-Laurent, 2000). Ces constats démontrent l'importance de considérer le SSE avec d'autres variables dans l'étude du décrochage scolaire.

Ensuite, selon Alexander et al. (1994), les jeunes provenant des minorités ethniques tendent davantage à redoubler et Rumberger (1995) observe des différences dans les taux de décrochage entre les groupes ethniques. Cependant, ces différences sont instables dans la littérature puisque certaines études mentionnent un taux plus élevé de décrochage auprès des Noirs et des Hispaniques, alors que d'autres études ne trouvent

aucune différence significative entre les groupes ethniques lorsque certaines variables sont contrôlées, comme le SSE (Aluede & Ikechukwu, 2003; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Sandford, 1990).

Notons cependant que la maîtrise de la langue maternelle soit un prédicteur commun au décrochage (Entwisle et al., 2004) et au retard scolaire (St-Laurent, 2000). Comme la maîtrise de la langue est essentielle à la compréhension scolaire, il est possible que ce facteur affecte le retard scolaire chez les minorités ethniques (St-Laurent, 2000). Pour leur part, Ainsworth-Darnell et Downey (1998) expliquent les différences entre les jeunes d'origine ethnique différente par le fait que les jeunes de minorités ethniques proviennent de milieux où ils ne peuvent bénéficier des mêmes conditions matérielles pour des raisons principalement économiques. Enfin, Horvat et Lewis (2003) expliquent certaines différences dans la réussite académique entre les groupes ethniques par le fait que les valeurs véhiculées dans la culture ethnique et dans le milieu scolaire ne concordent pas.

Enfin, les jeunes décrocheurs et doubleurs se distinguent significativement des jeunes à jour en ce qui a trait à leur rendement académique, surtout face à leurs compétences en lecture (MELS, 2007a). D'ailleurs, Alexander et al. (1994) affirment que les doubleurs se distinguent significativement des jeunes à jour concernant leurs résultats locaux et nationaux en mathématiques et en lecture dès le début de la première année. Ces résultats confirment donc qu'un faible ajustement scolaire ainsi qu'un rendement académique faible sont des facteurs communs au redoublement et au décrochage (Alexander, Entwisle, Dauber & Kabbani, 2004; Temple et al., 2004). Selon Reschly et

Christenson (2006) les élèves présentant des difficultés d'apprentissage affichent les plus hauts taux de décrochage. Plus précisément, il semble, selon les données du *Beginning School Study* (BSS), que la faible performance scolaire et le redoublement en première année primaire se trouvent à influencer le décrochage scolaire au secondaire (Alexander et al., 2001). Ces résultats concordent avec ceux de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, Yergeau (2004) qui identifient la faible performance en français et en mathématiques comme un des facteurs de risque les plus importants dans la prédiction du décrochage scolaire. Notons que Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay (2001) dans une étude réalisée auprès de 751 garçons de milieux défavorisés, affirment que la faible performance académique prédit davantage le décrochage tardif (17 ans) que le décrochage précoce (15-16 ans). Toutefois, selon d'autres auteurs, la faible réussite scolaire est un des facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire précoce (avant la 10^e année) (Battin-Pearson et al., 2000). Ce même groupe d'auteurs, dans une étude réalisée ultérieurement, affirme que les compétences scolaires ont plus de poids dans l'explication de l'échec scolaire que la déviance générale et le SSE qui contribuent de façon similaire dans cette explication (Newcomb et al., 2002).

Tel que précisé précédemment, le redoublement et le décrochage scolaire partagent donc plusieurs facteurs de risque, dont le désengagement progressif du milieu scolaire. Dans ce sens, Reschly et Christenson (2006) avancent que l'engagement scolaire est une des variables les plus pertinentes à considérer dans la prévention et les efforts d'intervention du décrochage scolaire.

Engagement scolaire

L'engagement scolaire demeure un concept subjectif et aucune définition consensuelle n'existe à ce jour. Ce concept est multidimensionnel et est composé d'aspects académiques, comportementaux, psychologiques et cognitifs (Archambault & Janosz, 2007; Reschly & Christenson, 2006). Tout comme le décrochage scolaire, le développement de l'engagement scolaire de l'individu est aussi conceptualisé par des relations dynamiques entre les caractéristiques de celui-ci et son environnement complexe et changeant (Finn, 1993; Mahoney, Larson & Eccles, 2005). Cependant, notons que même si un niveau de désengagement demeure un dénominateur commun pour plusieurs décrocheurs, il ne l'est pas pour tous (Reschly & Christenson, 2006).

Selon Audas et Willms (2001), l'engagement scolaire est caractérisé par la participation des élèves aux activités scolaires et parascolaires, par l'identification aux valeurs de l'institution ainsi que par la valorisation de ces dernières. Cette conceptualisation de l'engagement scolaire concorde précisément avec le modèle d'engagement *Participation/Identification* de Finn (1989) qui est retenu dans le cadre de ce mémoire. Selon Reschly et Christenson (2006), cette théorie demeure la plus influente en ce qui a trait à l'engagement de l'élève dans l'explication du décrochage scolaire. Ce modèle est basé sur le fait que la participation des élèves dans les activités scolaires s'avère essentielle pour vivre des conséquences positives, qui à leur tour entraînent l'augmentation du sentiment d'appartenance à l'école ainsi que la valorisation des buts et objectifs poursuivis par ce milieu. Plus précisément, les effets de cette participation permettent de développer l'identification au milieu, c'est-à-dire l'internalisation de sentiment d'appartenance et la valorisation du succès à l'intérieur des buts poursuivis

par l'institution scolaire. Cette identification/internalisation représente l'engagement psychologique qui favorisera la poursuite de l'engagement comportemental à travers la participation (Finn, 1989). Cet auteur distingue donc l'engagement comportemental (participation) de l'engagement psychologique (identification), mais il précise qu'ils s'influencent tout de même constamment.

D'ailleurs, selon le DGRA (2000), les décrocheurs étaient, de façon générale, moins engagés dans leur milieu scolaire. Ce désengagement affaiblissait l'identification et les liens avec l'école des élèves et ces derniers devenaient ainsi plus enclins à quitter l'école (DGRA, 2000). Ce constat concorde avec les résultats de l'étude québécoise de Fortin et al. (2004) réalisée auprès de 806 jeunes âgés de 12 et 13 ans provenant de trois régions du Québec. Les auteurs démontrent que les élèves à risque d'abandonner les études sont moins engagés dans les activités scolaires. De plus, ils identifient le manque d'engagement scolaire parmi les facteurs de risque jugés les plus importants dans la prédiction du décrochage scolaire (Fortin et al., 2004).

Spécifiquement, le modèle de Finn (1989) comporte quatre niveaux qui peuvent se résumer ainsi : *suivre*, *initier*, *participer* et *s'impliquer*. Plus précisément, le premier niveau réfère aux comportements de base nécessaires pour suivre en classe (être préparé pour le travail scolaire, suivre les consignes, répondre aux questions, arriver en classe à l'heure, etc....) et le deuxième niveau intègre les attitudes d'initiatives prises par l'élève (initier des dialogues avec les enseignants, faire plus de travail en classe, faire ses devoirs, prendre part aux discussions de groupe, démontrer de l'enthousiasme envers l'école, etc....). Le troisième niveau se caractérise par la participation aux activités

parascolaires et le quatrième niveau, par l'implication dans les décisions concernant l'école (Finn, 1989). Cet auteur explique que chaque niveau atteint implique que les niveaux précédents soient aussi atteints. Par exemple, un élève impliqué dans les activités parascolaires (niveau 3) devrait être en mesure de suivre en classe (niveau 1) et de prendre des initiatives en classe (niveau 2). Mentionnons toutefois qu'un élève qui n'atteint pas les niveaux 3 et 4 n'est pas nécessairement désengagé de son milieu scolaire s'il atteint le premier et/ou le deuxième niveau (Finn, 1989; Finn 1993).

Le premier niveau d'engagement de Finn (1989) est constitué de variables (importance accordée à l'école, discipline et absentéisme) qui se trouvent être des prédicteurs importants du décrochage scolaire. Par exemple, dans une étude menée auprès de 751 garçons montréalais, les auteurs distinguent les décrocheurs précoces (15-16 ans) des décrocheurs tardifs (17 ans) (Vitaro et al., 2001). Ils concluent entre autres que les comportements perturbateurs entre six et 10 ans prédisent les deux types de décrocheurs (Vitaro et al., 2001). Ensuite, une expérience scolaire négative peut se traduire par le fait de s'absenter de ses cours, avoir des suspensions internes/externes et être expulsé de l'école (MELS, 2007a; Rumberger, 1995). Ce type d'expérience peut mener le jeune à diminuer l'importance qu'il accorde au milieu scolaire. De plus, les jeunes qui redoublent sont moins adaptés à leur environnement scolaire (Alexander et al., 1994). Par exemple, ils cumulent davantage d'absence, ils sont moins coopératifs, ils participent moins en classe et ils sont moins attentifs lorsque le groupe de doubleurs est comparé à ceux qui ne redoublent pas au début de leur première année.

Le deuxième niveau d'engagement de Finn (1989) est constitué de variables (relations avec les enseignants, enthousiasme envers l'école et le travail) qui sont aussi des prédicteurs importants du décrochage scolaire. Par exemple, la qualité des relations avec les enseignants sont prédictives du décrochage scolaire (Lee & Burkam, 2003). Dans une étude réalisée auprès de 134 garçons montréalais, Fallu et Janosz (2003) vérifient si la qualité des relations (chaleureuses et conflictuelles) entre élèves et enseignants a une influence significative chez les élèves à risque et non à risque. Les résultats de cette étude démontrent que les relations chaleureuses entre les élèves et les enseignants sont un facteur de protection à l'échec scolaire, puisque ce type de relation s'avère significativement plus protecteur chez les élèves à risque que chez les élèves non à risque. Notons aussi que les relations conflictuelles sont considérées comme un facteur de risque pour tous les élèves, à risque ou non (Fallu & Janosz, 2003). D'ailleurs, les résultats d'une étude aussi réalisée aussi au Québec démontrent que les attitudes négatives des enseignants envers les élèves sont un facteur de risque important à l'abandon des études (Fortin et al., 2004). Selon le MELS (2007a), les décrocheurs et les doubleurs perçoivent plus négativement leurs relations avec les enseignants que les élèves à jour. Enfin, des conflits entre les élèves et les enseignants, peu de support psychologique et matériel ainsi qu'un contrôle de la part de ces derniers représentent des prédicteurs du décrochage scolaire (Baker et al., 2001; Hardre & Reeve, 2003).

En lien avec l'enthousiasme de l'élève envers l'école, la qualité du climat social et académique perçu et vécu influence le décrochage scolaire (Janosz, Georges & Parent, 1998; Rumberger, 1995). Ceci concorde avec le fait qu'un pauvre climat scolaire, tant social qu'académique, prédit le retard scolaire (Saint-Laurent, 2000). De plus, South et

al. (2003) avancent, selon les résultats obtenus à partir de l'étude du *National Survey of Children* (NSC), que des aspirations académiques élevées et l'attachement au milieu scolaire influencent les chances d'obtenir un diplôme. Donc, le fait de ne pas partager avec le milieu scolaire les mêmes buts et les mêmes valeurs ainsi que de présenter de faibles aspirations occupationnelles et éducationnelles représentent des obstacles à la graduation (Garnier et al., 1997; Rumberger, 2005). Même si les doubleurs consacrent plus de temps que les décrocheurs à leurs travaux scolaires et valorisent davantage les études, l'engagement social des deux groupes est significativement plus faible que celui des jeunes à jour dans leur scolarité.

Pour favoriser la participation des jeunes dans leur environnement scolaire, Finn (1989) propose certaines options : attitudes positives des enseignants, pratiques pédagogiques qui impliquent les élèves dans les processus d'apprentissage, curriculum diversifié qui répond aux besoins des élèves (ni trop facile, ni trop difficile), petites écoles qui facilitent la participation, règles d'école flexibles, efficaces et justes, évaluations/récompenses concordant avec les besoins/intérêts des élèves et responsabilisation des élèves dans les processus de décisions (Finn, 1989). En fait, il semble que les élèves s'engagent davantage lorsque l'emphase est portée sur l'enseignement, plutôt que sur l'administration (McNeal, 1997). Enfin, en ce qui concerne l'organisation scolaire, certains auteurs affirment que la structure organisationnelle de l'institution scolaire affecte la motivation des élèves et leur éventuel engagement envers leur milieu d'apprentissage (Baker et al., 2001).

La participation aux activités parascolaires et aux programmes communautaires augmente la fréquentation et la réussite scolaire, diminue les problèmes de comportement et renforce les compétences psychosociales, c'est-à-dire une hausse de l'estime de soi et une meilleure définition de son identité (Mahoney et al., 2005). Ce même auteur affirme, en se basant sur les résultats d'une étude réalisée à partir des données du *Carolina Longitudinal Study* (CLS), que les jeunes impliqués dans les activités parascolaires vivent moins d'arrestations et quittent moins l'école sans avoir obtenu de diplôme. L'implication dans ce type d'activités semble donc posséder une influence positive à long terme sur la diminution des comportements antisociaux (Mahoney et al., 2005), qui sont des prédicteurs importants du décrochage scolaire (French & Conrad, 2001).

Récemment, Janosz et al. (2008) ont tenté de déterminer les trajectoires d'engagement qui prédisent le mieux le décrochage scolaire. À partir d'un échantillon québécois, leurs résultats démontrent que les jeunes présentant une diminution importante de leur engagement entre 12 et 16 ans et ceux présentant un engagement faible au début du secondaire sont les plus à risque d'abandonner l'école. De plus, ces auteurs avancent, en se basant sur les sept trajectoires d'engagement trouvées qui se distinguent par leur nature (faible à élevé) et leur type de trajectoire (stable ou instable), que la majorité des élèves présentent un engagement stable à travers le temps (de 12 à 16 ans). Le développement de ces trajectoires est influencé par les caractéristiques de l'élève, de sa famille et de ses pairs (Janosz et al., 2008).

Selon Finn (1993), si le fait de faire redoubler une année modifie l'engagement scolaire de l'élève, les acteurs du monde scolaire doivent poser des actions concrètes pour contrer cette réalité. Comme un lien significatif existe entre la réussite académique et l'engagement scolaire, Finn et Rock (1997) comparent l'engagement de trois groupes divisés selon leur réussite et leur statut de fréquentation (élèves qui réussissent, élèves qui réussissent moins bien mais demeurent à l'école et élèves qui réussissent moins bien et quittent l'école). Une différence significative est présente entre les deux derniers groupes sur leurs comportements d'engagement, malgré le contrôle d'autres variables (situation familiale et caractéristiques psychologiques) (Finn & Rock, 1997). D'ailleurs, le MELS (2007a) précise que les jeunes décrocheurs et les doubleurs se distinguent sur leur niveau d'engagement scolaire à 15 ans, malgré des difficultés scolaires comparables. En effet, les décrocheurs tendent davantage à s'absenter de leurs cours et à consacrer moins de temps à leurs travaux scolaires que les doubleurs.

En résumé, selon plusieurs auteurs, l'engagement scolaire semble être la variable la plus pertinente à considérer dans la prévention et l'intervention du décrochage scolaire et du redoublement (Alexander et al., 1997; Reschly & Christenson, 2006). Par exemple, selon certains auteurs, malgré que le statut socioéconomique (SSE) influence grandement le décrochage scolaire, ils affirment que les jeunes provenant d'un milieu favorisé et qui sont désengagés ont plus de risque de décrocher que les jeunes dont le SSE est faible et qui sont engagés à l'école (Alexander et al., 2001). Ces constats permettent de croire à un effet bénéfique de l'engagement sur la diminution du décrochage scolaire, malgré la présence d'autres facteurs de risque, comme le redoublement scolaire.

Question et hypothèses

À la lumière des constats théoriques et empiriques présentés précédemment, il est pertinent de se demander quelle est l'influence potentiellement médiatrice de l'engagement scolaire sur le lien entre le redoublement scolaire et le décrochage scolaire et ce, particulièrement chez les élèves ayant accumulé au moins une année de retard scolaire.

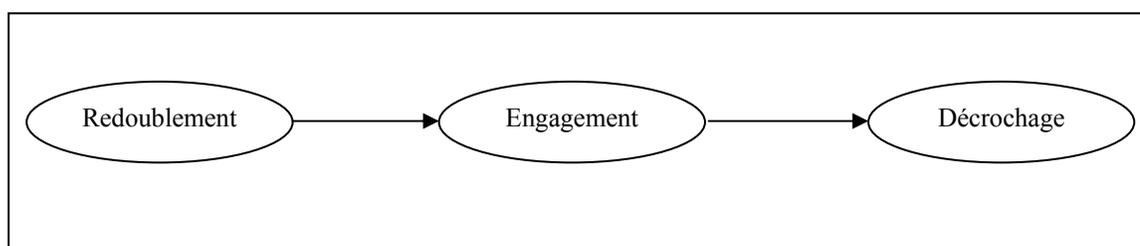
Dans le cadre de ce mémoire, le choix de l'effet médiateur est privilégié par rapport à l'effet modérateur. Cette décision est justifiée par le fait que la variable modératrice affecte la direction et/ou la force de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante alors que la variable médiatrice intervient directement dans le processus. Schématiquement, la variable indépendante et la variable modératrice sont au même niveau alors que la variable indépendante est antécédente à la variable médiatrice (Baron & Kenny, 1986). Holmbeck (1997) distingue ces deux types d'effet en avançant que le modérateur spécifie les conditions sous lesquelles un effet se produit tandis que le médiateur spécifie comment un effet se produit. Edwards et Lambert (2007) expliquent que quatre conditions essentielles doivent être respectées pour qu'il y ait présence d'un effet médiateur. D'abord, la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être significative. Deuxièmement, la relation entre la variable potentiellement médiatrice et la variable dépendante doit être significative. Troisièmement, la relation entre la variable indépendante et la variable potentiellement médiatrice doit aussi être significative. Enfin, la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante n'est plus significative ou l'est significativement moins avec la présence de la variable potentiellement médiatrice. Donc, après avoir vérifié que les trois

premières conditions soient satisfaites, il y aura médiation complète si la relation entre la VI et la VD n'est plus significative et médiation partielle si cette relation est significativement affectée (Edwards & Lambert, 2007). Si la relation entre la VI et la VD n'est pas affectée par la variable potentiellement médiatrice, il y aura effet additif.

Ces conditions à respecter permettent de formuler quatre hypothèses dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, les élèves ayant vécu au moins un redoublement seront significativement plus nombreux à abandonner l'école que les élèves n'ayant vécu aucun redoublement. Deuxièmement, une augmentation de l'engagement scolaire chez les élèves sera reliée à une diminution des risques d'abandonner l'école. Troisièmement, une hausse du redoublement sera reliée à une diminution de l'engagement scolaire chez les élèves. Enfin, l'engagement scolaire chez les élèves aura un effet médiateur sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire. La figure 1 représente plus concrètement les relations entre les variables qui seront vérifiées dans le cadre de cette étude.

Figure 1.

Relation hypothétique de l'engagement scolaire sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire



Methodologie

Les informations utilisées dans cette étude proviennent d'analyses secondaires effectuées à partir d'une base de données recueillies dans le cadre de l'évaluation de la *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* (SIAA) du MELS (2002-2009). Ce programme gouvernemental vise à soutenir la réussite scolaire auprès d'une clientèle adolescente issue de milieux socioéconomiques défavorisés du Québec.

Échantillon et préoccupations éthiques

L'échantillon utilisé dans cette étude est composé de 4998 élèves de secondaire 2 (38,4%), secondaire 3 (33,1%) et secondaire 4 (28,6%). Notons que seulement les élèves de ces niveaux académiques réguliers ont été retenus puisque la majorité des élèves qui décrochent (62%) le font lors de ces années (DGRA, 2000). Il y a légèrement plus de filles (53,7%) que de garçons (46,3%) et 76,4% affirment n'avoir jamais redoublé une année contre 17,7% qui ont vécu un redoublement et 5,7% qui en ont vécu deux ou plus. En 2002-2003, la moyenne d'âge des élèves était de 14,23 ans (e.t. = 1,01). La majorité des élèves sont francophones (92,3%) et certains fréquentent des écoles anglophones (7,7%). Ensuite, 81,2% des élèves sont d'origine québécoise contre 18,8% qui sont d'une autre origine ethnique. Enfin, 82,3% des sujets présentent un statut de non-décrocheur en 2006-2007, c'est-à-dire qu'ils sont soit diplômés ou soit encore inscrits au secondaire.

Compte tenu que les sujets participant à cette étude sont âgés de moins de 18 ans, un consentement parental a été exigé dans le cadre de l'évaluation de la SIAA. Le

formulaire de consentement parental précise entre autres les avantages et les risques reliés à la participation des sujets. Toutefois, même en présence d'un accord parental positif, les sujets peuvent en tout temps refuser de participer à l'étude. Enfin, la confidentialité des données est assurée à deux niveaux dans le processus de traitement des données, soit dans le processus de saisie des données et lors de l'analyse de celles-ci.

Devis et procédures

Le devis est de type longitudinal corrélational puisque cette étude vérifie les relations entre plusieurs variables en 2002-2003 (an 1 de la SIAA) avec le statut de fréquentation scolaire sur cinq ans (2002-2003 (an 1) à 2006-2007 (an 5)). Les élèves de cet échantillon ont répondu à plusieurs questionnaires à l'an 1 de la SIAA, soit en 2002-2003. Dans le cadre de cette étude, les données utilisées pour mesurer les variables de contrôle, indépendante et de médiation proviennent de quatre questionnaires différents: le *Questionnaire de l'environnement socioéducatif* (QES) (Janosz, 2003) administré à l'hiver 2003, le *Questionnaire Sociodémographique* (Université de Montréal, 2002) administré à l'automne 2002, le *Raven* (Raven, Court & Raven, 1996) administré à l'automne 2002 et le questionnaire *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui* (dit *Psychosocial*) (Université de Montréal, 2003) administré au printemps 2003. Ce dernier regroupe une série de mesures relatives aux diverses sphères de développement scolaire et psychosocial (individuel, social, familial et scolaire) de l'individu. Ces quatre questionnaires ont été administrés aux élèves dans un groupe cours. Les élèves ont toute la période de cours (environ 75 minutes) pour répondre au questionnaire.

Le tableau 1 résume les temps de mesure du devis et de la répartition de l'échantillonnage. Pour chaque variable à l'étude (dépendante, indépendante, médiatrice et de contrôle), le questionnaire et/ou la source sont mentionnés selon l'an de la SIAA (1 à 5) et le moment de cueillette (automne (A), hiver (H) ou printemps (P)).

Tableau 1.

Temps de mesure du devis et de la répartition de l'échantillonnage

Variables à l'étude	Questionnaires et sources	An 1			An 2			An 3			An 4			An 5		
		2002/2003			2003/2004			2004/2005			2005/2006			2006/2007		
		A	H	P	A	H	P	A	H	P	A	H	P	A	H	P
Décrochage	MELS	X			X			X			X			X		
Redoublement	QES		X													
Engagement	QES		X													
	Psychosocial			X												
Sexe	Code permanent	X														
Âge	Code permanent	X														
Ethnie	Sociodémographique	X														
	MELS	X														
Rendement	QES		X													
Raven	Raven	X														
SSE	Indicateur ISCO	X														

Mesures

Variable dépendante : L décrochage scolaire se définit comme étant la situation d'un jeune qui ne fréquente pas l'école au 30 septembre d'une année donnée et qui n'a obtenu aucun diplôme du secondaire, que ce soit un DES, un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou autres (MELS, 2007a). Dans le cadre de cette étude, il est mesuré à partir des données officielles du MELS qui permettent de calculer le statut de fréquentation au 30 septembre 2003, 2004, 2005 et 2006 des individus de notre échantillon. La variable

retenue dans le cadre de cette étude représente un statut de décrochage cumulatif et indique si l'élève a décroché ou non au cours de l'étude (de l'an 2 à l'an 5 de la SIAA). Toutefois, notons qu'un jeune qui aurait décroché puis rattrapé l'année suivante et toujours inscrit à l'école par la suite sera considéré comme un non-décrocheur. Ces informations permettant de savoir si l'élève a décroché ou non de l'école seront reliées aux informations présentes dans la banque de données de la SIAA à l'aide du code permanent de l'élève. Selon cette variable sélectionnée, les non-décrocheurs (0) représentent 82,3% de l'échantillon et les décrocheurs (1), 17,7% au 30 septembre 2006.

Variable indépendante : Le redoublement est une donnée auto-révélee à partir de deux questions du *Questionnaire de l'environnement socioéducatif* (QES) complété à l'hiver 2003. Ces questions, « *As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire ?* » et « *As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire complète au secondaire ?* », concernent le nombre d'années complètes redoublées, soit au primaire et/ou secondaire (Appendice A). Les choix de réponse varient entre *jamais* et *quatre et plus*. L'addition des réponses des deux questions a permis de créer un coefficient de retard scolaire, mesuré en termes d'années scolaires recommencées. Pour les analyses, les résultats de cette variable ont été recodées selon deux regroupements : aucun redoublement (0) et un redoublement ou plus (1). Les résultats montrent que 76,4% des individus de l'échantillon n'ont vécu aucun redoublement contre 23,6% qui en ont vécu au moins un.

Variables de contrôle :

Sexe : La variable du sexe est déterminée à partir du code permanent de l'élève. L'échantillon est composé de 46,3% de garçons et de 53,7% de filles.

Âge : L'âge de l'élève est calculé selon le code permanent de l'élève pour l'année scolaire 2002-2003 (an 1 de la SIAA) et les réponses varient entre 12 et 18 ans. La majorité des sujets sont âgés soit de 13 ans (27,9%), de 14 ans (31,1%) ou de 15 ans (31,1%). Quelques-uns sont plus jeunes (12 ans = 0,3%) et d'autres plus âgés (16 ans = 7,8%, 17 ans = 1,6%, 18 ans = 0,1%) pour une moyenne de 14,23 ans (e.t. = 1,01).

Statut socioéconomique : Dans le cadre de ce mémoire, deux variables sont retenues pour représenter le statut socioéconomique (SSE) de la famille de l'élève. Ces variables font référence aux métiers de la mère et du père lors de l'année 2002-2003. Selon (Ganzeboom, Graff & Treiman, 1992), le métier pratiqué par les parents représente un indice fiable pour déterminer le SSE de la famille. Ces variables ont été récupérées à l'aide de l'indicateur ISCO (International Standard Classification of Occupation, 1988) (International Labor Office, 1990). Cet indicateur est utilisé pour codifier le métier des parents. Une moyenne de ces deux variables qui sont présentes dans la banque de départ a été calculée afin d'obtenir un statut socioéconomique global pour chaque famille des individus de la banque. Ces résultats ont été reliés aux réponses des élèves via l'identité du répondant.

Origine ethnique: La variable d'ethnicité utilisée dans la présente étude a été compilée à partir de diverses réponses auto-révélées du *Questionnaire Sociodémographique* et de données officielles du MELS (lieu de naissance, langue maternelle, langue d'usage). Cette variable a été recodée selon que l'élève est d'origine

québécoise (1) ou non (2). Plus spécifiquement, 81,2% des élèves sont d'origine québécoise contre 18,8% qui sont d'une autre ethnie.

Rendement scolaire : Le rendement scolaire de l'élève est une mesure auto-révélee et est déterminé à partir de la moyenne des réponses de deux questions du QES, « *Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance) ?* » et « *Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance) ?* » (Appendice A). Pour ces deux questions, il y a 14 choix de réponses en fonction d'une catégorie de notes en pourcentage selon leur moyenne dans ces deux matières. La moyenne globale obtenue en pourcentage pour le rendement scolaire de l'élève est de 72,9% (e.t. = 10,3).

L'intelligence : L'intelligence a été mesurée à l'aide des *Matrices Progressives de Raven édition 2000* (Raven, Raven & Court, 2000). Même s'il s'agit d'un test non verbal de raisonnement inductif ne dépendant pas des connaissances ou de l'expérience passée du sujet (Anastasi, 1994), les *Matrices Progressives de Raven* sont considérées comme une mesure robuste de l'intelligence académique selon Sternberg (1994). Ce test est aussi reconnu comme fidèle et valide indépendamment de la culture, du statut socioéconomique et du groupe ethnique. Par exemple, que ce soit à l'aide des méthodes test-retest, calcul de la consistance interne ou alpha de Cronbach, on obtient de coefficients de fidélité au-dessus de 0,80, voire 0,90 (Raven et al., 2000). Le test est composé de 60 problèmes divisés en cinq séries (A, B, C, D et E) comprenant chacune 12 items. Dans chacune des séries, le premier problème revêt un faible degré de difficulté. Les problèmes suivants sont placés en ordre croissant de difficulté. Les

bonnes réponses sont cumulées pour donner un score brut total qui se situe entre 1 et 60. Dans la présente étude, ces scores bruts seront conservés puisque l'âge est contrôlé et qu'il n'est alors plus nécessaire de normaliser les résultats.

Variable médiatrice :

Tel que mentionné précédemment, le modèle d'engagement *Participation/Identification* de Finn (1989) est retenu comme base théorique pour définir l'engagement scolaire de l'élève. Il a été convenu de sélectionner les items du *QES* et du *Psychosocial* qui se rapprochaient le plus théoriquement des deux premiers niveaux d'engagement de Finn (1989), soit le premier « de répondre aux attentes » et le deuxième « faire preuve d'initiatives en classe ». Cette sélection des deux premiers niveaux seulement se justifie par le fait que les jeunes qui n'atteignent pas les niveaux 3 et 4 ne sont pas nécessairement désengagés du milieu scolaire s'ils répondent minimalement aux critères d'engagement des niveaux 1 et 2 (Finn & Rock, 1997).

Ces deux niveaux seront nommés dimensions 1 et 2 de l'engagement scolaire. Selon Finn (1989), ces dimensions se divisent chacune en sous-dimensions. Plus précisément, les sous-dimensions « accepter les besoins d'être en classe », « être préparé pour le travail scolaire », « arriver à l'école/en classe à l'heure », « répondre aux consignes des enseignants », « répondre aux questions des enseignants » et « accepter les règles de classe » représentent la première dimension. La deuxième dimension est caractérisée par neuf sous-dimensions : « initier des questions avec les enseignants », « initier des dialogues avec les enseignants », « chercher de l'aide en classe », « démontrer de l'enthousiasme envers l'école », « être plus de temps en classe », « démontrer de

l'enthousiasme envers le travail», « prendre part aux discussions », « faire plus de travail » et « faire les devoirs » (Finn, 1989).

Compte tenu des données disponibles, nous avons regroupé en trois catégories les six sous-dimensions de la dimension 1 et en quatre catégories les neuf sous-dimensions de la dimension 2. Ainsi, la première dimension a été opérationnalisée à partir des catégories suivantes : « importance accordée à l'école », « absentéisme » et « indiscipline ». Pour la deuxième dimension, les catégories « relations avec les enseignants », « enthousiasme envers l'école », « enthousiasme envers le travail » et « devoirs » sont formées. Les items utilisés pour mesurer ces différentes catégories de sous-dimensions proviennent du *QES* et/ou du *Psychosocial*. Les tableaux 2 et 3 indiquent les items ainsi que le questionnaire dans lequel ils ont été sélectionnés selon chaque catégorie. Les choix de réponses de tous les items choisis sont tous sous la forme de type *Lykert*. Comme le nombre de choix de réponses n'étaient pas les mêmes pour tous les items, ils ont été standardisés pour les besoins d'analyses (scores *Z*).

Ces sept catégories constituées d'items standardisés du *QES* et/ou du *Psychosocial* constituent les sept sous-échelles d'engagement scolaire. La première sous-échelle « importance accordée à l'école » est constituée de cinq items et affiche un coefficient de cohérence interne (alpha) de 0,72. La seconde sous-échelle « absentéisme » comprend sept items et présente un alpha de 0,81. La troisième sous-échelle « indiscipline » est formée de cinq items et affiche un alpha de 0,74. Ces trois sous-échelles représentent la première dimension de l'engagement scolaire de Finn (1989),

soit « répondre aux attentes ». Le tableau 2 contient les items servant à construire cette première dimension.

Tableau 2.

Items pour construire la première dimension de la variable potentiellement médiatrice

Catégorie	Questionnaire	Items
Importance accordée à l'école	QES	JUSQU'À QUEL POINT EST-CE IMPORTANT POUR TOI D'AVOIR DE BONNES NOTES ?
	Psychosocial	IL EST IMPORTANT DE RÉUSSIR EN MATHS.
	Psychosocial	IL EST NÉCESSAIRE DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE POUR ÊTRE HEUREUX DANS LA VIE.
	Psychosocial	POUR AVOIR UNE PLACE DANS LA SOCIÉTÉ, IL EST IMPORTANT DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	POUR TROUVER UN EMPLOI, IL EST IMPORTANT DE BIEN RÉUSSIR EN MATHS.
Absentéisme	QES	MANQUÉ L'ÉCOLE SANS EXCUSE VALABLE.
	QES	MANQUÉ UN COURS PENDANT QUE TU ÉTAIS À L'ÉCOLE.
	QES	J'ARRIVE SOUVENT EN RETARD À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉES SCOLAIRE, COMBIEN DE JOURNÉES D'ÉCOLE AS-TU MANQUÉES PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT OU DE PLUS INTÉRESSANT À FAIRE ?
	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE JOURNÉES AS-TU MANQUÉES PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT OU DE PLUS INTÉRESSANT À FAIRE ?
	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE FOIS AS-TU MANQUÉ UN COURS DE FRANÇAIS PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT À FAIRE ?
	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE FOIS AS-TU MANQUÉ UN COURS DE MATHS PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT À FAIRE ?
Indiscipline	QES	DÉRANGÉ TA CLASSE PAR EXPRÈS.
	QES	RÉPONDU À UN ENSEIGNANT EN N'ÉTANT PAS POLI.
	QES	ÉTÉ EXPULSÉ DE TA CLASSE PAR TON ENSEIGNANT.
	QES	UTILISÉ DES NOTES CACHÉES OU D'AUTRES MOYENS DÉFENDUS POUR TRICHER PENDANT UN EXAMEN.
	QES	SUSPENDU DE L'ÉCOLE UNE JOURNÉE OU PLUS (À LA MAISON OU À L'ÉCOLE DANS UN LOCAL SPÉCIAL).

Pour la deuxième dimension « initiatives en classe », il y a quatre sous-échelles. La première « relations avec les enseignants » est formée de six items et affiche un alpha de 0,81. La deuxième sous-échelle « enthousiasme envers l'école » est composée de six items et présente un alpha de 0,80. La troisième sous-échelle « enthousiasme envers le travail » est constituée de huit items et affiche un alpha de 0,81. Enfin, la dernière sous-échelle « devoirs » est formée de trois items et présente un alpha de 0,80. Le tableau 3 contient les items servant à construire cette deuxième dimension.

Suite à des essais infructueux de rassembler à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire ces sous-échelles en deux échelles représentant les deux dimensions d'engagement de Finn (1989), il a été convenu de créer une échelle globale d'engagement scolaire à partir de la moyenne des sept sous-échelles. Le coefficient de consistance interne de cette échelle globale est de 0,77. Cette échelle globale représente donc la variable potentiellement médiatrice utilisée dans cette étude. L'option d'utilisée des sous-échelles déjà existantes dans les deux questionnaires a été envisagée. Toutefois, aucune ne représentait l'ensemble des éléments inclus dans les niveaux d'engagement du modèle théorique retenu dans cette étude. Par exemple, les cinq items de la sous-échelle « Climat d'appartenance » dans le QES rejoignent la catégorie « Enthousiasme envers l'école » de la deuxième dimension d'engagement, mais pas les trois autres catégories de cette dimension. De plus, notons que sur ces cinq items, trois ont été retenus pour représenter cette catégorie et ont été reliés à d'autres items. Enfin, sur les sept catégories d'engagement tel que définies par Finn (1989), deux auraient pu être sensiblement associées en totalité (relations avec les enseignants) ou en partie (enthousiasme envers l'école) à des sous-échelles existantes des questionnaires utilisés, respectivement

« Échelle de moyenne, relations chaleureuses avec les enseignants Chouinard R. » du Psychosocial et « Échelle de moyenne, climat d'appartenance » du QES. Considérant ces informations, l'option d'utiliser des sous-échelles existantes des questionnaires utilisés n'a pas été retenue.

Tableau 3.

Items pour construire la deuxième dimension de la variable potentiellement médiatrice

Catégorie	Questionnaire	Items
Relations avec les enseignants	Psychosocial	JE PARTAGE DES RELATIONS CHALEUREUSES ET AMICALES AVEC LES PROFS.
	Psychosocial	JE PARLE SPONTANNÉMENT DE MOI AVEC LES PROFS.
	Psychosocial	IL M'ARRIVE DE PENSER À MES PROFS QUAND JE NE SUIS PAS À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	JE PARTAGE PARFOIS MES SENTIMENTS ET MES EXPÉRIENCES PERSONNELLES AVEC MES PROFS.
	Psychosocial	JE ME SENS PROCHE DES PROFS ET JE LEUR FAIS CONFIANCE.
Enthousiasme envers l'école	Psychosocial	IL M'ARRIVE PARFOIS DE PASSER UN PEU DE MON TEMPS LIBRE AVEC UN PROF.
	QES	J'AIME L'ÉCOLE.
	QES	CA M'ARRIVE SOUVENT D'AVOIR ENVIE D'ALLER À L'ÉCOLE.
	QES	JE ME SENS VRAIMENT À MA PLACE DANS CETTE ÉCOLE.
	QES	J'AIME MON ÉCOLE.
	QES	JE PRÉFÉRERAI ÊTRE DANS UNE AUTRE ÉCOLE (INVERSÉ).
Enthousiasme envers le travail	Psychosocial	J'AI DU PLAISIR À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	EN GÉNÉRAL, CE QU'ON APPREND DANS CETTE EST INTÉRESSANT.
	Psychosocial	CE QU'ON FAIT À L'ÉCOLE ME PLAÎT.
	Psychosocial	COMBIEN D'EFFORTS ES-TU PRÊT-E À CONSACRER AU FRANÇAIS ?
	Psychosocial	CE QUE NOUS APPRENONS EN CLASSE EST INTÉRESSANT.
	Psychosocial	J'AI ENVIE D'APPROFONDIR CE QU'ON FAIT EN MATHS.
	Psychosocial	JE SUIS TRÈS ENTHOUSIASTE LORSQUE LE TRAVAIL À FAIRE EST ASSEZ DIFFICILE.
Devoirs	Psychosocial	SOUVENT, JE N'AI PAS ENVIE D'ARRÊTER DE TRAVAILLER À LA FIN D'UN COURS.
	QES	JE SUIS TRÈS CONTENTE QUAND J'APPRENDS QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU QUI A DU SENS.
	QES	PAS FAIT DES DEVOIRS.
	QES	J'ÉTUDE OU JE FAIS DES DEVOIRS TOUS LES JOURS.
	QES	JE METS TOUT LE TEMPS NÉCESSAIRE CHAQUE SOIR POUR FAIRE MES DEVOIRS ET MES LEÇONS.

Analyses statistiques

Rappelons que quatre conditions doivent être respectées pour détecter la présence d'un effet médiateur (Edwards & Lambert, 2007). En fait, les trois premières stipulent que des liens significatifs doivent être présents entre les variables à l'étude, soit entre la variable indépendante et la variable dépendante, entre la variable indépendante et la variable potentiellement médiatrice et entre la variable potentiellement médiatrice et la variable dépendante. La confirmation des trois conditions précédemment expliquées permet de procéder à la vérification de la quatrième condition, soit l'effet potentiellement médiateur de l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire (Edwards & Lambert, 2007).

Vérification des trois premières conditions (hypothèses 1, 2 et 3) : Pour vérifier les deux premières hypothèses, des régressions logistiques univariées seront menées entre les variables, soit d'une part entre le redoublement et le décrochage scolaire et d'autre part, entre l'engagement de l'élève et le décrochage scolaire. Ensuite, pour vérifier la troisième hypothèse, un examen de la corrélation entre le redoublement scolaire et l'engagement de l'élève sera effectué.

Vérification de l'effet médiateur (hypothèse 4) : Une régression logistique multivariée sera effectuée afin de vérifier l'effet potentiellement médiateur de l'engagement scolaire entre le redoublement et le décrochage scolaire (Holmbeck, 1997). Ce type d'analyse permet de prédire l'appartenance à un groupe ou à un autre à partir de plusieurs prédicteurs (Tabachnick & Fidell, 2007). Si la relation entre le redoublement et le décrochage scolaire diminue significativement ou disparaît, le test de l'effet de Sobel

(Sobel, 1982 dans Holmbeck, 1997) sera effectué pour vérifier la significativité de l'effet médiateur. Ce test permet d'obtenir l'erreur standard estimée de l'effet médiateur. Si ce résultat est significatif, il y a présence d'un effet médiateur (Holmbeck, 1997).

Résultats

Corrélations entre les variables à l'étude

Le tableau 4 présente les corrélations de Pearson pour toutes les variables à l'étude, soit la variable dépendante (décrochage scolaire), la variable indépendante (redoublement scolaire), la variable potentiellement médiatrice (engagement scolaire) ainsi que les six variables contrôles (sexe, âge, ethnie, SSE, intelligence et moyenne de rendement scolaire). Notons que Cohen (1977) affirme que les corrélations de 0,10 sont petites, de 0,30 sont moyennes et de 0,50 sont grandes.

Tableau 4.

Corrélations entre les variables à l'étude

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Décrochage	1								
2 Redoublement	,34**	1							
3 Engagement	-,21**	-,12**	1						
4 Sexe	-,09**	-,07**	,13**	1					
5 Âge	,18**	,47**	-,05**	-,05**	1				
6 Ethnie	,04*	,03	,11**	,01	,07**	1			
7 SSE total	,09**	,13**	-,03*	,00	,08**	,05**	1		
8 Intelligence	-,24**	-,33**	,15**	,03*	-,13**	-,12**	-,11**	1	
9 Rendement	-,31**	-,34**	,30**	,10**	-,27**	-,04**	-,17**	,41**	1

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

D'abord, une corrélation petite (-0,12) mais significative ($p < 0,01$) est présente entre la variable indépendante et la variable potentiellement médiatrice. Ceci permet de vérifier le troisième postulat selon lequel le retard est relié négativement à l'engagement scolaire. La troisième hypothèse est donc confirmée.

La totalité des relations avec la variable dépendante sera traitée dans la sous-section suivante « Régressions logistiques univariées ». Toutefois, notons ici que la variable dépendante partage avec les variables de contrôle continues (SSE, intelligence et rendement scolaire) des corrélations faibles à moyennes (0,09 à 0,31) significatives ($p < 0,01$). Entre la variable indépendante et les variables de contrôle, les corrélations varient entre 0,07 et 0,47 à un seuil de significativité de $p < 0,01$. Toutefois, la variable ethnie est faiblement corrélée de façon non-significative ($r = 0,03$, $p = 0,10$) à la variable indépendante. Enfin, la variable potentiellement médiatrice et les variables de contrôle partagent des corrélations variant entre 0,05 et 0,30 qui sont significatives ($p < 0,01$). Cependant, la corrélation entre la variable SSE et la variable potentiellement médiatrice est de -0,03 ($p = 0,04$).

Régressions logistiques univariées

Le tableau 5 affiche les résultats d'une série de régressions logistiques univariées entre les variables à l'étude (indépendante, potentiellement médiatrice et contrôles) sur la variable dépendante. Les résultats représentent certains indices de la régression logistique, soit le coefficient de régression (B), l'erreur standard (e.s.), le khi-carré de Wald (χ^2 de Wald) et son degré de signification (p) et les rapports de risque (Exp(B)). En ce qui concerne la variable indépendante (redoublement), le groupe contraste est formé des élèves qui présentent aucun redoublement, pour la variable de contrôle ethnie, le groupe contraste est constitué des élèves d'origine québécoise et pour le sexe, le groupe contraste est représenté par les garçons.

Tableau 5.

Régressions univariées des variables à l'étude sur le décrochage scolaire

Prédicteurs	B	e.s.	χ^2 de Wald (ddl=1)	p	Exp(B)
Redoublement	-1,80	0,080	505,203	0,000	0,165
Engagement	-1,12	0,080	196,968	0,000	0,325
Sexe	0,48	0,075	40,538	0,000	1,609
Âge	0,46	0,037	153,951	0,000	1,582
Ethnie	-0,23	0,097	5,406	0,020	0,798
SSE total	0,01	0,002	37,264	0,000	1,013
Intelligence	-0,02	0,002	231,883	0,000	0,976
Rendement	-0,07	0,004	409,341	0,000	0,918

Ces résultats indiquent d'abord que le redoublement est significatif (χ^2 de Wald (ddl=1) = 505,203, $p < 0,000$) et qu'un élève ayant vécu au moins un redoublement présente six fois plus de risque de décrocher qu'un élève n'ayant jamais vécu de redoublement. La première hypothèse de cette étude est donc confirmée. Pour l'engagement scolaire, les résultats sont significatifs (χ^2 de Wald (ddl=1) = 196,968, $p < 0,000$) et ils suggèrent que les élèves ont 3,1 fois plus de risque de décrocher lorsque l'engagement scolaire diminue de un. La deuxième hypothèse de cette étude est donc aussi confirmée.

La variable de contrôle sexe est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 40,538, $p < 0,000$) et indique qu'un garçon a 1,6 fois plus de risque de décrocher qu'une fille. L'âge est aussi significatif (χ^2 de Wald (ddl=1) = 153,951, $p < 0,000$). Ce résultat indique que les élèves ont 1,6 fois plus de risque de décrocher lorsque l'âge augmente de un. La variable ethnie est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 5,406, $p = 0,020$) et suggère que les élèves d'origine québécoise ont 1,3 fois moins de risque de décrocher que les élèves appartenant à une

autre origine ethnique. La moyenne de rendement scolaire est aussi significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 409,341, $p < 0,000$) et indique que les élèves ont 1,09 fois plus de risque de décrocher lorsque le coefficient de rendement scolaire diminue de un point. La variable SSE est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 37,264, $p < 0,000$) et suggère que les élèves ont 1,01 fois plus de risque de décrocher lorsque le SSE augmente de un. Enfin, l'intelligence est aussi significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 231,883, $p < 0,000$) et indique que les élèves ont 1,03 fois plus de risque de décrocher lorsque l'intelligence diminue de un. Notons que les rapports de risque avec les variables de contrôle continues sont près de la valeur 1 et que ceci peut être expliqué en partie du fait que les échelles qui les mesurent s'étendent sur plusieurs valeurs.

La confirmation des trois postulats (hypothèses 1, 2 et 3) précédemment expliqués permet de procéder à la vérification de l'effet potentiellement médiateur de l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire (Edwards & Lambert, 2007). Si cette dernière condition est respectée, c'est-à-dire que la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante est significativement affectée par la présence de la variable potentiellement médiatrice, il y aura un effet médiateur partiel ou complet.

Régressions logistiques multivariées

Dans cette analyse de régression logistique multivariée, 3751 élèves ont été inclus dans l'analyse (75,1%). Tel que présenté au tableau 6, trois modèles ont été produits afin de répondre à la question de recherche. Dans le premier modèle, les variables de contrôle

Tableau 6.

Prédiction du décrochage scolaire à partir des variables contrôles, du redoublement et de l'engagement

	Modèle 1					Modèle 2				
	B	e.s.	χ^2 de Wald (ddl=1)	p	Exp(B)	B	e.s.	χ^2 de Wald (ddl=1)	p	Exp(B)
Prédicteurs										
Constante	0,394	0,948	0,173	0,678	1,483	4,241	1,053	16,239	0,000	69,509
Variables contrôles										
Sexe	0,428	0,100	18,235	0,000	1,534	0,400	0,103	15,093	0,000	1,492
Âge	0,198	0,056	12,381	0,000	1,218	-0,056	0,063	0,782	0,377	0,946
Ethnie	0,120	0,136	0,782	0,377	1,128	0,057	0,139	0,166	0,684	1,058
SSE total	0,008	0,003	10,346	0,001	1,008	0,006	0,003	5,003	0,025	1,006
Intelligence	-0,015	0,002	53,357	0,000	0,985	-0,010	0,002	21,977	0,000	0,990
Rendement	-0,068	0,006	150,587	0,000	0,934	-0,060	0,006	109,793	0,000	0,942
Redoublement						-1,304	0,123	113,257	0,000	0,271
Engagement										
% de classification correcte			85,9					86,0		
Test Hosmer-Lemeshow χ^2 (ddl) p			11,184 (8)	0,191				21,391 (8)	0,006	
Spécification du modèle χ^2 (ddl) p			426,524 (6)	0,000				539,528 (7)	0,000	

Tableau 6. (suite)

Prédiction du décrochage scolaire à partir des variables contrôles, du redoublement et de l'engagement

	Modèle 3				
	B	e.s.	χ^2 de Wald (ddl=1)	p	Exp(B)
Prédicteurs					
Constante	3,890	1,063	13,395	0,000	48,919
Variables contrôles					
Sexe	0,357	0,104	11,771	0,001	1,429
Âge	-0,053	0,063	0,711	0,399	0,948
Ethnie	-0,058	0,140	0,171	0,679	0,944
SSE total	0,006	0,003	5,144	0,023	1,006
Intelligence	-0,009	0,002	19,033	0,000	0,991
Rendement	-0,052	0,006	77,376	0,000	0,949
Redoublement	-1,336	0,124	116,733	0,000	0,263
Engagement	-0,758	0,113	44,674	0,000	0,469
% de classification correcte			85,8		
Test Hosmer-Lemeshow χ^2 (ddl) p		5,989 (8) 0,648			
Spécification du modèle χ^2 (ddl) p		584,585 (8) 0,000			

ont été insérées. Dans le deuxième modèle, la variable indépendante redoublement scolaire a été ajoutée. Finalement, la variable potentiellement médiatrice d'engagement scolaire a été insérée dans le troisième modèle. Le tableau 6 présente les résultats et certains indices de la régression logistique multivariée, soit le coefficient de régression (B), l'erreur standard (e.s.), le khi-carré de Wald (χ^2 de Wald) et son degré de signification (p), les rapports de risque (Exp(B)), le test de spécification du modèle, le test d'Hosmer-Lemeshow ainsi que le pourcentage d'individus correctement classifiés. Pour la variable indépendante, le groupe contraste est formé des élèves qui présentent

aucun redoublement, pour la variable ethnie, le groupe contraste est constitué des élèves d'origine québécoise et pour le sexe, le groupe contraste est représenté par les garçons.

Dans le premier modèle, le test de spécification du bloc et celui du modèle sont significatifs (χ^2 (ddl=6) = 426,524, $p < 0,000$) et 85,9% des individus de l'analyse sont correctement classifiés. Le test d'Hosmer-Lemeshow est non-significatif χ^2 (ddl=8) = 11,184, $p = 0,191$. La variable sexe est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 18,235, $p < 0,000$) et indique qu'un garçon a 1,5 fois plus de risque de décrocher qu'une fille. L'âge est significatif (χ^2 de Wald (ddl=1) = 12,381, $p < 0,000$) et suggère que les risques de décrocher sont 1,2 fois plus élevés quand l'âge augmente de un. L'ethnie est non-significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 0,782, $p = 0,377$). La variable de rendement scolaire est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 150,587, $p < 0,000$) et indique qu'il y a 1,07 fois plus de risque de décrocher quand la moyenne de rendement scolaire diminue de un. Le SSE est aussi significatif (χ^2 de Wald (ddl=1) = 10,346, $p = 0,001$). Enfin, la variable d'intelligence est significative (χ^2 de Wald (ddl=1) = 53,357, $p < 0,000$).

Dans le deuxième modèle, la variable indépendante redoublement scolaire est ajoutée et le test de spécification du bloc est significatif (χ^2 (ddl=1) = 113,004, $p < 0,000$) ainsi que celui du modèle (χ^2 (ddl=7) = 539,528 $p < 0,000$) et 86,0% des individus sont correctement classifiés. Le test d'Hosmer-Lemeshow est significatif (χ^2 (ddl=8) = 21,391, $p = 0,006$). L'âge devient non-significatif suite à l'entrée de la variable indépendante dans ce modèle et l'ethnie demeure aussi non-significative. Les variables de sexe, de rendement scolaire, d'intelligence ainsi que de SSE demeurent significatives. Enfin, la variable indépendante insérée dans ce modèle est significative (χ^2 de Wald

(ddl=1) = 113,257 $p < 0,000$) et suggère que les élèves ayant vécu au moins un redoublement ont 3,7 fois plus de risque de décrocher que les élèves n'ayant vécu aucun redoublement.

Dans le troisième modèle, la variable potentiellement médiatrice engagement scolaire est insérée et le test de spécification du bloc demeure significatif (χ^2 (ddl=1) = 45,057, $p < 0,000$) ainsi que celui du modèle (χ^2 (ddl=8) = 584,585 $p < 0,000$) et 85,8% des individus sont correctement classifiés. Le test d'Hosmer-Lemeshow est non-significatif χ^2 (ddl=8) = 5,989, $p = 0,648$ comme dans le premier modèle. Pour les variables contrôles, les résultats sont les mêmes en ce qui a trait à la significativité, c'est-à-dire que le sexe, la moyenne de rendement scolaire, le SSE et l'intelligence sont toujours significatifs. L'âge et l'ethnie demeurent non-significatifs comme dans le modèle précédent. Pour la variable indépendante redoublement scolaire, les résultats demeurent significatifs (χ^2 de Wald (ddl=1) = 116,733 $p < 0,000$) suggérant que les élèves ayant vécu un redoublement présentent 3,8 fois plus de risque de décrocher que les élèves qui n'ont jamais redoublé. Enfin, pour la variable potentiellement médiatrice engagement scolaire, les résultats sont aussi significatifs (χ^2 de Wald (ddl=1) = 44,674 $p < 0,000$) indiquant que les risques de décrocher sont 2,1 fois plus élevés lorsque l'engagement scolaire diminue de 1.

Test de l'effet de Sobel

Comme la variable indépendante demeure significative dans le troisième modèle après l'ajout de la variable potentiellement médiatrice, il n'est pas nécessaire de tester l'effet de Sobel (Holmbeck, 1997). Ces résultats infirment notre quatrième hypothèse, cœur de

notre question de recherche. Donc, l'engagement scolaire de l'élève a un effet additif au redoublement scolaire sur le décrochage scolaire et non un effet médiateur entre ces deux variables.

Discussion

Réponse à la question de recherche

Dans le cadre de cette étude, nous cherchions à vérifier si l'engagement scolaire de l'élève tel que défini par Finn (1989) avait un effet médiateur sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire. Cette question de recherche est infirmée puisque les résultats démontrent que l'engagement présente plutôt un effet additif au retard scolaire dans la prédiction du décrochage scolaire. Effectivement, le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante n'est pas significativement affecté par la présence de l'engagement scolaire. Le redoublement ainsi que l'engagement scolaire sont des variables qui possèdent des apports uniques dans la prédiction du décrochage scolaire lorsqu'ils sont considérés simultanément.

Si les présents résultats infirment la quatrième hypothèse concernant l'effet médiateur de l'engagement scolaire, ils permettent toutefois de confirmer les trois premières hypothèses représentant trois des quatre conditions essentielles pour tester l'effet médiateur (Edwards & Lambert, 2007). Premièrement, la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être significative. Cette première hypothèse est confirmée puisque les élèves qui ont vécu au moins un redoublement au cours de leur scolarité ont significativement plus de risque de décrocher que les élèves qui n'ont jamais vécu de redoublement. Ceci concorde avec les résultats de nombreuses études qui démontrent que le redoublement scolaire est l'un des prédicteurs les plus puissants pour prédire le décrochage scolaire (Janosz et al., 1997; Jimerson, 2001; Rumberger, 1995).

Deuxièmement, la variable potentiellement médiatrice et la variable dépendante doivent aussi partager une relation significative. Cette seconde hypothèse est confirmée puisque l'engagement scolaire est négativement relié au décrochage scolaire, c'est-à-dire que lorsque l'engagement de l'élève augmente, les risques de décrocher diminuent. Ce résultat confirme certaines études précédentes qui démontrent que l'engagement de l'élève influence significativement la prédiction du décrochage scolaire (Audas & Willms, 2001; South et al., 2007). Finalement, la relation entre la variable indépendante et la variable potentiellement médiatrice doit être significative. Cette troisième hypothèse est confirmée compte tenu que ces deux variables sont reliées négativement puisque lorsque le redoublement augmente, l'engagement scolaire diminue. Cette constatation est aussi observée dans certaines études qui présentent un lien significatif entre ces deux variables (Alexander et al., 1994; Finn & Rock, 1997; Janosz et al., 1997).

Ces résultats concordent avec ceux de certaines études précédentes qui affirment que le redoublement, le rendement scolaire ainsi que l'engagement scolaire sont des prédicteurs assez puissants pour prédire le décrochage (Fortin et al., 2004; Janosz et al., 1997). Plus précisément, Janosz et al. (1997) ont démontré que ces trois facteurs de risque permettent de classer correctement plus de 80% des élèves (diplômés et décrocheurs). Ce sont d'ailleurs ces mêmes facteurs de risque scolaires qui sont utilisées pour la création de l'Indice de prédiction du décrochage (IDP), un indicateur permettant de dépister les jeunes à risque de décrocher (Archambault & Janosz, 2009).

D'autres résultats observés dans le cadre de cette étude confirment les résultats d'études précédentes. Les garçons tendent davantage à abandonner les études avant l'obtention d'un diplôme que les filles (Archambault & Janosz, 2007; Lan & Lanthier, 2003; Reeve & Maslach, 2001). De plus, l'âge aussi affecte les risques de décrocher. Spécifiquement, les élèves plus âgés abandonnent davantage les études que les élèves plus jeunes. Comme les données proviennent d'un échantillon composé d'élèves québécois, ce résultat peut s'expliquer en partie par l'âge légal au Québec pour quitter les études sans obtenir de diplôme, soit 16 ans. Ensuite, l'origine ethnique des élèves permet aussi de prédire le décrochage scolaire, les Québécois abandonnant moins les études sans obtenir de diplôme que les élèves d'une autre origine ethnique. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves appartenant à une autre origine ne maîtrisent pas aussi bien la langue maternelle, soit le français, que les élèves d'origine québécoise. Notons cependant que les corrélations entre ces deux variables sont faibles.

Les résultats concernant le statut socioéconomique concordent plus faiblement avec les résultats généralement observés dans la littérature. Plus spécifiquement, le statut socioéconomique affiche des corrélations significatives mais faibles avec le décrochage scolaire et il prédit faiblement le décrochage scolaire. Ces divergences peuvent s'expliquer en partie par le fait que ces résultats proviennent d'échelles qui s'étendent sur plusieurs valeurs. De plus, il se peut que la moyenne de l'échelle de métier de la mère et celle de métier du père affecte l'influence que chacune aurait eue si elle avait été considérée seule. Enfin, le rendement scolaire ainsi que l'intelligence mesuré à l'aide des matrices de Raven sont significativement reliés au décrochage scolaire. Ceci concorde avec les résultats de plusieurs études qui démontrent la puissance du

rendement scolaire dans la prédiction de l'abandon des études. (Alexander et al., 2001; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 1997; Vitaro et al., 2001)

Limites et perspectives futures

Cette étude comporte certaines limites qui sont pertinentes à considérer. D'abord, il y a la composition de l'échantillon. Comme cette étude se base sur des données recueillies seulement au Québec et que les élèves de cette étude proviennent de milieux défavorisés, la généralisation des résultats à d'autres provinces canadiennes ou à d'autres pays est plus difficile. Ensuite, seuls les élèves qui fréquentent le régulier ont été sélectionnés. Il se peut que l'effet de l'engagement ait été différent auprès d'élèves placés en classes d'adaptation scolaire qui sont généralement plus à risque de quitter les études sans obtenir de diplôme. Dans ce sens, il aurait aussi été intéressant de vérifier si le fait de diviser les élèves qui ont redoublé en deux groupes, soit un redoublement et deux et plus, aurait pu avoir une certaine influence sur les résultats de cette étude.

Ensuite, il aurait été intéressant d'ajouter plus de variables de contrôle dans les analyses de cette recherche. Plusieurs auteurs ont mis en évidence les nombreux prédicteurs du décrochage scolaire. Comme plusieurs facteurs de risque communs influencent le redoublement et le décrochage scolaire, il aurait pu être pertinent de contrôler l'effet d'autres variables, comme la structure familiale, l'engagement parental dans les activités reliées à l'école, la composition du groupe de pairs, la qualité des pratiques pédagogiques et disciplinaires des écoles, la taille de l'école ou bien d'autres aspects reliés au climat de l'école. Ces différentes variables auraient pu avoir un effet significatif

en qui concerne l'influence de l'engagement de l'élève sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire.

En ce qui concerne les procédures, outre le décrochage scolaire qui a été recueilli en quatre temps, l'ensemble des autres variables ont été prises lors de la même année scolaire. Il aurait été intéressant de mesurer d'autres variables, particulièrement l'engagement scolaire de l'élève, en plusieurs temps compte tenu que certains auteurs spécifient que les nombreux facteurs de risque du décrochage possèdent des poids différents entre les élèves et à travers le temps dans la compréhension de ce phénomène (Janosz et al., 1997). Différents temps pour mesurer l'engagement scolaire de l'élève auraient permis de tracer des trajectoires d'engagement. Dans ce sens Mahoney et al. (2005) précisent que les interactions entre l'individu et ses divers environnements favorisent le développement de plusieurs éléments, dont l'engagement scolaire qui est engendré par la participation qui à son tour influence l'identification. Les auteurs ajoutent toutefois que pour que ce processus soit adéquatement enclenché et ainsi stabiliser davantage les effets positifs associés, l'individu doit commencer et continuer à participer dans son milieu scolaire (Mahoney et al., 2005). Cet aspect de stabilité d'engagement aurait permis d'observer des trajectoires d'engagement qui auraient peut-être eu un effet différent sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire.

Enfin, toujours concernant les procédures, il aurait été intéressant de recueillir certaines données plus tôt dans le parcours scolaire des jeunes sachant que certains prédicteurs possèdent une influence tout au long du parcours scolaire du jeune (par exemple, les comportements d'engagement et la performance scolaire) tandis que d'autres ont plus de

poids à certains moments (par exemple, le redoublement en bas âge et les attitudes d'engagement en 9^e année) (Alexander et al., 2001). Par exemple, les résultats d'une étude longitudinale démontrent que les facteurs familiaux ont plus de poids à l'enfance tandis que les comportements en général sont plus prédictifs du décrochage à l'adolescence (Garnier et al., 1997). De plus, le fait de pouvoir identifier des prédictifs tôt dans le parcours du jeune permet généralement de mieux cibler les efforts de prévention. Par exemple, dans une étude récente, des chercheurs québécois ont prédit les risques de décrocher à partir de variables recueillies auprès de 4340 enfants de maternelle (Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). En effet, les conclusions de cet article portaient sur les comportements d'inattention/hyperactivité, les comportements d'agressivité/opposition, les comportements d'anxiété et prosociaux, les pratiques parentales et les pratiques des enseignants à leur entrée à l'école dans la prédiction du décrochage scolaire à plus long terme (Vitaro et al., 2005). Donc, dans le cadre de ce mémoire, il aurait été intéressant de récupérer certaines données, comme l'engagement, plus tôt dans le parcours scolaire de l'élève pour vérifier son influence à long terme dans la prédiction du décrochage scolaire.

Pour ce qui est de la nature des mesures, rappelons que les élèves considérés comme étant non-décrocheur dans cette étude incluaient des décrocheurs qui ont repris les études par la suite. Donc, en prenant compte que certains décrocheurs raccrochent (décrocheurs temporaires) alors que d'autres ne retourneront jamais aux études (décrocheurs permanents), l'engagement des élèves qui n'ont jamais décroché et celui des élèves qui ont raccroché auraient peut-être été différents sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire si le groupe des non-décrocheurs avaient pu être

divisé. Entwisle et al. (2004) rapportent notamment que les décrocheurs temporaires (ceux qui obtiendront plus tard une certification ou un diplôme) complètent plus d'années au secondaire, possèdent plus d'aspirations face à l'obtention d'un diplôme, ont des résultats cognitifs plus élevés, présentent moins de redoublement, travaillent généralement plus pendant leurs études et proviennent de milieux socioéconomiques plus favorisés que les décrocheurs permanents (Entwisle et al., 2004).

Par la suite, notons que la variable d'engagement a été créée à partir d'items correspondant particulièrement à une théorie de l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire. Les variables utilisées n'étaient peut-être pas représentatives de tous les aspects concernant l'engagement de l'élève. De plus, le fait d'avoir construit un seul facteur pour deux niveaux d'engagement de Finn (1989) afin d'effectuer les analyses statistiques a peut-être eu un effet différent que si les deux niveaux d'engagement avaient été représentés par deux facteurs. Il aurait été peut-être plus judicieux de prendre des échelles déjà présentes dans les questionnaires qui auraient rejoint dans une certaine mesure la théorie élaborée par Finn (1989). Certains des items parmi les 40 retenus dans le cadre de cette étude étaient inclus en totalité (relations chaleureuses avec les enseignants) ou en partie (climat d'appartenance) dans des échelles déjà présentes dans les questionnaires utilisés. Par ailleurs, considérant que l'engagement scolaire demeure un concept subjectif, qu'aucune définition consensuelle n'existe à ce jour, que ce concept est multidimensionnel et qu'il est composé d'aspects académiques, comportementaux, psychologiques et cognitifs (Archambault & Janosz, 2007), il existe différentes conceptions de l'engagement scolaire et nous aurions pu choisir un autre modèle théorique.

Enfin, concernant les analyses statistiques retenues, un modèle plus complet ou plus adapté aurait pu être effectué à l'aide de l'équation structurelle. De plus, en adoptant une autre théorie de l'engagement scolaire, il se peut qu'une analyse plus précise (par exemple, une analyse en composantes principales (ACP) ou une analyse factorielle exploratoire (AFE)) aurait permis de créer une variable d'engagement statistiquement plus significative et que les résultats de cette étude auraient été différents.

En somme, tel que rapporté par plusieurs chercheurs, le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire est significatif. Toutefois, malgré l'efficacité mitigée de cette pratique qu'est le redoublement, la promotion de l'élève sans aucune intervention n'entraîne pas plus de bénéfices. Plusieurs auteurs s'entendent pour proposer l'engagement de l'élève comme étant une variable prometteuse dans la prévention et l'intervention du décrochage scolaire. Dans ce sens, il serait intéressant d'évaluer les interventions qui tendent à promouvoir l'engagement global de l'élève dans son milieu scolaire, particulièrement pour les élèves qui accusent certains retards scolaires.

Selon Finn (1993), il est important de distinguer les facteurs de risque statutaires (qui ne peuvent être modifiés, comme le genre) des facteurs de risque comportementaux (qui peuvent être modifiés, comme l'engagement). Considérant ce fait, il est permis de croire en l'efficacité de l'engagement scolaire dans la prévention du décrochage scolaire puisque cette variable peut être modifiée par des interventions. Toutefois, plusieurs autres composantes doivent être considérées dans la mise en place de programme de prévention si nous nous basons sur le fait que les décrocheurs peuvent à la fois être

perçus comme un échec de l'individu à atteindre les éléments de base de la vie requis et/ou comme un échec du système d'éducation à répondre aux besoins des individus (Finn, 1989).

Conclusion

Ce mémoire de maîtrise avait pour objectif principal de vérifier l'effet potentiellement médiateur de l'engagement de l'élève sur le lien entre le redoublement scolaire et le décrochage scolaire. Pour détecter un effet médiateur, quatre postulats devaient d'abord être respectés. Des liens significatifs devaient être présents entre les variables principales à l'étude, soit entre le redoublement et le décrochage, entre le redoublement et l'engagement et entre l'engagement et le décrochage scolaire. À partir d'un échantillon composé de 4998 élèves québécois, les trois postulats précédents ont pu être confirmés. Précisément, des liens significatifs dans le sens attendu étaient présents entre les variables. Toutefois, malgré le respect de ces postulats, l'hypothèse principale de ce travail n'a pu être confirmée. En effet, l'engagement scolaire de l'élève ne présente pas d'effet médiateur sur le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire. Par contre, les résultats ont démontré que l'engagement scolaire, tel que défini dans notre étude, avait un effet additif au redoublement scolaire dans la prédiction du décrochage scolaire.

Même en considérant les limites de cette étude, il est toutefois possible de croire en un effet bénéfique du développement de l'engagement scolaire chez les élèves au secondaire, peu importe qu'ils aient ou non vécu un redoublement. Comme le désengagement de l'élève se trouve à être un dénominateur commun chez les décrocheurs et aussi chez les doubleurs, il semble pertinent de considérer l'augmentation de l'engagement scolaire de l'élève comme solution prometteuse dans la prévention et l'intervention des problématiques scolaires.

Références

- Ainsworth, J. W., & Downey, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, *63*(4), 536-553.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1994). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L., & Kabanni, N. S. (2004). Dropout in relation to grade retention: An accounting of the beginning school study. In H.J. Walberg, A.J. Reynolds, & M.C. Wang (Eds), *Can unlike students learn together?: Grade retention, tracking, and grouping* (pp. 22-46). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, *70*(2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, *103*(5), 760-822.
- Aluede, O., & Ikechukwu, B. (2003). Analysis of the variables that predispose adolescents to dropout of schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *25*(2-3), 181-192.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Guérin universitaire.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : Une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation*, *36*(1), 81-107.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *41*(3), 187-191.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, *31*(4), 575-584.

- Audas, F., & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : Perspective de la trajectoire de vie*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, Hull (Canada), N° W-01-1-10F, Février.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406-426.
- Barclay, J. R., & Doll, B. (2001). Early prospective studies of the high school dropout. *School Psychology Quarterly*, 16, 357-369.
- 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., Abbot, 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.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K. & Liaw, F. (1995). The learning, physical, and emotional environment in the home in the context of poverty: The infant health and development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 251-276.
- Bushnick, T. (2003). Learning, earning and leaving : The relationship between working while in school and dropping out. Research paper : Statistics Canada, N° 81-595-MIE.
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Revised Edition). New-York: Academic Press.
- Conseil de statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) (2007). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Statistique Canada, N° 81-582-XPf.
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts: Disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.

- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34, 133-151.
- Direction générale de la recherche appliquée (DGRA) (2000). *Drooping out of High school: Definitions and costs*. Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada. R-01-1E, October.
- Drapela, L. A. (2005). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study. *Deviant Behavior*, 26, 47-62.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12(1), 1-22.
- Eide, E. R., & Snowalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20, 563-576.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. US department of education, Office of educational research and improvement, Washington DC: National Center for Education Statistics, 103 p.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.

- Ganzeboom, H. B. G., & Treinman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupation; Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research, 25*, 201-239.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 36*(4), 715-738.
- Gleason, K. A., Kwok, O., & Hughes, J. N. (2007). The short-term effect of grade retention on peer relations and academic performance of at-risk first graders. *The Elementary School Journal, 107*(4), 327-340.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347-356.
- Heck, R. H., & Mahoe, R. (2006). Student transition to high school and persistence: Highlighting the influences of social divisions and school contingencies. *American Journal of Education, 112*(3), 418-446.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the Child-Clinical and Pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610.
- Horvat, E. M., & Lewis, K. S. (2003). Reassessing the "Burden of 'Acting White'": The importance of peers groups in managing academic success. *Sociology of Education, 76*(4), 265-280.
- International Labor Office (1990). ISCO: International Standard Classification of Occupation (1988).
- Janosz, M. (2003). *Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES)*. École de psychoéducation, Université de Montréal, 23p.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M-A. (2000). Chapitre 3: La prévention du décrochage scolaire: Facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. In F. Vitaro, & C. Gagnon (Eds), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2 : Les problèmes externalisés* (pp. 115-164). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation de milieu. *Revue canadienne de Psycho-Éducation, 27*(2), 285-306.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 25*(1), 61-88.
- 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), 733-762.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171-190.
- Jimerson, S. R. (2001). A meta-analysis of grade retention research; Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*(3), 420-437.
- Jimerson, S. R. (2004). Is grade retention educational malpractice?: Empirical evidence from meta-analyses examining the efficacy of grade retention. In H.J. Walberg, A.J. Reynolds, & M.C. Wang (Eds), *Can unlike students learn together?: Grade retention, tracking, and grouping* (pp. 73-99). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools, 39*(4), 441-457.

- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lehr, C., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342-364.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78(1), 209-222.
- Meuret, D. (2002, Janvier). *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*, Communication présentée à l'IUFM de Cergy-Pontoise.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007a). *Décrochage et retard scolaire, Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans, Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007-07-00412.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007b). *Éducation : Effectif scolaire, diplômés et indicateurs*. Statistiques et indicateurs de l'éducation, Banques de données statistiques officielles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Indicateurs de l'éducation, édition 2008*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-08-00090.

- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 172-186.
- Pagani, L. S., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. In G. J. Duncan, & J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp. 311-339). New-York: Sage.
- Pagani, L. S., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(8), 1209-1219.
- Pagani, L. S., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology, 13*, 297-315.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*(5), 377-395.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, J. H. (1996). *Raven*. Version adaptée du Standard Progressive Matrices, Revised Order, 1956.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Standard progressive matrices*. England: Oxford Psychologists Press.
- Reevy, G. M., & Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles, 44*(7-8), 437-459.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292.
- Roderick, M. (1993). *The path to dropping out, Evidence for intervention*. London: Auburn House.
- 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*(3), 583-625.

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Sandford, M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.
- Saint-Laurent, L. (2000). Chapitre 1: Les programmes de prévention de l'échec scolaire des développements prometteurs. In F. Vitaro, & C. Gagnon (Eds), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2 : Les problèmes externalisés* (pp. 5-68). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- South, S. J., Baumer, E. P., & Lutz, A. (2003). Interpreting community effects on youth educational attainment. *Youth & Society*, 35(1), 3-36.
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94.
- Sternberg, R. J. (1994). La théorie triarchique de l'intelligence. *L'orientation scolaire et Professionnelle*, 23, 119-136.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, fifth edition*. Boston: Pearson Education.
- Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2004). Grade retention and school dropout: another look at the evidence. In H.J. Walberg, A.J. Reynolds, & M.C. Wang (Eds), *Can unlike students learn together?: Grade retention, tracking, and grouping* (pp. 47-72). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Université de Montréal (2002). *Questionnaire Sociodémographique*. École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Université de Montréal (2003). *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui (Psychosocial)*. École de psychoéducation, Université de Montréal, 31p.

- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarden disruptive behaviours, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*, 617-629.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences of dropping out of school. *Educational Psychology, 21(4)*, 401-415.

Appendice A

Questions pour la variable indépendante redoublement scolaire :

Items du QES (hiver 2003) :

As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire ?

As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire complète au secondaire ?

5 choix de réponses, de *jamais* à *quatre fois ou plus*.

Questions pour la variable de contrôle rendement scolaire :

Items du QES (hiver 2003) :

Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance) ?

Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance) ?

14 choix de réponses, répartis en groupe de pourcentage.

Appendice B

Questions pour la variable médiatrice d'engagement de niveau 1 divisées selon les trois sous-dimensions :

Catégorie	Questionnaire	Items
Importance accordée à l'école	QES	JUSQU'À QUEL POINT EST-CE IMPORTANT POUR TOI D'AVOIR DE BONNES NOTES ?
	Psychosocial	IL EST IMPORTANT DE RÉUSSIR EN MATHS.
	Psychosocial	IL EST NÉCESSAIRE DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE POUR ÊTRE HEUREUX DANS LA VIE.
	Psychosocial	POUR AVOIR UNE PLACE DANS LA SOCIÉTÉ, IL EST IMPORTANT DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE.
Absentéisme	Psychosocial	POUR TROUVER UN EMPLOI, IL EST IMPORTANT DE BIEN RÉUSSIR EN MATHS.
	QES	MANQUÉ L'ÉCOLE SANS EXCUSE VALABLE.
	QES	MANQUÉ UN COURS PENDANT QUE TU ÉTAIS À L'ÉCOLE.
	QES	J'ARRIVE SOUVENT EN RETARD À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉES SCOLAIRE, COMBIEN DE JOURNÉES D'ÉCOLE AS-TU MANQUÉES PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT OU DE PLUS INTÉRESSANT À FAIRE ?
	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE JOURNÉES AS-TU MANQUÉES PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT OU DE PLUS INTÉRESSANT À FAIRE ?
	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE FOIS AS-TU MANQUÉ UN COURS DE FRANÇAIS PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT À FAIRE ?
Indiscipline	Psychosocial	DURANT LES DEUX DERNIÈRES SEMAINES D'ÉCOLE, COMBIEN DE FOIS AS-TU MANQUÉ UN COURS DE MATHS PARCE QUE TU N'AVAS PAS ENVIE D'Y ALLER OU PARCE QUE TU AVAIS QUELQUE CHOSE DE PLUS IMPORTANT À FAIRE ?
	QES	DÉRANGÉ TA CLASSE PAR EXPRÈS.
	QES	RÉPONDU À UN ENSEIGNANT EN N'ÉTANT PAS POLI.
	QES	ÉTÉ EXPULSÉ DE TA CLASSE PAR TON ENSEIGNANT.
	QES	UTILISÉ DES NOTES CACHÉES OU D'AUTRES MOYENS DÉFENDUS POUR TRICHER PENDANT UN EXAMEN.
	QES	SUSPENDU DE L'ÉCOLE UNE JOURNÉE OU PLUS (À LA MAISON OU À L'ÉCOLE DANS UN LOCAL SPÉCIAL).

Appendice C

Questions pour la variable médiatrice d'engagement de niveau 2 divisées selon les quatre sous-dimensions :

Catégorie	Questionnaire	Items
Relations avec les enseignants	Psychosocial	JE PARTAGE DES RELATIONS CHALEUREUSES ET AMICALES AVEC LES PROFS.
	Psychosocial	JE PARLE SPONTANÉMENT DE MOI AVEC LES PROFS.
	Psychosocial	IL M'ARRIVE DE PENSER À MES PROFS QUAND JE NE SUIS PAS À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	JE PARTAGE PARFOIS MES SENTIMENTS ET MES EXPÉRIENCES PERSONNELLES AVEC MES PROFS.
	Psychosocial	JE ME SENS PROCHE DES PROFS ET JE LEUR FAIS CONFIANCE.
Enthousiasme envers l'école	Psychosocial	IL M'ARRIVE PARFOIS DE PASSER UN PEU DE MON TEMPS LIBRE AVEC UN PROF.
	QES	J'AIME L'ÉCOLE.
	QES	CA M'ARRIVE SOUVENT D'AVOIR ENVIE D'ALLER À L'ÉCOLE.
	QES	JE ME SENS VRAIMENT À MA PLACE DANS CETTE ÉCOLE.
	QES	J'AIME MON ÉCOLE.
Enthousiasme envers le travail	QES	JE PRÉFÉRERAI ÊTRE DANS UNE AUTRE ÉCOLE (INVERSÉ).
	Psychosocial	J'AI DU PLAISIR À L'ÉCOLE.
	Psychosocial	EN GÉNÉRAL, CE QU'ON APPREND DANS CETTE EST INTÉRESSANT.
	Psychosocial	CE QU'ON FAIT À L'ÉCOLE ME PLAÎT.
	Psychosocial	COMBIEN D'EFFORTS ES-TU PRÊT-E À CONSACRER AU FRANÇAIS ?
	Psychosocial	CE QUE NOUS APPRENONS EN CLASSE EST INTÉRESSANT.
	Psychosocial	J'AI ENVIE D'APPROFONDIR CE QU'ON FAIT EN MATHS.
Devoirs	Psychosocial	JE SUIS TRÈS ENTHOUSIASTE LORSQUE LE TRAVAIL À FAIRE EST ASSEZ DIFFICILE.
	Psychosocial	SOUVENT, JE N'AI PAS ENVIE D'ARRÊTER DE TRAVAILLER À LA FIN D'UN COURS.
	Psychosocial	JE SUIS TRÈS CONTENTE QUAND J'APPRENDS QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU QUI A DU SENS.
	QES	PAS FAIT DES DEVOIRS.
	QES	J'ÉTUDE OU JE FAIS DES DEVOIRS TOUS LES JOURS.
	QES	JE METS TOUT LE TEMPS NÉCESSAIRE CHAQUE SOIR POUR FAIRE MES DEVOIRS ET MES LEÇONS.