

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Les relations avec les enseignants, la motivation à apprendre et le désir de décrocher - Analyse contrastée en fonction du milieu socioéconomique

par

Julie Bergeron

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du
grade de maître en psychopédagogie

avril, 2008

© Julie Bergeron, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les relations avec les enseignants, la motivation à apprendre et le désir de décrocher - Analyse contrastée en fonction du milieu socioéconomique

présenté par :

Julie Bergeron

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen

président-rapporteur

Jean-Sébastien Fallu

membre du jury

Roch Chouinard

directeur de recherche

Résumé

Mots clefs : décrochage scolaire; relations maître-élève; motivation en contexte scolaire; milieu socioéconomique.

Le but principal de cette étude était de tester si la qualité des relations maître-élève et la motivation à apprendre des élèves sont des prédicteurs du désir de décrocher des élèves de milieux favorisé et défavorisé. Au printemps 2005, un questionnaire à échelles à items auto-révélés (Janosz & Bouthillier 2004; Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000), a été rempli par 2360 élèves francophones du secondaire âgés entre 12 et 15 ans. Un modèle de régressions multiples hiérarchique avec variable modératrice a été établi et testé.

La variable prédite est le désir de décrocher. Les facteurs d'influence sont les relations maître-élève chaleureuses et conflictuelles; l'intérêt envers l'école en général, envers les mathématiques et envers le français; les perceptions de compétence en mathématiques et en français; l'utilité perçue de l'école. La variable modératrice est le milieu socioéconomique. Les analyses révèlent que le modèle testé explique environ 29 % de la variance du désir de décrocher des élèves. Elles montrent aussi que la plupart des variables retenues prédisent le désir de décrocher de façon similaire pour les élèves des deux milieux socioéconomiques. Cependant, une interaction significative indique que de fortes perceptions de compétence en mathématiques prédisent un faible désir de décrocher des élèves de milieu favorisé. Compte tenu que les élèves de milieu défavorisé décrochent davantage que les élèves de milieu favorisé (MELS, 2005), les résultats assez homogènes obtenus selon les milieux socioéconomiques sont surprenants. Ces résultats nous portent à croire que les facteurs prédictifs du décrochage ne se limitent pas aux variables proposées par la présente étude.

Résumé en langue anglaise

Key words: drop out; student-teacher relationships; achievement motivation; socioeconomic status.

Abstract: The main goal of this study was to test if teacher-student relationships and motivational profile of students are predicting dropping out desire equally for students from low and high socioeconomic levels. A questionnaire, using *Likert* scale (Janosz & Bouthillier 2004; Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000), was administered to 2360 French Canadian secondary students between 12 and 15 years old during spring 2005. A hierarchical multiple regressions model with interactions was established and tested. The predicted variable is drop out desire. The predictor variables are student-teacher positive and negative relationship; interest for school, mathematics and language arts (French); competence beliefs in mathematics and language arts; perceived school utility. The moderator variable is socioeconomic level. The model explained an average of 29 % of the variance of dropping out desire. Results showed that most of the independent variables were significant predictors of dropping out desire equally for both of the socioeconomic levels. However, a significant interaction showed that strong competence beliefs in mathematics predict low dropping out desire for students from high socioeconomic level. Knowing that students from low socioeconomic level drop out more than students from high socioeconomic level (MELS, 2005), our homogeneous results are surprising. The current results propose that other predictors must be included in further research to explain the drop out phenomenon.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES	VII
DÉDICACE.....	VIII
REMERCIEMENTS.....	IX
INTRODUCTION.....	1
1. LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.	5
1.1. LE DÉCROCHAGE, UNE PRÉOCCUPATION SOCIALE	6
1.2. LES CONSÉQUENCES LIÉES AU DÉCROCHAGE.....	8
1.3. PRÉVALENCE ET PARTICULARITÉS DU DÉCROCHEUR.....	10
1.4. LES MODÈLES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	14
1.5. LES FACTEURS DE RISQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	18
1.5.1. <i>Prédicteurs exogènes</i>	19
1.5.2. <i>Prédicteurs endogènes</i>	22
2. CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	26
2.1. LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION À APPRENDRE.....	26
2.2. LA MOTIVATION ET LE DÉCROCHAGE	28
2.2.1. <i>Les perceptions de soi des adolescents</i>	29
2.2.2. <i>La valeur accordée aux études</i>	32
2.3. LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE ET L'ENGAGEMENT SCOLAIRE	39
2.3.1. <i>Les dimensions des relations maître-élève</i>	40
2.3.2. <i>Les implications des relations maître-élève</i>	41
2.3.3. <i>Les relations maître-élève et les particularités socioculturelles</i>	43
2.4. LA PRÉSENTE ÉTUDE	45
3. MÉTHODOLOGIE.....	52
3.1. PARTICIPANTS.....	52
3.2. ÉTHIQUE.....	55
3.3. INSTRUMENT DE MESURE.....	55
3.4. PLAN D'ANALYSE.....	58
4. RÉSULTATS	63
4.1. LES POSTULATS	63
4.2. RÉSULTATS DES ANALYSES DE CORRÉLATION BIVARIÉES.....	67
4.3. RÉSULTAT DES ANALYSES DE RÉGRESSION	69
4.3.1. <i>Modèles initiaux</i>	69
4.3.2. <i>Modèle final</i>	73
5. DISCUSSION.....	85
5.1. LES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVE ET LE DÉSIR DE DÉCROCHER DES ÉLÈVES.....	86
5.2. LE PROFIL MOTIVATIONNEL DES ÉLÈVES ET LEUR DÉSIR DE DÉCROCHER.....	88
5.3. LES EFFETS MODÉRATEURS DU MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE.....	89
CONCLUSION	98
RÉFÉRENCES	105
ANNEXES.....	130

Liste des tableaux

Tableau I. Répartition des participants selon le SSE de l'école	54
Tableau II. Description des sous-échelles, alpha, nombre et exemple d'items ...	57
Tableau III. Corrélations de Pearson	68
Tableau IV . Analyses descriptives des variables selon le SSE.....	70
Tableau V. Modèle initial de régressions multiples selon le SSE.....	72
Tableau VI. Analyses descriptives des variables pour tous les SSE	74
Tableau VII. Première étape de contrôle du modèle principal de régression hiérarchique	75
Tableau VIII. Deuxième étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les relations maître-élève	77
Tableau IX. Troisième étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les variables de motivation.....	78
Tableau X. Dernière étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les variables d'interaction.....	80

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Taux de décrochage selon le milieu socioéconomique (MEQ, 2002)..	10
<i>Figure 2.</i> Profils scolaires (MEQ, 2002)	13
<i>Figure 3.</i> Modèle du décrochage, éléments liés à l'élève (Audas & Willms, 2001)	15
<i>Figure 4.</i> Modèle du décrochage, médiateurs du niveau socioéconomique (Audas & Willms, 2001).....	17
<i>Figure 5.</i> Modèle motivationnel du décrochage au secondaire (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).....	25
<i>Figure 6.</i> Théorie du déterminisme réciproque (Adaptation du modèle de Viau, 1994).....	27
<i>Figure 7.</i> Modèle des relations maître-élève comme prédicteurs du désir de décrocher	49
<i>Figure 8.</i> Modèle de la motivation comme prédicteur du désir de décrocher.....	50
<i>Figure 9.</i> Modèle d'interaction de l'objectif final.....	51
<i>Figure 10.</i> Graphique de l'effet d'interaction entre le milieu socioéconomique et la perception de compétence en mathématiques pour prédire le désir de décrocher.	82
<i>Figure 11.</i> Graphique de l'effet d'interaction entre le sexe, le milieu socioéconomique et la perception de compétence en mathématiques pour prédire le désir de décrocher.	83

Dédicace

À toi, mon cher Emilio,
ma plus grande source de motivation,
envers qui je ferai toujours preuve de
persévérance et d'engagement.

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier M. Roch Chouinard, mon directeur de recherche et précieux collaborateur, pour ses conseils judicieux, sa ténacité, son dynamisme, son assiduité et sa passion pour la recherche en éducation.

Merci aux autres membres de mon jury d'évaluation, M. Jean-Sébastien Fallu et M. François Bowen, pour leurs commentaires pertinents qui ont permis d'étoffer mon argumentation et de rendre ma démarche plus rigoureuse. J'aimerais aussi souligner la qualité des enseignements de mes professeurs Mme Claudie Solar, Mme Manon Théorêt, M. Éric Lacourse et M. Michel Fournier.

Je voudrais aussi remercier les responsables et partenaires des organisations qui m'ont permis de réaliser ce projet: le Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et son Groupe de recherche en motivation scolaire et en gestion de classe, le FQRSC, le groupe de la SIAA, le GRES, le CRIRES et l'ensemble des écoles participantes au projet.

Des remerciements particuliers vont à mes collègues et amis Mme Valérie Lessard, Mme Anne Leblond et M. Normand Roy pour leurs suggestions et leurs encouragements. Je remercie aussi M. Nicolas Trudeau-Jodoin pour son inestimable expertise en correction et en traduction.

Je dois souligner l'apport à ce projet de mes parents, M. Mario et Mme Rachel Bergeron, pour leur incommensurable soutien et leur confiance inébranlable en mes capacités.

Finalement, je veux remercier sincèrement mon plus grand complice dans cette aventure, M. Marcos Saavedra, qui a su m'encourager, me soutenir et surtout croire en moi.

Introduction

Le décrochage scolaire et ses conséquences interpellent et préoccupent un grand nombre d'acteurs de la société contemporaine. Ainsi, pour l'ensemble des intervenants du milieu de l'éducation, la compréhension des facteurs pouvant contribuer à prévenir le décrochage scolaire devient prioritaire. La société actuelle perçoit l'éducation comme une valeur fondamentale et représentative de la santé culturelle. Toutefois, le décrochage est la voie empruntée par de nombreux adolescents et adolescentes qui fréquentent les écoles secondaires québécoises. À l'heure actuelle, plusieurs facteurs ont été proposés dans la littérature scientifique pour expliquer l'abandon scolaire. Parmi ces facteurs, la motivation scolaire aurait une place importante parce qu'elle explique en grande partie l'engagement et la persévérance à l'école (Chouinard, 2004). Les recherches sur le sujet ont montré que des facteurs de nature sociale viennent influencer la motivation à apprendre des élèves ainsi que leurs chances de réussir à l'école. Certains de ces facteurs sont liés à la famille et au milieu social, tandis que d'autres, relèvent de l'école (Goddard, Tschannen-Moran et Hoy, 2001; Kuklinski et Weinstein, 2001). Parmi ces derniers facteurs, l'influence de différents agents sociaux, comme les directions d'établissement, les professionnels et les pairs, seraient à considérer. Toutefois, la qualité des relations avec les enseignants serait le facteur scolaire le plus

important et son influence sur les élèves ne peut pas être ignorée (Goddard, Tschannen-Moran et Høy, 2001).

Cependant, l'importance relative des relations maître-élève et de la motivation selon les différents environnements socioéconomiques est mal connue, ce qui suscite plusieurs questions. Par exemple, comment la motivation à apprendre des adolescents peut-elle prédire leur désir de décrocher? Comment la façon dont ils perçoivent leurs relations maître-élève peut-elle influencer leur désir de décrocher? Et est-ce que ces facteurs d'influence agissent de la même façon sur les élèves issus de milieux socioéconomiques différents?

Avant de pouvoir répondre à ces questions et pour bien comprendre les implications du décrochage scolaire, un portrait exhaustif de cette problématique sera dressé dans les pages qui suivent. Ainsi, la situation scolaire actuelle au Québec et les conséquences du décrochage seront décrites. Aussi, nous présenterons les particularités du décrochage en fonction du statut socioéconomique et nous décrirons deux modèles explicatifs du décrochage scolaire. De plus, nous aborderons les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire.

Par la suite, nous verrons plus spécifiquement les différentes variables motivationnelles réputées influencer le décrochage scolaire. Aussi, la nature

des relations maître-élève et les répercussions de cette interaction seront décrites. Après avoir fait le bilan des connaissances actuelles sur le sujet, nous proposerons des objectifs de recherche opérationnels et pertinents.

Ensuite, la méthodologie quantitative retenue sera proposée. Il s'agit d'une analyse de régressions multiples hiérarchique avec variable modératrice (milieu socioéconomique). Les participants sont des élèves francophones d'écoles secondaires publiques québécoises de milieux favorisé et défavorisé. Les données ont été recueillies dans le cadre d'une recherche subventionnée. L'instrument de mesure utilisé, un questionnaire auto-révélé, sera détaillé et un engagement éthique fera aussi partie de cette section.

Par la suite, nous ferons une présentation exhaustive des résultats obtenus. Nous verrons les résultats d'un modèle initial, testé dans le but de bien spécifier notre modèle final. Quant à lui, le modèle final qui comporte quatre étapes sera détaillé. Nous verrons les résultats de la première étape qui sert à contrôler pour les variables sexe, âge et milieu socioéconomique. La deuxième étape, elle, teste la valeur prédictive des types de relations maître-élève sur le désir de décrocher des élèves. La troisième étape teste la valeur prédictive des dimensions de la motivation sur le désir de décrocher des élèves. Finalement, la quatrième étape teste les effets d'interaction entre le milieu socioéconomique et les autres facteurs.

Ensuite, la section discussion permettra de comprendre l'implication des résultats. Chaque étape du modèle proposé sera décortiquée à l'aide d'un retour à la littérature. Cette discussion sera suivie d'une conclusion mentionnant les forces et les limites de l'étude ainsi que les perspectives futures.

1. La problématique du décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire est un phénomène dynamique dont les causes et les conséquences fluctuent au gré des valeurs culturelles et du contexte politique de la société. Au Québec, c'est au secondaire que les élèves deviennent autonomes dans leur choix de poursuite ou d'abandon scolaire. En fait, il semble qu'au moment d'abandonner l'école, le décrocheur croit que cette avenue est la meilleure ou la moins pire des solutions qui s'offrent à lui (Parent & Paquin, 1994). Toutefois, un élève qui abandonne ses études secondaires devra faire face à des répercussions potentiellement négatives. Les processus mentaux et sociaux qui motivent ce choix ont été étudiés, mais les interactions entre différents facteurs d'influence méritent notre attention.

Pour bien comprendre l'ampleur du phénomène actuel, le décrochage scolaire sera d'abord défini comme préoccupation et un portrait sommaire sera présenté tout au long de la partie suivante. Les coûts individuels et sociaux de l'abandon scolaire seront répertoriés dans une section traitant des conséquences du décrochage. Ensuite, une section rendra compte de la prévalence et des types de décrocheurs. Finalement, les causes potentielles du décrochage seront aussi évoquées, à titre de prédicteurs, afin de mieux circonscrire ce phénomène complexe.

1.1. Le décrochage, une préoccupation sociale

Le décrochage scolaire peut se définir par l'action d'abandonner l'école sans avoir obtenu un diplôme, sans avoir complété un programme et sans être inscrit dans une autre école (Glasman, Ouevrard et al, 2004). Il faut toutefois mentionner qu'il existe plusieurs façons de définir et de calculer le décrochage scolaire (Lecompte et Dworkin, 1991; Janosz et Leblanc, 1997). Par exemple, pour ces auteurs, l'élève qui abandonne puis reprends ses études ultérieurement ne devrait pas être considéré comme un décrocheur. Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Québec propose qu'un «décrocheur, appelé aussi sortant sans diplôme, est un élève qui, inscrit au 30 septembre d'une année, n'est ni diplômé au cours de l'année, ni inscrit l'année suivante, que ce soit à la formation générale des jeunes (dans le secteur public ou privé), à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle» (TPPSM, 2004, p. 4). Selon Statistique Canada (2005), le taux de décrochage correspond à la proportion de personnes âgées de 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études secondaires. Pour certains, il semble donc que le décrochage peut s'évaluer à un moment particulier, tandis que pour d'autres, le caractère temporel est important. C'est-à-dire qu'un élève sera considéré comme décrocheur si après plusieurs années il n'aura pas effectué de retour aux études.

Les indices précurseurs de l'abandon scolaire se manifestent tôt dans le cheminement scolaire des élèves. Dès la première année du primaire et tout au long des études, on constate une détérioration graduelle de la motivation à apprendre (Chouinard, 2001; Wigfield et Eccles, 1994). À partir du début du secondaire, un déclin encore plus prononcé de l'engagement dans les études est constaté chez la majorité des élèves (Anderman et Midgley, 1996). Étant donné qu'à l'adolescence, les élèves gagnent en autonomie, ils sont à un stade critique de leur vie et il est clairement établi que les décisions qu'ils prendront auront des répercussions à long terme. Dans la plupart des systèmes scolaires de pays industrialisés, c'est à partir de l'âge de 16 ans, lorsque les élèves sont plus près de l'insertion sociale, qu'ils peuvent décider d'interrompre leur scolarité. En Amérique du Nord, plusieurs considèrent la situation alarmante (Thorngurgh, 2006; Fortin & Picard, 1999). En conséquence, des programmes d'intervention ont vu le jour au cours des dernières années (NDPC, 2007). De plus, dans le contexte québécois actuel, le décrochage scolaire est aussi un problème social préoccupant (Pineault, 2005). En effet, en 2004-2005 le pourcentage de jeunes adultes de 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui sont sans diplôme d'études secondaire (DES) étaient de 11,9 % pour le Québec comparativement à 9,8 % pour l'ensemble du Canada. En fait, le Québec se retrouve au troisième rang des provinces ayant le taux le plus élevé de décrocheurs (Statistique Canada, 2005).

1.2. Les conséquences liées au décrochage

Maintenant, voyons ce qu'il en est des implications du décrochage sur le décrocheur lui-même ainsi que sur l'ensemble de la société. Nous verrons que ce phénomène peut, dans certaines cultures, être « chargé de drame » (Glasman, Oeuvarard et al, 2004).

Des chercheurs ont montré que les conséquences du décrochage sont souvent néfastes pour l'élève (Barrière, 1998 et DRHC, 2000). Par exemple, un élève qui quitte l'école prématurément mettra un terme à une formation scolaire ainsi qu'à son processus d'apprentissage et d'adaptation psychosociale (Janosz et Leblanc 1996). Par ailleurs, Glasman, Oeuvarard et al. (2004) relatent que les jeunes décrocheurs vivent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Selon ces auteurs, un jeune décrocheur n'aura pas accès aux mêmes ressources de placement qu'un diplômé. Il obtiendra généralement moins facilement un emploi, car ses compétences ne seront pas certifiées par un diplôme.

Aussi, le niveau d'analphabétisme chez les décrocheurs canadiens est inévitablement beaucoup plus élevé que chez les diplômés (DRHC, 2000). Selon cette même source, les décrocheurs ont considérablement moins de chances d'obtenir un emploi et leurs salaires sont significativement moins élevés que ceux des diplômés. Le recours au chômage et à l'aide sociale sera

donc plus fréquent chez cette sous-population. Ces situations économiques précaires mènent à la marginalisation, à l'isolement et à une faible estime de soi chez les décrocheurs (Sullivan, 1988). Elles sont, de plus, associées à une santé fragilisée, à l'instabilité familiale, à la détresse psychologique et à une plus grande dépendance sociale (Sullivan, 1988; TPPSM, 2004; Audas et Willms, 2000; Lecomte, 1990).

Parallèlement, les conséquences négatives vécues par les décrocheurs engendrent des coûts sociaux et communautaires qui font réfléchir (Glasman, Oeuvarard et al., 2004). La pauvreté, le chômage, l'accroissement des demandes d'aide financière, la pénurie des compétences requises pour développer l'emploi et le manque de productivité sont des conséquences du décrochage auxquelles la société doit faire face (Demers, 1991; Sullivan, 1988; EIC, 1998).

De plus, les obligations légales à respecter envers les mineurs posent fréquemment problème pour la majorité des sociétés occidentales. Plusieurs élèves commencent le processus d'abandon scolaire avant même la période légale de décrochage par des absences prolongées, un manque d'assiduité et de coopération (Glasman, Oeuvarard et al., 2004). Ces comportements, nécessitant des mesures scolaires et familiales particulières, engendrent des coûts économiques et sociaux. Pour sa part, l'errance juvénile liée à l'abandon scolaire mène parfois au vol, au vandalisme et à la formation de groupes délinquants privilégiant la criminalité comme mode de vie (Glasman,

Oeuvrard et al., 2004). La lutte contre cette criminalité occasionne des prises en charge onéreuses pour la société.

1.3. Prévalence et particularités du décrocheur

La propension au décrochage est souvent calculée à l'aide de taux qui varient en fonction de certaines particularités. Nous allons donc faire état des taux de décrochage en fonction du niveau socioéconomique, de la zone géographique et du sexe des élèves. Ensuite, une typologie du décrocheur sera décrite.

La répartition des décrocheurs en fonction du niveau socioéconomique est périodiquement documentée par le gouvernement. Comme en fait état la figure 1 produite par le ministère de l'Éducation du Québec (2002), moins le milieu est favorisé, plus le taux de décrochage est élevé.

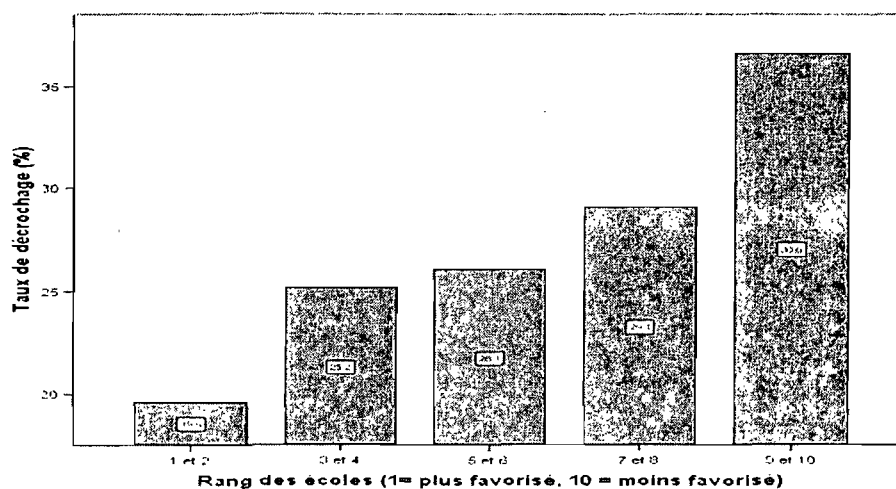


Figure 1. Taux de décrochage selon le milieu socioéconomique (MEQ, 2002)

Les taux représentés sur cette figure sont les pourcentages d'élèves qui ont quitté l'école sans diplôme dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 2000-2001. Le taux de décrochage des milieux les moins favorisés est en moyenne de 36,6 % tandis qu'il est de 19,6 % pour les milieux les plus favorisés.

Bien qu'une tendance méliorative ait été confirmée pour l'ensemble de la province depuis le dernier recensement de 2001, pour les régions plutôt défavorisées comme Montréal, le décrochage scolaire au secondaire demeure préoccupant. En effet, comparativement au reste de la province, le taux de décrochage montréalais est de 5 % plus élevé (TPPSM, 2004). Toutefois, il faut mentionner que les régions rurales où le niveau économique est plus faible, connaissent des taux de décrochage comparables à celui de la métropole (TPPSM, 2004). Ces statistiques permettent de situer globalement la population selon certaines caractéristiques quant à la problématique du décrochage.

Toutefois, qu'en est-il des caractéristiques particulières des décrocheurs? Par exemple, la littérature scientifique rapporte depuis des décennies qu'il existe des différences entre les deux sexes en ce qui a trait au décrochage scolaire. Bien que les écarts tendent à diminuer, les statistiques de Développement des ressources humaines Canada (2000) sur l'abandon scolaire

révèlent que ce phénomène touche plus les garçons que les filles. Selon cette source, à l'âge de 20 ans, 22 % des hommes avaient décroché comparativement à 14 % des femmes.

Généralement, les garçons sont davantage associés à certains comportements pouvant prédire l'abandon scolaire tels le retard scolaire, les échecs et les comportements d'inadaptation scolaire et psychosociale (MELS, 2005b; Chouinard et al, 2007). En effet, les garçons ayant participé à une étude ont dit percevoir l'abandon scolaire comme un choix plus avantageux que ne le font les filles (Chouinard et al, 2007). De plus, les garçons de cette étude ont révélé avoir généralement des comportements moins adaptés que les filles. Ces comportements d'inadaptation psychosociale plus fréquents chez les garçons tels le vandalisme scolaire, le vandalisme, le vol, l'agression physique et les actes criminels ont aussi été recensés par d'autres chercheurs (Van Houtte, 2004; Janosz, Archambault & Chouinard, 2005).

De plus, une certaine typologie du décrocheur est possible (figure 1). Les inadaptés, les discrets, les désengagés et les sous-performants sont les quatre types de décrocheurs proposés par Janosz (MEQ, 2002). Les décrocheurs inadaptés (40 %) sont ceux dont le parcours scolaire est difficile. Ils sont étiquetés comme perturbateurs et adoptent souvent des comportements de délinquance. Ils proviennent généralement de milieux familiaux où le soutien est faible. Les décrocheurs discrets (40 %) sont généralement motivés et

respectueux des règles. Par contre, leur rendement scolaire est en général sous la moyenne.

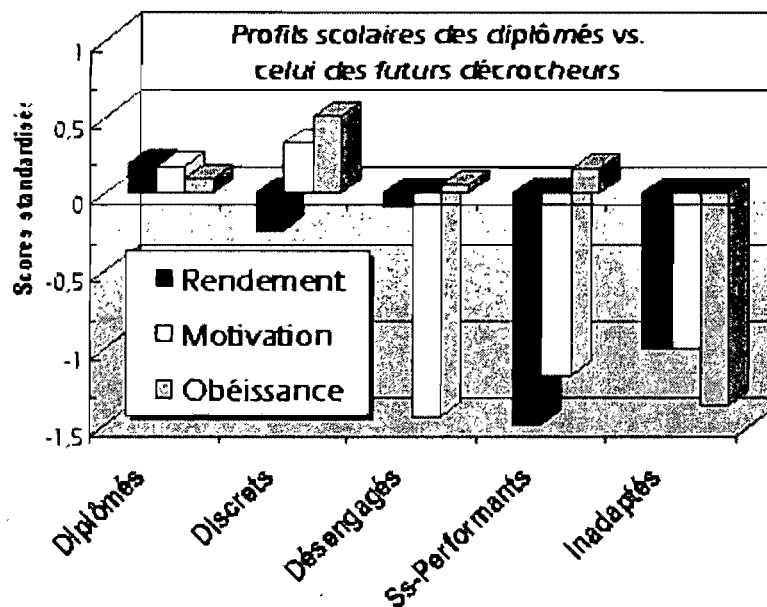


Figure 2. Profils scolaires (MEQ, 2002)

Pour ce qui est des décrocheurs désengagés (10 %), ils semblent fonctionner normalement avec des résultats dans la moyenne et des comportements acceptables. Toutefois, ils font preuve d'une très faible motivation. Les décrocheurs sous-performants (10 %), eux, présentent de sérieux troubles d'apprentissages et sont peu motivés par l'école sans pour autant présenter des problèmes de désobéissance.

1.4. Les modèles du décrochage scolaire

Dans le but de schématiser le processus de l'abandon scolaire, nous avons choisi de présenter deux modèles du décrochage qui s'intéressent à des dimensions similaires à celles que nous présentons.

Pour Audas et Willms (2001) le décrochage est une problématique liée à plusieurs dimensions sur le plan individuel et influencée par des éléments de nature sociale. Les dimensions individuelles (figure 3) auxquelles ces auteurs font référence sont trois sphères interdépendantes.

Premièrement, il y a le comportement et la santé des élèves (C/S). Les comportements problématiques liés au processus de décrochage repérés par ces auteurs sont de type internalisé, comme l'anxiété et les troubles affectifs, et de type externalisé, comme l'hyperactivité, l'inattention et l'agression physique ou indirecte.

Deuxièmement, il y a le rendement scolaire (R). Les auteurs croient que le désengagement se fait différemment pour les élèves faibles qui ont des déficits et les sous-performants qui ont la capacité de réussir.

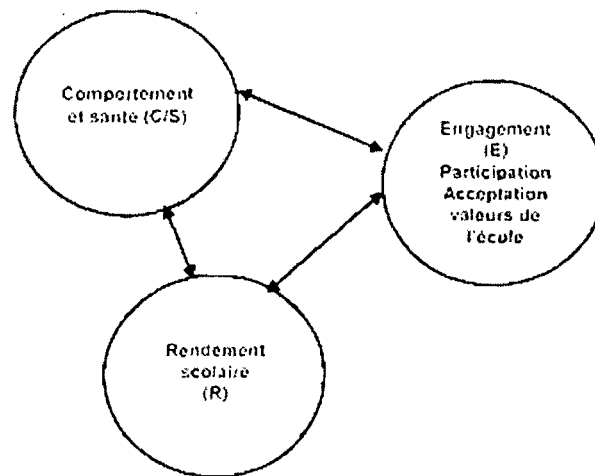


Figure 3. Modèle du décrochage, éléments liés à l'élève (Audas & Willms, 2001)

Troisièmement, il y a l'engagement envers l'école, la participation aux activités scolaire et l'acceptation des valeurs de l'école (E). Dans ce modèle de base, Audas et Willms (2001) proposent que « les enfants qui subissent un échec scolaire peuvent réagir en adoptant des comportements aberrants (qui peuvent être causés par un problème de santé) et se désengager » (p. 39). Ces auteurs postulent que l'élément central qui permet de comprendre le processus du décrochage est l'interaction entre les sphères du modèle.

Le modèle d'Audas et Willms (2001) rappelle une théorie comportementale interactionniste (Viau, 1994, Zimmerman et al., 1992), mais intègre cependant d'autres modérateurs et médiateurs importants (figure 4). Les éléments modérateurs sont le sexe et le statut socioéconomique des élèves. Les facteurs qui devraient définir le statut socioéconomique sont le revenu familial, le niveau de scolarité des parents et le prestige associé à leur travail. Il est aussi

fait mention de l'importance de la structure familiale (nombre d'enfants et monoparentalité). Les éléments médiateurs sociaux sont la famille, l'école, le voisinage et la collectivité. Selon ces auteurs, les éléments médiateurs sont sujets à de nombreux changements. Par exemple, les facteurs liés à la famille et au voisinage sont les plus importants pendant la petite enfance. Après l'entrée à l'école, l'influence des pairs et de la collectivité prend de l'importance. Par la suite, pendant l'adolescence et la vie de jeune adulte, l'influence parentale s'estompe graduellement.

Les flèches de la figure 4 nous indiquent, d'une part, que le SSE et le sexe ont, à la fois, une influence directe et indirecte sur les dimensions individuelles vues précédemment à la figure 3. D'autre part, les facteurs sociaux ont, eux, une influence directe sur les dimensions individuelles, mais sont médiatisés par le SSE et le sexe. Il est à noter que les auteurs recommandent que ce modèle soit longitudinal afin de tenir compte des changements importants qui surviennent sur le plan social. Ce modèle théorique est très complet, mais aussi très complexe. En effet, les auteurs affirment que leur modèle, du point de vue de la logistique, est pratiquement impossible à tester empiriquement.

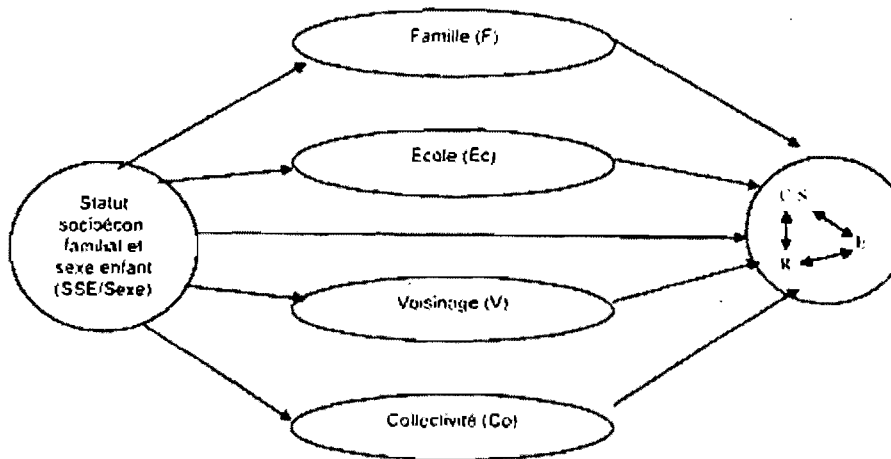


Figure 4. Modèle du décrochage, médiateurs du niveau socioéconomique (Audas & Willms, 2001)

Selon Vallerand, Fortier et Guay (1997), les facteurs qui mènent au décrochage peuvent être testés empiriquement. Leur modèle du décrochage, représenté à la figure 5, ne tient toutefois pas compte des changements dans le temps.

À l'instar du modèle précédent, le décrochage est influencé par des facteurs exogènes et endogènes. Du point de vue exogène, les auteurs mettent toutefois l'accent sur le soutien accordé par les enseignants, par l'école et par les parents. Ces facteurs exogènes exercent une influence sur les facteurs endogènes qui sont dans ce cas-ci, des perceptions. Perceptions de compétence et d'autonomie des élèves qui prédisent leur degré de motivation qui engendre des comportements pouvant mener au décrochage.

La vérification du modèle de Vallerand, Fortier et Guay (1997) a révélé que moins les parents et les enseignants sont soutenant, moins les élèves se sentent compétents. Parallèlement, moins les parents, les enseignants et les administrations scolaires sont soutenant, moins les élèves se sentent autonomes à l'école. Conséquemment, moins les élèves se sentent compétents et autonomes, moins ils font preuve de motivation intrinsèque. Finalement, moins les élèves sont motivés, plus ils ont l'intention de décrocher et plus ils décrochent, et ce, peu importe le sexe des élèves. Le seul lien proposé théoriquement qui n'a pas été détecté empiriquement, est celui entre le soutien administratif scolaire et la perception de compétence des élèves.

1.5. Les facteurs de risque du décrochage scolaire

Les études, desquelles ces modèles du décrochage s'inspirent, soutiennent l'idée que le choix d'abandonner l'école est influencé par l'expérience sociale et scolaire des élèves. Dans une recension des écrits, Rumberger (2004) fait un portrait exhaustif des facteurs de risque venant potentiellement influencer et prédire le décrochage scolaire des adolescents. Ces facteurs sont regroupés sous deux catégories : les prédicteurs exogènes et les prédicteurs endogènes. Dans la présente section, nous reprenons la nomenclature de Rumberger tout en bonifiant le contenu à l'aide d'études s'étant intéressées au décrochage scolaire (Janosz et al., 1997; Audas & Willms 2000; Violette, 1991).

1.5.1. Prédicteurs exogènes

Les prédicteurs dits, exogènes sont les facteurs reliés au contexte dans lequel vit l'élève. C'est-à-dire que ce sont des facteurs qui n'émergent pas de l'individu mais bien de l'environnement où il se développe.

Tout d'abord, sur le plan social à l'adolescence, les pairs ont un pouvoir d'influence certain et peuvent inciter des comportements menant au décrochage. Par exemple, il a été montré que les amis décrocheurs et les pairs déviants exercent une influence et sont défavorables à l'engagement scolaire (Rumberger et Thomas 2000; MELS, 2005b). Inversement, avoir des amis engagés dans leurs études est favorable à l'engagement scolaire (Kasen, Cohen et Brook, 1998).

Aussi, un voisinage faisant preuve de peu d'encouragement à l'égard des études à l'adolescence (South, Baumer et Lutz, 2003) et offrant peu de ressources parascolaires (Brooks-Gunn et al., 1997) prédisposerait au décrochage scolaire. Toutefois, il semble que fréquenter des événements culturels et habiter un quartier riche en infrastructures agiraient comme facteurs de protection sur le cheminement scolaire des jeunes (Eccles et al., 1998).

Par ailleurs, l'influence familiale est déterminante et différentes particularités de cette dimension ont été étudiées. Par exemple, le statut

socioéconomique de la famille est reconnu être un des principaux facteurs associés au décrochage (McNeal, 1999; Rumberger, 1995; Audas & Willms, 2000). Comme nous l'avons vu dans la section précédente traitant de la prévalence du décrochage, moins le milieu est favorisé et plus le taux de décrochage est élevé (MEQ, 2002). Ce serait chez les élèves de familles dont le revenu et le niveau d'instruction sont les plus faibles que les comportements menant au décrochage sont les plus fréquents (McNeal, 1999). Les taux élevés de décrochage au sein de familles de statut socioéconomique défavorisé sont attribués à un soutien parental moins constant et à des ressources matérielles insuffisantes (MELS, 2005b). Il est à noter que l'instabilité familiale, qui suit par exemple une séparation, est considérée comme un facteur aggravant (Violette, 1991).

Parallèlement, l'étude de Violette (1991) constate que les parents qui ne valorisent pas les acquis scolaires transmettent leurs croyances aux enfants et abdiquent facilement devant leur abandon scolaire. Il n'est donc pas surprenant que cette étude nous indique que plus du tiers des décrocheurs ont au moins un frère ou une soeur qui a abandonné ses études. Inversement, les élèves issus de familles dans lesquelles les parents s'investissent et s'intéressent aux progrès scolaires de leurs enfants, ont moins de chances de décrocher (Rumberger, 1995). Les parents joueraient ici un rôle de guide pour

rappeler l'importance des apprentissages scolaires et les avantages d'obtenir un diplôme (Eccles et al., 1998).

L'école et ses caractéristiques exercent aussi une influence sur le décrochage. Par exemple, les écoles de petite taille ayant de bonnes ressources et un faible ratio maître-élèves sont susceptibles d'avoir moins de décrocheurs que les autres écoles (Rumberger & Thomas, 2000). Il est possible que ces raisons expliquent, en partie, que les écoles privées sont moins touchées par le décrochage. En effet, l'accès aux ressources pour les écoles s'opère différemment selon le type privé ou public de l'institution d'enseignement (Roy & Deniger, 2003). Au Québec, les programmes gouvernementaux tentent de pallier aux manques de ressources des écoles de milieu défavorisé d'où proviennent majoritairement les décrocheurs. Tandis qu'au privé, en plus des subventions gouvernementales, des sommes supplémentaires sont injectées par les familles d'élèves et les dons d'investisseurs indépendants. Cet écart dans le financement permet aux écoles privées d'offrir davantage d'activités, d'infrastructures et de services professionnels aux élèves.

La littérature scientifique fait aussi référence aux agents d'éducation dans les écoles comme élément d'influence du vécu scolaire des élèves. Par exemple, les élèves qui décrochent identifient le manque de soutien des intervenants scolaires, les conflits avec les enseignants, les méthodes inadéquates d'enseignement et les attitudes dévalorisantes de certains

enseignants comme des éléments déclencheurs de leur processus d'abandon des études (Sullivan, 1988; Violette, 1991). Par opposition, une perception positive de la part des élèves quant aux compétences des enseignants et de leur capacité à créer des liens avec leurs élèves est prédictive d'un faible taux de décrochage (Croninger & Lee, 2001 ; Lee & Burkam, 2003).

À la lumière de cette recension partielle, il est possible d'affirmer que l'accès aux ressources semble jouer un rôle important, tant sur le plan social, familial que scolaire. En effet, tel que nous l'avons rapporté, le statut socioéconomique de la famille, du voisinage et de l'école affecte l'accès aux commodités, modélise les valeurs et engendre même des comportements prévisibles de la part des élèves pouvant mener au décrochage ou à l'engagement scolaire (Eccles et al., 1998).

1.5.2. Prédicteurs endogènes

Les prédicteurs dits endogènes sont reliés à l'élève et sont multiples. C'est-à-dire qu'ils émergent de l'individu ou sont causés par lui. Ils peuvent être la résultante d'un comportement ou la manifestation d'une perception.

Par exemple, en ce qui a trait aux conséquences du comportement, les faibles résultats scolaires aux évaluations antérieures sont un fort prédicteur de décrochage (Rumberger, 2004). Il a aussi été montré dans des recherches récentes que la mobilité accrue chez un élève, à cause d'un déménagement ou

d'un changement d'école, augmente les risques de décrochage à l'adolescence (Carbonaro, 1998). D'autres études proposent que les élèves du secondaire ayant un travail rémunéré de plus de vingt heures par semaine décrochent plus que les autres (Warren & Lee, 2003). Aussi, le redoublement, tant au primaire qu'au secondaire, est un bon prédicteur du décrochage chez les adolescents (Jimerson, 1997; 1999; 2001; 2002). Parallèlement, la faible performance dans les matières principales et le manque d'engagement des élèves dans les activités scolaires sont d'autres facteurs endogènes retenus. En effet, un faible engagement des élèves envers l'école est sans doute l'un des plus forts prédicteurs du décrochage (Rumberger & Larson, 1998).

Quant aux manifestations perceptuelles, le degré d'adaptation psychosociale ainsi que la santé mentale sont des facteurs à considérer (Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 2000; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Une étude longitudinale (Fortin et al., 2004) a proposé et validé un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes québécois prédisposés au décrochage. Le facteur prédictif du décrochage le plus important, selon cette étude, est le niveau de dépression de l'élève (évalué par la tristesse, la perte d'énergie, le sentiment de culpabilité et la faible estime de soi). De plus, de nombreuses cognitions liées à la motivation telles des faibles perceptions de compétence, d'autonomie ou de contrôle et une forte intention de décrocher sont aussi considérées comme des

indicateurs précurseurs de l'abandon scolaire (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Aussi, un faible intérêt envers l'école et peu d'importance accordée aux apprentissages scolaires sont des perceptions souvent présentes chez les élèves en processus de décrochage scolaire (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007).

Ainsi, un faible engagement de la part des élèves, qui présentent un profil motivationnel caractérisé par l'évitement plutôt que la maîtrise des apprentissages est un facteur indéniable pouvant mener au décrochage scolaire (Bouffard, Mariné & Chouinard, 2004 & Galant, 2004).

En somme, les facteurs d'influence de l'abandon scolaire sont nombreux. Parmi ceux-ci, les relations maître-élève et la motivation en contexte scolaire sont importantes. De plus, le milieu socioéconomique dans lequel vivent les élèves semble les prédisposer à certains comportements pouvant les mener ou non à abandonner l'école. Après la présentation de cette problématique, l'objectif général que nous proposons pour cette étude est de tester la valeur prédictive de la relation maître-élève et de la motivation des adolescents sur leur désir de décrocher selon le milieu socioéconomique.

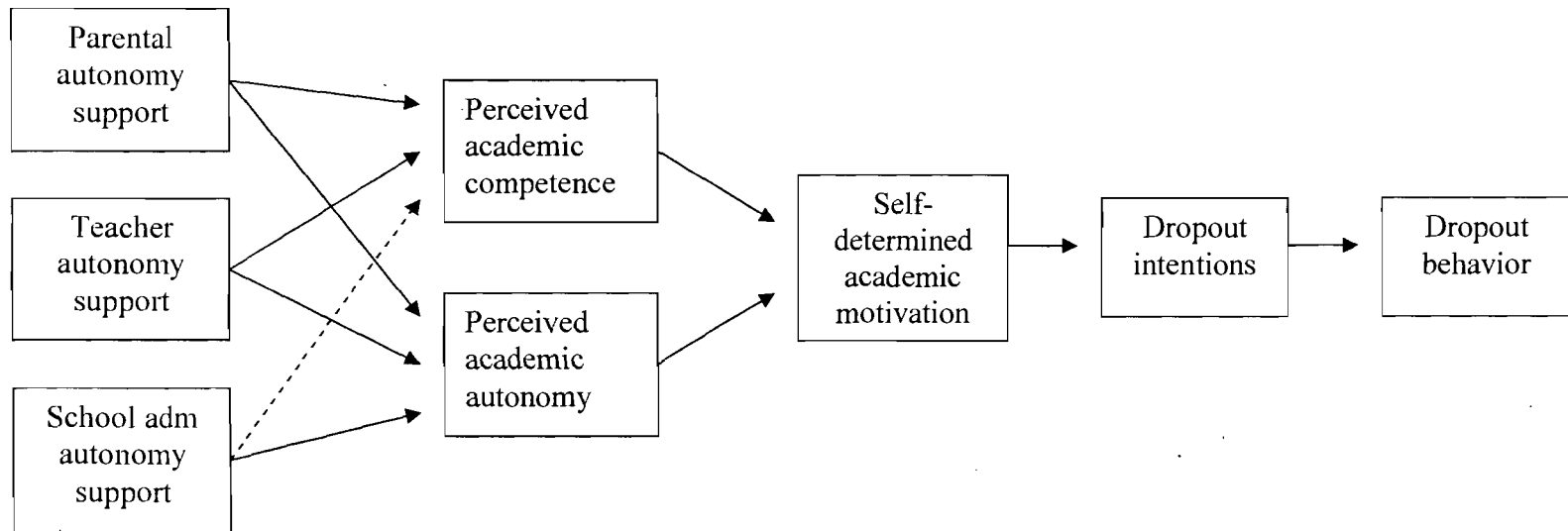


Figure 5. Modèle motivationnel du décrochage au secondaire (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

2. Cadre conceptuel de la recherche

Dans cette partie, les différentes variables retenues seront présentées afin de bien comprendre la place qu'elles occupent dans les recherches contemporaines sur le décrochage scolaire. Premièrement, les différentes variables nous permettant d'établir un profil motivationnel seront définies et les liens connus avec le décrochage seront décrits. Deuxièmement, la relation maître-élève et ses implications connues dans le phénomène du décrochage seront présentées. Troisièmement, la justification des choix de cette étude sera présentée et les objectifs détaillés de la recherche seront proposés.

2.1. Les déterminants de la motivation à apprendre

Pour comprendre en quoi le construit de la motivation est un facteur d'influence central dans l'étude du décrochage scolaire, il doit être défini. Il est communément accepté que l'ensemble des forces qui pousse l'individu à agir se nomme la motivation (Gagné, 1969 cité dans Legendre, 2005). La motivation d'un élève n'est pas un comportement observable en soi et c'est pourquoi on le présente comme un construit. La motivation fait l'objet de nombreuses études en sciences humaines (voir Weiner, 1990; Eccles et al., 1998) et plusieurs théories tentent d'expliquer la nature des forces qui poussent l'individu à agir. Une des théories expliquant la motivation propose un modèle interactionniste (Viau, 1994). Cette théorie postule que la perception de l'élève peut être

influencée par des facteurs sociaux et environnants. Par le fait même, l'action de décrocher ou de poursuivre des études devient le résultat de cette interaction.

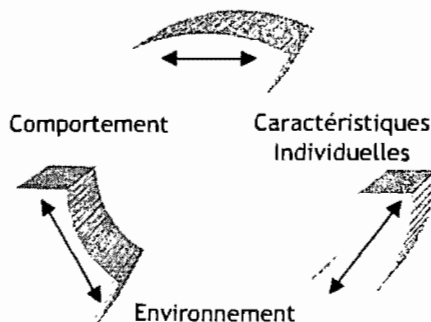


Figure 6. Théorie du déterminisme réciproque (Adaptation du modèle de Viau, 1994)

Il est accepté, dans bon nombre de conceptions théoriques apparentées, qu'il existe une relation d'interdépendance entre ces facteurs. Cette relation s'opère par un déterminisme réciproque (Figure 6) ou une interaction triadique (Zimmerman, 1993). Chacun des facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur la motivation de l'élève est influencé puis influence à son tour les autres facteurs (caractéristiques individuelles, comportement, environnement). Dans une perspective interactionniste, la motivation en contexte scolaire peut

donc être définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions d'un élève (caractéristiques individuelles) en interaction avec son environnement. Cet état dynamique incite l'adolescent à faire des choix et à agir (comportement) en faveur ou en défaveur de l'engagement et de la persévérance envers la tâche scolaire (Viau 1994).

2.2. La motivation et le décrochage

Inspirées de la théorie sociocognitive de Bandura (1986), les variables motivationnelles retenues s'inscrivent dans la tradition d'un construit multidimensionnel. Plusieurs de ces dimensions sont présentées dans un article traitant de l'influence de la motivation scolaire et sociale sur la performance. Wentzel et Wigfield (1998) y argumentent de la validité des variables motivationnelles susceptibles d'avoir une grande incidence sur l'engagement scolaire des élèves. Un bon nombre de ces variables motivationnelles, représentant des perceptions, peuvent être regroupées en deux catégories : les perceptions de soi des élèves et les perceptions de valeur accordée à la tâche scolaire. Dans la prochaine section, les variables en lien avec ces dimensions seront définies et leur potentiel prédictif du décrochage scolaire sera présenté. De plus, des résultats d'études qui se sont aussi intéressées à la motivation en fonction du milieu socioéconomique seront rapportés.

2.2.1. Les perceptions de soi des adolescents

Ce que l'élève perçoit de lui-même est une dimension importante du construit de motivation. L'élève se croit-il capable de réussir? S'attend-il à pouvoir obtenir du succès? Les perceptions de compétence sont des variables communément utilisées pour mesurer les attentes de succès des élèves. Il est pertinent de s'intéresser aux perceptions de compétence générales face aux apprentissages ou aux perceptions de compétence plus spécifiques à une tâche.

Les perceptions de compétences générales

En général, les auteurs s'entendent pour dire qu'un adolescent ayant de fortes perceptions de compétence globale s'engagera plus facilement dans les tâches et sera moins enclin à l'abandon scolaire (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

De façon inverse, il a été établi que l'intention de décrocher et les comportements menant au décrochage des élèves du secondaire sont prédits par de faibles perceptions de compétence autant chez les filles que chez les garçons (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Aussi, une étude américaine a réparti en deux groupes des élèves du secondaire selon leur degré de perceptions de compétence pour comprendre leurs disparités face au

décrochage (Worrell, 1995). Le groupe d'élèves ayant de faibles perceptions de compétence a révélé des comportements sociaux et scolaires non-conformistes plus fréquents, une faible assiduité aux cours et une mobilité accrue. Ces différents auteurs soutiennent et appuient donc par leurs recherches que de faibles perceptions de compétence générale sont reliées au décrochage scolaire.

Concernant les élèves de milieux défavorisés de secteurs ruraux, une recherche a permis de documenter que les perceptions de compétence à apprendre des élèves sont un bon prédicteur du décrochage et de l'assiduité scolaire (Hardre & Reeve, 2003). En effet, les élèves défavorisés croyant en leur capacité d'apprentissage font preuve d'un grand désir de persévérer dans leurs études. Pour leur part, les élèves qui se sentent incapables de réussir présentent une forte intention de décrocher.

Les perceptions de compétences spécifiques

De façon plus spécifique, les perceptions de compétences dans les matières de base, comme les mathématiques et la langue d'enseignement, sont de bons indicateurs de ce que l'élève croit être capable de réussir dans un domaine particulier. En général, les filles entretiennent des perceptions de compétence en français plus élevées et sont plus confiantes en leurs habiletés verbales que les garçons (Crain, 1996; Eccles, Wigfield et al., 1993; Jacobs et al., 2002; Watt,

2004). Toutefois, les garçons sont plus confiants en leurs habiletés mathématiques (Eccles, Adler & Meece, 1984; Skaalvik & Rankin, 1995).

Les liens directs entre ces perceptions de compétences spécifiques des élèves et le décrochage ont été peu étudiés à ce jour. Cependant, une étude nous révèle que les élèves ayant des difficultés dans la langue d'enseignement sont souvent découragés et se perçoivent moins compétents que les autres en général (Gingras & Careaga, 1989). Les compétences de l'élève dans la langue d'enseignement et les perceptions qui en résultent sont des facteurs fortement corrélés au décrochage. Tel que le rapportent Gingras et Careaga (1989), les élèves qui croient avoir des capacités limitées dans la langue d'enseignement et qui obtiennent des résultats moindres sont plus susceptibles de décrocher que les élèves ayant un bon rendement. Parallèlement, lors d'un symposium nord-américain traitant du décrochage scolaire, un des constats proposés par les experts est qu'il sera nécessaire de trouver des moyens d'améliorer la compréhension à l'oral et à l'écrit chez les jeunes de milieu défavorisé pour contrer le décrochage (Beatty, Neisser, Trent & Heubert, 2001). Il semble en effet que les difficultés avec la langue d'apprentissage et leur incidence sur les perceptions de compétence des élèves issus de milieux socioéconomiques moins favorisés soient des obstacles à la poursuite de leurs études.

En ce qui concerne les perceptions de compétence en mathématiques, une étude confirme que cette variable influence fortement l'engagement scolaire

subséquent des élèves et leur propension au décrochage (Akey, 2006). Toujours selon cette étude, il semble que les élèves ayant de fortes perceptions de compétence en mathématiques tôt dans leur parcours scolaire et des perceptions stables au cours des années, sont les moins susceptibles d'adopter des comportements de désengagement.

2.2.2. La valeur accordée aux études

Pour ce qui est de la valeur, elle correspond à l'importance et l'intérêt que l'élève accorde à l'école et aux apprentissages scolaires. Est-il intéressé par la matière présentée? Veut-il en savoir davantage? Croit-il que l'école est utile? De nombreux chercheurs ont voulu comprendre en quoi l'intérêt général, l'intérêt spécifique et l'utilité perçue de l'école influencent le comportement des élèves face à la tâche. Les résultats de plusieurs études ont montré qu'un étudiant intéressé, percevant l'utilité des apprentissages et désirent approfondir ses connaissances est plus susceptible d'être engagé et de persévérer à l'école (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1994) et sera, par le fait même, moins susceptible d'abandonner ses études (Rumberger, 2004). Bien que le sexe ne soit pas un facteur central dans l'analyse de la présente étude, il est à noter qu'il existe de nombreuses différences entre les garçons et les filles à propos de la valeur. Les filles sont en moyenne plus intéressées par l'école (Hyde & Durik, 2005) et elles sont généralement plus positives envers l'école que les garçons (Davies,

1984 dans Van Houtte, 2004). Elles présentent aussi un plus grand intérêt pour l'apprentissage du français et pour celui des mathématiques que les garçons (Chouinard et al, 2007; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Jacobs & Eccles, 1985; Debacker & Nelson, 2000).

L'intérêt général envers l'école

L'attrait qu'un élève a envers l'école et les matières scolaires occupe une place importante dans les études traitant de la motivation. En effet, Eccles Wigfield et Schiefele (1998) affirment ce qui suit en parlant de l'intérêt :

« Cette valeur est le plaisir que l'individu retire d'avoir fait une activité ou l'intérêt subjectif qu'il porte à un sujet. Ce type de valeur est similaire au construit de motivation intrinsèque défini par Harter (1981), et par Deci et ses collègues (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985). Il s'apparente aussi aux construits de l'intérêt et du flux (*flow theory*) défini par Csikszentmihalyi (1988), Renninger (1990) et Schiefele (1991) » (p. 1029).

Dès le plus jeune âge, cette inclinaison subjective que l'enfant manifeste envers un type d'activité plutôt qu'un autre est perceptible (Deci, 1992). Cette manifestation susceptible de se transformer au gré des expériences vécues se produira tout au long de la vie d'un individu. Il est toutefois important de mentionner certaines distinctions à propos de cette théorie. Il existerait plusieurs types d'intérêt (Krapp, Hidi, Renninger, 1992). Un type d'intérêt plus général s'apparenterait à l'attrait de l'école tandis qu'un type d'intérêt plus

spécifique permettrait d'évaluer l'affection particulière qu'un individu porte à une tâche ou à un sujet donné.

Comme le définit et le rapporte Krapp (2005), la variable de l'intérêt est toujours en lien avec la qualité de la relation entre l'individu et un objet extérieur à lui. L'intérêt de l'élève est intimement lié aux sentiments qu'il éprouve lorsqu'il effectue une tâche ou qu'il se retrouve dans un contexte. Dans le cas de l'intérêt général, l'objet d'étude empirique peut être un vaste champ d'actions ou de contenus. L'intérêt peut, par exemple, être relié à l'ensemble du curriculum scolaire et faire en sorte qu'un élève dira à quel point il peut aimer l'école et être intéressé par celle-ci. L'intérêt général peut même relever de la sphère sociale ou situationnelle lorsqu'il traite du contexte dans lequel vit l'élève. Ce type d'intérêt correspond, par exemple, à l'intérêt que plusieurs élèves ont envers la pratique des sports qui offre un contexte leur permettant d'échanger et de vivre de nouvelles expériences.

Des études ont montré qu'un faible intérêt envers l'école est corrélé au décrochage scolaire et pourrait le prédire. Par exemple, Hardre et Reeve (2003) soutiennent que les élèves ayant un intérêt marqué envers l'école et les apprentissages qu'elle procure, ont davantage l'intention de persévérer dans leur cheminement scolaire. En contrepartie, les élèves ayant peu d'intérêt envers l'école présentent une forte envie de décrocher.

Il est aussi pertinent de noter que l'intérêt que portent les élèves à l'école peut s'avérer différent selon le contexte socioéconomique. En effet, il semble que les élèves de milieu défavorisé rapportent généralement être moins intéressés par l'école que les élèves de milieu plus favorisé (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007; Eccles et al., 1998).

L'intérêt spécifique envers les matières scolaires

Pour Hidi, Renninger et Krapp (2004), l'intérêt comme variable reliée au concept de motivation à apprendre devrait toujours se référer à l'attention et à l'engagement de l'élève en lien direct avec un contenu particulier comme les mathématiques ou le français. Comme le rapportent ces auteurs, pour déterminer empiriquement l'intérêt et l'engouement d'un élève envers certaines tâches, sa volonté de s'engager, le plaisir qu'il retire de son expérience concrète et même l'importance qu'il accorde à la matière sont souvent mesurés. C'est en fait le niveau de spécification dans la formulation des énoncés qui déterminera si l'intérêt est général à l'école ou particulier à une tâche.

Les études traitant de l'intérêt spécifique soutiennent que tous les élèves démontrent des préférences envers certaines matières ou situations et ces préférences varient beaucoup d'un individu à un autre (Renninger, Hidi & Krapp, 1992). Le degré d'intérêt affecte la façon dont l'élève s'engagera dans la

réalisation des tâches, la façon dont il percevra les efforts nécessaires pour les réaliser et influencera même son rendement. Ainsi, un élève intéressé par une matière s'engagera plus facilement dans les différentes tâches qu'elle exige qu'un élève peu intéressé (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Il semble que l'intérêt d'un élève exerce le rôle d'un filtre qui modifie ses perceptions relatives à la tâche et régule les comportements à adopter lors d'une prochaine activité.

La littérature scientifique nous informe que l'intérêt spécifique envers certaines tâches scolaires se distingue en fonction du milieu culturel et des ressources économiques dans l'environnement (Eccles, 2005). Ces différences selon les milieux s'expliquent généralement par la difficulté, pour les moins nantis, d'accéder à certaines activités. Inversement, les élèves issus de milieu plus favorisé ont accès à un répertoire d'activités différent de celui des élèves de milieu défavorisé. Selon Eccles (2005), un élève a moins de chances de s'intéresser à un sujet spécifique auquel il n'a pas été exposé, qui ne fait pas partie de son quotidien ou qui n'est pas valorisé par son entourage.

L'utilité perçue de l'école

L'utilité perçue de l'école réfère aux liens que fait l'élève entre les tâches scolaires et la vie réelle (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Wigfield & Eccles, 1994; Eccles, 2005). De plus, l'importance que l'élève accorde aux

apprentissages sera en lien direct avec sa perception de l'utilité de l'école. Wigfield et Eccles (2000) affirment que le concept d'utilité réfère à des raisons plutôt "extrinsèques" d'engagement dans une tâche. L'élève ne réalisera pas une tâche pour se satisfaire immédiatement mais plutôt pour obtenir une gratification future et dans le but d'atteindre un objectif déterminé. Cette dimension d'utilité est importante pour Brophy (1998) qui considère que la motivation à apprendre est étroitement liée au fait de percevoir les activités scolaires comme étant sensées et valant la peine d'être réalisées.

La dimension de l'utilité est souvent liée aux aspirations futures de l'élève. En effet, les buts futurs que désire atteindre l'élève sont des indicateurs de ce qu'il valorise et de ce qu'il perçoit comme étant utile (Eccles, 2005). Ce qu'il aimerait entreprendre l'incitera à percevoir les matières reliées à son projet comme utiles et plus attrayantes (Eccles, 2005). À l'instar de l'intérêt, le milieu dans lequel vit l'élève influence grandement ses perceptions quant à l'utilité de ses apprentissages. Eccles (2005) soutient aussi que les métiers et tâches valorisés par son entourage sont perçus plus utiles que les tâches scolaires reliées aux métiers perçus inaccessibles ou peu intéressants. Il semble que les élèves du primaire distinguent mal la différence entre l'intérêt et l'utilité des mathématiques et de la lecture (Wigfield & Eccles, 2000). Ce n'est qu'au secondaire que la distinction apparaît, ce qui concorde avec l'apparition plus nette de perspectives futures valorisées par les élèves.

En général « plus les élèves perçoivent l'utilité de l'école, plus l'école présente un intérêt pour eux, tant en français qu'en mathématiques » (Janosz, Archambault & Chouinard, 2005, p. 36). Comme le rapporte Eccles (1983), un élève percevant l'utilité d'un cours particulier ou d'un programme d'étude, sera enclin à s'inscrire, s'engager et maintenir un niveau élevé d'assiduité. L'inverse est aussi vrai. Un élève percevant un cours ou un programme comme inutile à son cheminement, fera preuve de désengagement, d'une faible assiduité et ira même jusqu'à abandonner son programme d'étude (Eccles, 1983). Somme toute, plus les élèves se sentent compétents, aiment l'école et en perçoivent l'utilité, plus ils se disent disposés à faire des efforts.

Parallèlement, des études recensées par Eccles (1998), se sont intéressées à l'incidence du contexte socioéconomique sur les perceptions des élèves. Il semble que le milieu défavorisé dans lequel se retrouvent plusieurs enfants devient un facteur de risque important du décrochage. Le manque de ressources en milieu défavorisé fournirait moins de possibilité de vivre des expériences riches et variées autant à la maison qu'en dehors de la maison. Ainsi, les élèves de milieu défavorisé seraient moins susceptibles de développer leur sentiment de compétence, leur intérêt pour l'école et seraient moins susceptibles de percevoir l'utilité des apprentissages.

2.3. Les relations maître-élève et l'engagement scolaire

L'école et ses intervenants jouent aussi un rôle important dans le processus du décrochage scolaire et ils se doivent d'être examinés (Bowlby & McMullen, 2005; Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt & Hrimech, 2004; Janosz, Georges & Parent, 1998). En effet, dans une étude québécoise récente (DRHC, 2000), quatre décrocheurs sur dix ont invoqué des facteurs liés à l'école comme principale raison de leur décision d'abandonner leurs études. Cette enquête longitudinale auprès des décrocheurs nous révèle qu'en général, ceux-ci ont tendance à avoir une vision plus négative de leur vécu scolaire et de leurs relations interpersonnelles à l'école que les diplômés. Ces résultats de recherche suggèrent que la perception qu'un élève a de son école est liée en partie à ses interactions sociales, dont celles qu'il entretient avec les intervenants.

Parmi les facteurs déterminants dans le décrochage, on retrouve le climat négatif à l'école et dans la classe (Wehlage & Rutter, 1986). Comme le rapportent Archambault et Chouinard (2003), l'enseignant est le premier responsable du climat de sa classe, ainsi, son rôle n'est certes pas négligeable. L'enseignant étant l'intervenant avec lequel l'élève a le plus d'interactions, il est logique de croire qu'il a une influence importante (Cooper & Tom, 1984). Il est donc pertinent de s'intéresser aux dimensions de la relation maître-élève, aux implications de cette relation et aux particularités socioculturelles.

2.3.1. Les dimensions des relations maître-élève

Les approches théoriques traitant des relations maître-élèves sont nombreuses et s'intéressent généralement aux répercussions du climat favorable ou défavorable de ces relations (voir Davis, 2003; Wentzel, 2003). Toutefois, les relations maître-élève, telles que nous les conceptualisons ici, sont inspirées des théories de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). La théorie de l'attachement conçoit qu'un enfant qui grandit dans un contexte familial chaleureux et soutenant, développera des modèles de perceptions et de comportements positifs et saura faire face à l'adversité dans tout contexte social (Feeney & Noller, 1996; Hazan & Shaver, 1987). À l'origine, la théorie de l'attachement étudiait les relations parent-enfant, mais elle a été transposée aux relations maître-élève. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que la relation entre l'élève et son enseignant du primaire est l'extension et même la compensation d'une relation parent-enfant (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997; Pianta, 1999). Ces chercheurs ont voulu savoir si l'enfant se sentait plus ou moins soutenu par son enseignant, s'il avait des relations chaleureuses ou conflictuelles et s'il sentait qu'il était pris au sérieux ou non. Dans cette perspective, une faible présence de conflits, une complicité et un soutien constant sont les éléments d'une bonne relation maître-élève (Davis, 2003). Des études traitant de la théorie de l'attachement (Pianta, 1999; Pianta & Steinberg, 1992) ont montré que la façon dont l'élève du

primaire perçoit la relation avec son enseignant est un excellent indicateur de son adaptation sociale et scolaire ultérieure.

D'autres chercheurs ont appliqué aux adolescents les mêmes prémisses proposées par la théorie de l'attachement en utilisant le questionnaire de Pianta (Cotterell, 1992; Lynch & Cicchetti, 1997). Ces outils ont aussi été utilisés pour prédire l'échec scolaire et la propension au décrochage (Fallu & Janosz, 2003). Toutefois, comme le mentionne Davis (2003), dans une recension des études sur les relations maître-élève et la théorie de l'attachement, celles qui traitent des élèves du secondaire sont peu nombreuses. Selon elle, la majorité des études qui s'intéressent aux relations entre les enseignants et les adolescents mettent l'accent sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leur influence sur le cheminement des élèves. Dans sa recension, Davis (2003) recommande que les jeunes du secondaire fassent plus souvent partie des études traitant de l'attachement.

2.3.2. Les implications des relations maître-élève

De nombreuses études ont montré que l'enseignant en tant qu'agent d'éducation a une influence importante sur les perceptions de l'élève et sur son parcours scolaire (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Schunk & Miller, 2002; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Il est vrai que l'effet des attitudes et des pratiques des enseignants sur la

motivation et l'intérêt scolaire est parfois indirect (Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Vallerand, 1994). Cependant, des chercheurs s'entendent pour dire que la qualité de l'attachement avec ses enseignants influence directement les perceptions des adolescents (Learner & Kruger, 1997). D'autres affirment que l'enseignant a une influence déterminante sur ses élèves et leur propension aux études (Ferreira, 2000; Hanrahan, 1998; Wentzel, 1997; Wentzel, 1998; Yeung & McInerney, 1999). Bien que cette statistique ne permette pas d'affirmer un lien de causalité, elle n'en est pas moins intéressante. En effet, 15 % des décrocheurs affirment qu'ils ne s'entendaient pas avec les professeurs, tandis que seulement 2 % des diplômés étaient dans cette situation (DRHC, 2000).

De plus, une étude longitudinale propose que 10 % des décrocheurs révèlent avoir eu des relations difficiles avec leurs enseignants et disent en avoir été affectés négativement (DRHC, 2000). Il semble aussi que les comportements d'enseignants offrant peu de soutien à leurs élèves prédisent de faibles perceptions de compétence et un faible engagement chez les élèves (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). En fait, il est reconnu que la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant affecte le décrochage, l'absentéisme, le rendement, la perception de compétence et l'effort scolaire (Wentzel, 1999).

De façon plus positive, il semble qu'un élève qui entretient de bonnes et soutenantes relations avec un enseignant dans un domaine spécifique est

susceptible de participer davantage aux activités en classe dans le but d'obtenir de la reconnaissance de cet enseignant (Urdan & Maehr, 1995). Cette augmentation de la participation aurait pour effet de développer un plus grand intérêt pour la matière enseignée, d'améliorer les perceptions de compétence et d'utilité et même les performances de l'élève. En d'autres termes, une relation maître-élève positive peut favoriser une plus forte motivation envers les apprentissages scolaire (Brophy, 1998).

Cela dit, peu d'études scientifiques appliquées au contexte culturel particulier du Québec ont étudié cette relation. Cependant, une étude a montré que le fait de percevoir des relations chaleureuses avec leurs enseignants diminuait le risque de décrochage des élèves, particulièrement ceux à risque élevé de décrocher (Fallu & Janosz, 2003). De plus, la plupart des élèves de cette étude ayant révélé avoir des relations conflictuelles avec leurs enseignants en était affecté négativement et cette caractéristique prédisait également le niveau de risque de décrochage.

Nous savons maintenant que la qualité de la relation maître-élève a une incidence sur la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire (Learner & Kruger, 1997). Toutefois, la qualité d'une relation est un élément bien subjectif et peut elle-même être influencée par des facteurs rattachés à l'enseignant tout comme à l'élève.

2.3.3. Les relations maître-élève et les particularités socioculturelles

Comme le rapportent Chouinard et al. (2007), la relation qu'a un élève avec son professeur est unique et la qualité de cette relation peut être influencée par plusieurs facteurs. Par exemple, une étude américaine a montré que les élèves de milieux défavorisés profiteraient moins que les autres de la relation pédagogique et leur vécu scolaire en souffrirait (Payne, 1994). En effet, ces enfants ne proviennent pas de la culture dominante et leurs enseignants sont moins confiants quant à leurs chances de réussite (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Le statut socioéconomique des élèves et la culture de laquelle ils proviennent ont une incidence sur leur vécu scolaire en termes de réussite ou d'échec scolaire (Brais, 1998; De Civita, 2002).

De plus, les habitus culturels des enseignants peuvent contribuer à l'émergence de classes sociales à l'intérieur même des cours (Swartz, 1997). En fait, des recherches empiriques stipulent que la relation maître-élève est surtout défavorable aux élèves issus de milieux sociaux différents de celui des enseignants (Bonshek, 2002). Il est, par le fait même, affirmé que les attitudes et les pratiques des enseignants s'expriment par un traitement différentiel selon l'appartenance sociale des élèves (Kuklinski & Weinstein, 2001). Ces biais culturels diminuent donc les opportunités d'apprentissage des élèves, limitent leurs attentes de succès et les orientent dans des profils de formation moins propices à la réussite sociale et économique (Payne, 1994). Ces différentes études permettent de constater que certaines perceptions et

pratiques des enseignants alimentent le cycle répétitif de la pauvreté. À la lumière de cette recension, il apparaît que l'enseignant, avec ses croyances et ses pratiques, peut influencer l'élève dans ses perceptions et dans ses comportements.

En résumant le cadre conceptuel présenté, nous pouvons constater que le contexte socioéconomique est un facteur qui permet d'expliquer partiellement le succès, l'échec et même l'abandon scolaire (Brais, 1998; De Civita, 2002; Rumberger, 2004). Aussi, des évidences théoriques et empiriques ont montré que plusieurs facteurs motivationnels peuvent permettre de prédire les comportements menant à l'engagement ou au décrochage scolaire (Bandura, 1986; Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Janosz & Leblanc, 1996, 1997). De plus, les enseignants ont un rôle critique et sont parmi les agents sociaux significatifs qui exercent une forte influence sur la motivation des élèves et leur adaptation scolaire (Fallu & Janosz, 2003; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Mc Dermott, Mordell & Stoltzfus, 2001; Wentzel & Wigfield, 1998).

2.4. La présente étude

Parmi la multitude de facteurs réputés influencer le décrochage scolaire, il a été vu que la qualité des interactions sociales que vit l'élève avec ses parents, ses amis et ses enseignants est reconnue déterminante. Toutefois, la relation parentale et les relations amicales que vit l'élève sont des variables externes au

système éducatif. Bien qu'elles puissent influencer grandement la motivation scolaire de l'élève, ces variables sont souvent difficiles à modifier pour l'intervenant en éducation. Ainsi, l'étude du rôle de l'enseignant comme facteur d'influence s'avère une avenue de recherche pertinente. De plus, puisqu'un lien chaleureux avec l'enseignant peut pallier à une lacune relationnelle sur le plan familial(Meehan, 2004), statistiquement plus fréquente dans les milieux moins favorisés, il est important de vérifier s'il existe des différences entre les élèves issus de différents milieux socioéconomiques. La présente étude tentera donc de mieux comprendre les effets de la motivation et des relations avec leurs enseignants sur le désir révélé des adolescents de deux groupes socioéconomiques (favorisés et défavorisés) de poursuivre leurs études ou de décrocher.

La démarche actuelle est d'autant plus pertinente étant donné que peu d'études antérieures ont vérifié simultanément l'importance des relations maître-élève et du profil motivationnel des élèves sur le décrochage. De plus, la présente étude permettra d'ajouter aux connaissances sur le sujet en vérifiant s'il existe des différences selon le niveau socioéconomique. Aussi, la majorité des recherches traitant du sujet des relations avec les enseignants ont étudié les répercussions de la motivation sur le rendement des élèves. La motivation n'a que rarement été considérée dans les études prédictives des perceptions menant au décrochage. Pourtant, tel que nous l'avons vu dans

l'argumentation de la problématique qui traite des types de décrocheurs, le rendement n'explique pas totalement l'abandon scolaire. En effet, certains soutiennent même que la motivation est un facteur central dans l'explication des causes du décrochage (MEQ, 2003). De plus, dans un cadre scolaire de redéfinition du rendement, il semble pertinent de faire plutôt l'étude des répercussions de la motivation sur le désir de décrocher des élèves qui peut être considérée comme une dimension plus stable d'un établissement à l'autre. Il semble donc que l'étude des effets des relations maître-élève et de la motivation scolaire des élèves a été en partie négligée. La portée prédictive des variables motivationnelles sur le processus de décrochage des élèves est en effet mal connue (Kuklinski & Weinstein, 2001). La majorité des études sur le sujet a été menée au primaire et la façon dont les attitudes et les pratiques des enseignants sont perçues par les élèves du secondaire n'est que peu documentée (Davis, 2003). La manière dont les relations entre enseignants et élèves sont affectées par le statut socioéconomique a fait l'objet d'un nombre restreint de recherches (voir Davis, 2003). Plusieurs études menées actuellement s'affairent toutefois à remédier à ce manque d'information. Par exemple, la qualité de la relation avec les enseignants est un des facteurs inclus dans l'évaluation du programme Stratégies d'Intervention pour Agir Autrement (SIAA) (Janosz, Archambeault, & Chouinard, 2005), un programme

du MELS visant, entre autre, l'accroissement de la réussite des élèves des écoles de milieux défavorisés.

Ainsi, l'ajout de la présente recherche aux études sur la qualité des relations dans le milieu scolaire québécois (Fallu, 2000; Fallu & Janosz, 2003; Giguère, Morin & Janosz, 2007) nous donnera de meilleurs outils pour identifier les facteurs susceptibles de prédire le décrochage en fonction du niveau socioéconomique. Les études s'intéressant à l'influence de la motivation sur le décrochage traitent souvent des élèves de milieu défavorisé (Janoz & Deniger, 2001; Fallu & Janosz 2003 ; Vitaro, Larocque, Janosz, Tremblay, 2001; Terrisse, Lefebvre, & Larose, 1998). Les études incluant le milieu socioéconomique comme caractéristique modératrice (Baron & Kenny, 1986) dans l'étude du décrochage sont rares. En effet, peu d'études nous renseignent sur les particularités des facteurs d'influence endogènes et exogènes qui mènent au décrochage pour différents groupes socioéconomiques. Cette étude tentera donc de fournir des informations complémentaires pouvant se greffer aux connaissances actuelles, utiles à l'élaboration de programmes de sensibilisation auprès des enseignants et de programmes de prévention du décrochage. Des mesures alternatives favorisant l'engagement scolaire des élèves selon les particularités du milieu socioéconomique pourraient même faire l'objet d'une recherche postérieure aux résultats qui suivront.

La présente étude tentera donc d'examiner les différences entre les élèves du secondaire issus de milieux socioéconomiques favorisé et défavorisé en analysant certains facteurs d'influence sur leur désir de décrocher. En conséquence, la présente étude poursuit les objectifs spécifiques suivants :

Compte tenu des recherches antérieures, le 1^{er} objectif traite des relations maître-élève comme prédicteurs du désir de décrocher.

- Confirmer que la qualité des relations maître-élève est un prédicteur du désir de décrocher des élèves. La perception des élèves à propos des relations chaleureuses et des relations conflictuelles qu'ils vivent avec leurs enseignants sont les dimensions qui seront testées.

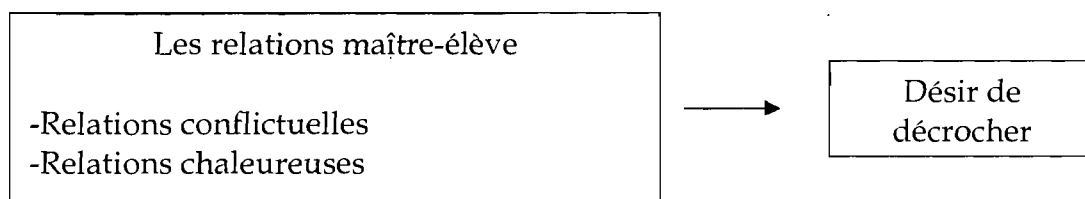


Figure 7. Modèle des relations maître-élève comme prédicteurs du désir de décrocher

Dans le même ordre d'idées, le 2^e objectif concerne la motivation en contexte scolaire comme prédicteur du désir de décrocher.

- Déterminer quelles dimensions de la motivation prédisent le mieux le désir de décrocher des adolescents. Les perceptions de compétences spécifiques des élèves, leur intérêt envers l'école, leur intérêt dans les

matières spécifiques et leur perception de l'utilité de l'école sont les prédicteurs qui nous permettront d'atteindre cet objectif.

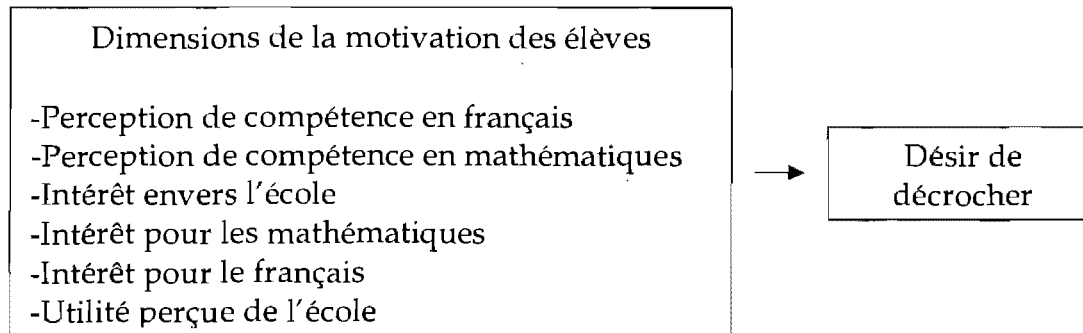


Figure 8. Modèle de la motivation comme prédicteur du désir de décrocher

Le 3^e objectif, de nature plus exploratoire, concerne le rôle modérateur du milieu socioéconomique

- Tester si la valeur prédictive de la motivation des élèves et des relations maître-élève comme prédicteurs du désir de décrocher diffère selon le milieu socioéconomique. Ainsi, il sera possible de vérifier à l'aide d'interaction (Motivation * SSE ; Relations maître-élève * SSE), si les éléments qui prédisent le désir de décrocher chez les élèves de milieu socioéconomique favorisé sont les mêmes que chez les élèves de milieu défavorisé.

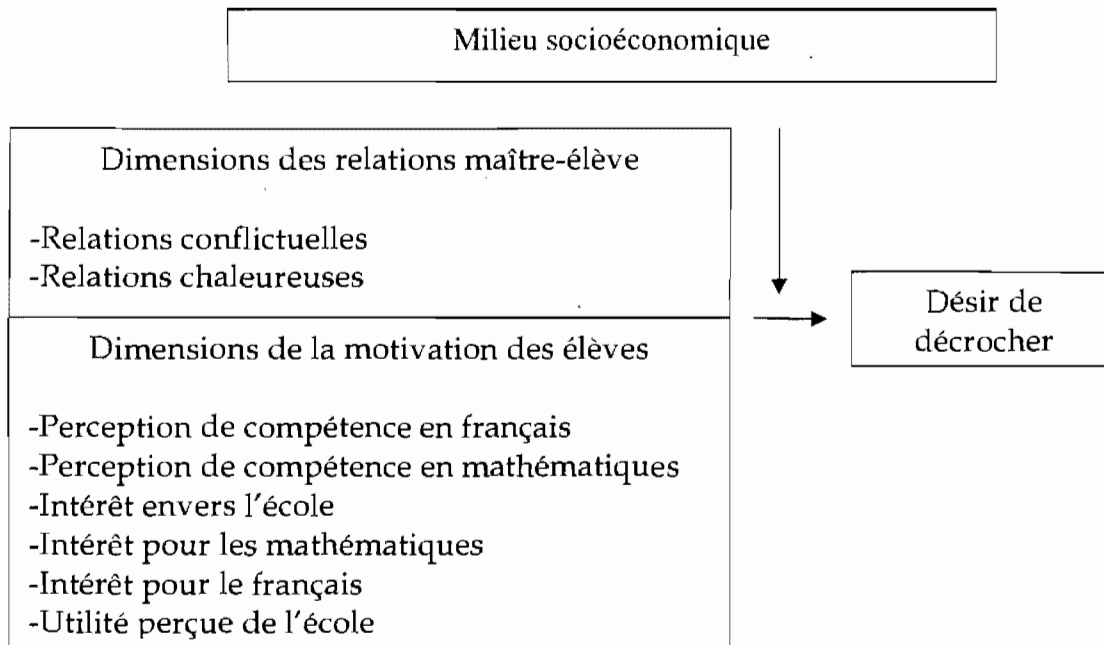


Figure 9. Modèle d'interaction de l'objectif final

3. Méthodologie

Afin de respecter les objectifs de la présente étude, une méthode d'analyse doit être proposée. Les postulats sociocognitivistes élaborés dans les parties antérieures réfèrent à un cadre positiviste. La méthodologie préconisée est quantitative et le devis de recherche est transversal. Des analyses statistiques corrélationnelles ont été faites à partir des variables d'un questionnaire à items autorévélés (Janosz, 2005) rempli par des élèves du secondaire de différents milieux socioéconomiques. Les données, recueillies au printemps 2005, sont rendues disponibles par le Groupe de recherche en motivation scolaire et en gestion de classe du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal en collaboration avec le programme d'évaluation de la SIAA (Stratégie d'intervention pour agir autrement). Ces données proviennent de la recherche subventionnée par le FQRSC - Actions concertées : Persévérance et réussite scolaire, s'intitulant « Les attitudes des enseignants et leurs pratiques pédagogiques selon le statut socioéconomique des élèves et leur impact sur la motivation, l'adaptation sociale et le rendement scolaire » (Chouinard, Bouffard, Bowen et Janosz, 2005).

3.1. Participants

Le nombre de participants à l'actuel projet, après avoir retiré les données manquantes, est de 2360 élèves francophones d'écoles secondaires publiques

du Québec. Dans l'échantillon retenu, il y a presque autant de garçons (49,2 %) que de filles (51,8 %). Ces élèves sont âgés entre 12 et 15 ans ($M = 13,77$ ans; $ET = ,95$) et proviennent de classes de la première à la troisième année du secondaire ($M = 1,95$; $ET = ,83$). Les élèves de plus de 16 ans ont été retirés de l'échantillon afin d'éviter les biais. En effet, il est légalement possible d'abandonner l'école à partir de cet âge. En sachant aussi que les élèves de milieu défavorisé sont réputés abandonner davantage les études, il aurait été moins pertinent de comparer les élèves des deux milieux socioéconomiques.

Pour comparer les élèves sur la base du milieu socioéconomique, nous avons divisé notre échantillon en deux groupes. Un sous-échantillon de 984 élèves (41,69 %) provient de dix écoles défavorisées et l'autre sous-échantillon de 1376 élèves (58,31 %) provient de neuf écoles favorisées classées selon l'échelle gouvernementale d'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2005). Dans le tableau I, les participants ont été catégorisés (défavorisé et favorisé) selon le niveau socioéconomique de leur école traduit par un rang décile. Le numéro un correspond au rang décile socioéconomique le plus favorisé et le numéro dix correspond au plus défavorisé. Cet indice, considère la proportion de mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs sur le marché de l'emploi (1/3 de l'indice).

Tableau I. Répartition des participants selon le SSE de l'école

Milieu socioéconomique défavorisé (IMSE 8-9-10)	Milieu socioéconomique favorisé (IMSE 1-2-3)
10 écoles	9 écoles
95 classes	64 classes
1495 élèves	1658 élèves

Nous avons retenu les deux extrêmes de l'échelle IMSE (favorisé et défavorisé) afin de mieux détecter les contrastes. Ainsi, les élèves de milieu moyennement favorisé n'ont pas été considérés dans les analyses. Il est à noter que l'IMSE est un indice moyen basé sur le milieu socioéconomique de la population des secteurs desservis par les écoles. Comme la population avoisinante aux écoles peut être hétérogène, nous devons demeurer prudents dans nos interprétations.

Il a été avancé dans la problématique que ce sont les élèves de milieux défavorisés qui sont les plus susceptibles de vivre le décrochage scolaire. Comme nous l'avons vu précédemment, les études traitant du décrochage s'intéressent souvent aux élèves de milieux défavorisés. Pour améliorer le niveau de connaissance sur le sujet, l'échantillon utilisé pour la présente étude est donc composé aussi d'élèves issus de milieu favorisé.

3.2. Éthique

La présente recherche rencontre les exigences de l'Université de Montréal lors de recherches faites auprès de sujets humains mineurs. La présente étude respecte les directives prescrites par le certificat d'éthique no ETH-2004-28 décerné à l'étude originale par le comité d'éthique de Faculté des sciences de l'éducation. Chaque participant de cette étude a décidé volontairement de prendre part au projet et son identité a été protégée tout au long de l'étude. En aucun temps le nom des élèves ou des écoles participant au projet n'a été et ne sera divulgué publiquement. Chaque participant était libre de se désister sans représailles tout au long du projet et les renseignements obtenus sont conservés sous clefs.

3.3. Instrument de mesure

La plupart des théories interactionnistes et sociocognitives suggèrent que les cognitions des élèves sont riches en informations et se doivent d'être mesurées (Bandura, 1986). En fait, ce sont les perceptions rapportées par les sujets qui traduisent le mieux leur pensée et permettent de dresser un portrait assez fidèle de leur personnalité (Eccles et al., 1998). De nombreux chercheurs contemporains (ouvrage dirigé par Elliot & Dweck, 2005) ont recours aux perceptions révélées par les élèves pour présenter leur profil motivationnel complet.

Ainsi, le questionnaire utilisé lors de la collecte de données de cette recherche est une adaptation de plusieurs échelles de mesures des perceptions. Le questionnaire utilisé se nomme « Pour mieux connaître les adolescents » (Janosz, 2005). Comme le rapporte Chouinard (2004), les échelles constituant ce questionnaire ont été tirées des travaux de Janosz (2003), de Pianta et Steinberg, (1992) et de Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). Ce questionnaire à items autorévévés, validé en français, utilise majoritairement une échelle de type *Likert* à sept entrées allant de 1 (totalement en désaccord) à 7 (totalement en accord). Pour les besoins de la présente étude, seulement une partie du questionnaire a été utilisée et les échelles de mesures sélectionnées pourvues d'alphas de Cronbach (α) supérieurs à ,7, sont présentées ci-dessous (tableau II). Les items formant les échelles utilisées sont citées en annexe dans le dictionnaire des variables.

La variable prédite est le désir de décrocher des élèves. Cette variable a été constituée à partir d'items provenant de deux échelles de mesure : les avantages perçus au décrochage et l'intention de décrocher des élèves. Nous évaluons que l'échelle des avantages perçus au décrochage (11 items) est trop large, car elle mesure diverses raisons justifiant le décrochage (e.g. désir de travailler, désir d'aider sa famille, désir d'avoir du temps libre). La variable d'intention de décrocher est trop restrictive, car sa distribution est fortement

asymétrique. Nous avons donc choisi des items évaluant, selon nous, le désir d'interrompre les études.

Tableau II. Description des sous-échelles, alpha, nombre et exemple d'items

Facteur	Alpha de Cronbach	Nombre d'items	Exemple d'item
Désir de décrocher	,77	5	Je serais plus heureux(euse) en abandonnant l'école.
Perception de compétence en mathématiques	,94	5	Je trouve que je suis bon(ne) en mathématiques.
Perception de compétence en français	,84	5	Je trouve que je suis bon(ne) en français.
Intérêt général envers l'école	,86	4	Ce que nous apprenons en classe est intéressant.
Intérêt spécifique en mathématiques	,81	3	Je suis prêt(e) à investir beaucoup de temps en mathématiques.
Intérêt spécifique en français	,90	3	Je suis prêt(e) à faire beaucoup d'efforts en français.
Utilité perçue de l'école	,70	4	Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école
Relations maître-élève chaleureuses	,82	6	Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.
Relations maître-élève conflictuelles	,87	7	Je suis souvent en conflit avec les profs.

Les variables de contrôle sont le sexe (0 = féminin, 1 = masculin) et l'âge. La variable modératrice est le milieu socioéconomique (0 = défavorisé et 1 = favorisé). Les huit variables prédictrices mesurent la qualité des relations maître-élève et la motivation des élèves. Pour mesurer la perception que les élèves ont de leurs relations avec les enseignants, nous avons retenu les échelles de relations conflictuelles et de relations chaleureuses. Pour le concept

multidimensionnel de motivation, les variables qui mesurent les perceptions de soi des élèves sont les perceptions de compétence en mathématiques et en français. Les variables qui permettent de mesurer la valeur que l'élève accorde à ses études, sont l'intérêt général envers l'école, l'intérêt spécifique en mathématiques et en français et l'utilité perçue de l'école. Des exemples d'énoncés auxquels devaient répondre les élèves, le nombre d'items et la consistance interne des échelles sont donnés au tableau II.

3.4. Plan d'analyse

Tout d'abord, nous proposons une analyse préliminaire afin de tester l'existence de liens entre les dimensions. En s'inspirant d'études qui ont une méthodologie similaire à la présente (Bergeron, 2006; Davis, 2001), une analyse de corrélation de Pearson a été réalisée.

Ensuite, nous avons tenté de répondre à nos objectifs en testant un modèle dans lequel les dimensions motivationnelles et relationnelles prédisent le désir de décrocher et où le milieu socioéconomique a un rôle modérateur. Pour ce faire, les étapes de la régression hiérarchique avec modérateur, proposée par Aguinis (2004), ont été adaptées à une procédure recommandée par l'Academic Technology Services (UCLA, 2007) de comparaison des groupes (favorisé et défavorisé). Ainsi, la procédure d'analyse que nous présentons comporte plusieurs étapes.

En premier lieu, un modèle initial de régressions multiples hiérarchique avec le logiciel SPSS a été testé. Le but de cette analyse préparatoire, recommandée par UCLA (2007), est de vérifier quelles dimensions sont des prédicteurs statistiquement significatifs du désir de décrocher des élèves de milieux favorisé et défavorisé. Ce modèle a dû être testé pour chacun des groupes d'élèves (favorisé et défavorisé) en utilisant le fichier scindé sur la base du milieu socioéconomique. Le premier bloc de régressions comporte les variables de contrôle, soit le sexe (garçon = 0, fille = 1) et l'âge des élèves. Le deuxième bloc est constitué des variables prédictives relations chaleureuses et relations conflictuelles avec les enseignants. Le troisième bloc est constitué des variables liées à la motivation, soit la perception de compétence en mathématiques, la perception de compétence en français, l'intérêt général envers l'école, l'intérêt spécifique en mathématiques, l'intérêt spécifique en français et l'utilité perçue de l'école. Seulement les facteurs significatifs pour au moins un des groupes socioéconomiques ont été sélectionnés pour la prochaine analyse.

En second lieu, un modèle final de régressions multiples hiérarchique a été élaboré. Pour faciliter l'interprétation des résultats, les prédicteurs ont été centrés. Plusieurs méthodes sont acceptées dans la littérature pour centrer les prédicteurs, toutefois nous avons choisi de soustraire la moyenne à chacun des scores pour les échelles de mesures de type Likert pour lesquelles le 0 absolu

n'existe pas (Field, 2005; Aguinis, 2004; Jaccard & Turrisi, 2003; Aiken & West, 1991). Le premier bloc de régressions comporte à nouveau les variables de contrôle pour le sexe et l'âge des élèves en plus de la variable de milieu socioéconomique (défavorisé = 0, favorisé = 1). Les deuxième et troisième blocs sont constitués des variables indépendantes ayant atteint le seuil de signification pour au moins un des groupes socioéconomiques. Nous avons choisi d'insérer les variables de relations avec les enseignants (deuxième bloc) avant celles de la motivation (troisième bloc). En effet, la littérature propose que les relations sociales sont précurseurs du profil motivationnel des élèves puis en prédisent l'intensité et la direction (Chouinard, 2004; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Dans le quatrième bloc, se trouvent les variables d'interaction. Ces variables sont le produit des variables indépendantes significatives et de la variable modératrice dichotomique de niveau socioéconomique.

Il est à noter qu'un effet modérateur est confirmé entre un prédicteur du décrochage et le milieu socioéconomique lorsque la variable d'interaction est significative (Jaccard & Turrisi, 2003). La variable d'interaction doit faire partie du dernier bloc entré, car l'introduire plus tôt aurait pour conséquence de gonfler injustement son effet (Stone, 1986, 1988; Tisak, 1994 dans Aguinis, 2004). Tel que le recommande Aguinis (2004), l'ampleur des effets d'interaction a été déterminée en soustrayant le R^2 des modèles avant et après l'ajout des variables d'interaction.

Ci-dessous sont présentées les formules statistiques des modèles pour chaque étape de la régression hiérarchique. Le désir de décrocher est la variable dépendante que nous tentons de prédire par les variables indépendantes de notre modèle exploratoire. Les lettres SSE font référence au statut socioéconomique et l'astérisque indique un produit de deux variables. La lettre « a » correspond à la constante. Cette constante fait référence à l'ordonnée à l'origine (*intercept*). La lettre « b » correspond au coefficient d'ajustement de la pente pour chaque variable prédictrice ajoutée au modèle. La lettre « e » fait référence à l'erreur qui ne sera pas décomposée dans la présente analyse de régression.

Étape 1 : Contrôler

- Désir de décrocher prédit = $a + b_1\text{sexe} + b_2\text{age} + b_3\text{SSE} + e$

Étape 2 : Tester la valeur prédictive des relations maître-élève

- Désir de décrocher prédit = $a + b_1\text{sexe} + b_2\text{age} + b_3\text{SSE} + b_4\text{conflictuel} + b_5\text{chaleureux} + e$

Étape 3 : Tester la valeur prédictive des dimensions de la motivation

- Désir de décrocher prédit = $a + b_1\text{sexe} + b_2\text{age} + b_3\text{SSE} + b_4\text{conflictuel} + b_5\text{chaleureux} + b_6\text{intérêt} + b_7\text{compétencemath} + b_8\text{intérêtmath} + b_9\text{compétencefran} + b_{10}\text{intérêtfran} + b_{11}\text{utilité} + e$

Étape 4 : Tester les effets d'interaction avec le milieu socioéconomique

- Désir de décrocher prédit = $a + b_1\text{sexe} + b_2\text{age} + b_3\text{SSE} + b_4\text{conflictuel} + b_5\text{chaleureux} + b_6\text{intérêt} + b_7\text{compétencemath} + b_8\text{intérêtmath} + b_9\text{compétencefran} + b_{10}\text{intérêtfran} + b_{11}\text{utilité} + b_{12}\text{conflictuel*SSE} + b_{13}\text{chaleureux*SSE} + b_{14}\text{intérêt*SSE} + b_{15}\text{compétencemath*SSE} + b_{16}\text{intérêtmath*SSE} + b_{17}\text{compétencefran*SSE} + b_{18}\text{intérêtfran*SSE} + b_{19}\text{utilité*SSE} + e$

Dans la prochaine section, les résultats d'analyses de régression sont considérés significatifs à partir d'un niveau alpha inférieur à ,05 et lorsqu'une plus forte probabilité se présente, elle est aussi identifiée (e.g., $*p < ,05$; $**p < ,01$; $***p < ,001$). Pour sa part, la puissance statistique des analyses de régression hiérarchique est fournie par la variation du coefficient de détermination (ΔR^2) après chaque étape. Ainsi, il est possible de déterminer le pourcentage de variation du désir de décrocher que l'ajout des nouvelles variables contribue à expliquer.

4. Résultats

Dans la présente section, nous vérifions les postulats sous-jacents aux analyses de régression, puis nous présentons les résultats des analyses de corrélation et les résultats des différentes étapes des régressions.

4.1. Les postulats

Les conditions d'application à vérifier pour les analyses de régression sont la normalité des distributions, l'homogénéité des variances, l'absence de multicolinéarité, le nombre suffisant de sujets par variable prédictrice, l'indépendance des observations et la spécification adéquate du modèle (Norusis, 2006; Field, 2005; Aguinis, 2004).

Tout d'abord, la variable prédite et ses résidus devraient être distribués normalement. Le test de Shapiro-Wilk sur la variable désir de décrocher a permis de faire cette vérification. La variable désir de décrocher est asymétrique positive. Pour éviter de violer le postulat de normalité, un log en puissance 10 a été attribué à cette variable. Cette procédure a amélioré le normogramme des résidus. De nombreux chercheurs recommandent cette transformation afin d'éviter une mauvaise interprétation des données due aux cas marginaux (*outliers*) qui se retrouvent à l'extrême droite de la distribution (Field, 2005; Howell, 2004; Aguinis, 2004).

De plus, la moyenne des scores devrait être représentative de l'ensemble de la population étudiée et la variance devrait être constante (Field, 2005). Le seul test lié à ce postulat théorique est la vérification de l'homogénéité des variances pour les variables (test de Levene). La seule variable dont les variances sont hétérogènes est la variable prédite : le désir de décrocher. La transformation par log a amélioré sa condition.

Parallèlement, l'homogénéité des erreurs de la variance a dû être testée. En effet, Anguinis (2003) prescrit l'application de ce postulat à toute régression linéaire contenant des modérateurs catégoriels. La seule façon de vérifier cette condition d'application est d'observer les diagrammes de dispersion pour chaque variable en relation avec la variable prédite, et ce, pour chacun des milieux socioéconomiques. Lorsque les résidus autour de la droite de régression sont dispersés différemment dans les groupes socioéconomiques, la condition n'est pas respectée. Après vérification pour notre étude, nous considérons que les résidus étaient dispersés de façon similaire pour les deux groupes socioéconomiques.

Une forte multicolinéarité est une situation non souhaitable pour l'analyse de régression. Elle est présente lorsqu'une variable prédictrice est une fonction linéaire d'autres variables prédictrices (SPSS, 2000). La multicolinéarité peut être vérifiée par la matrice de corrélation, par les facteurs d'inflation de la variance (VIF) et par les Tolérances ($1/VIF$). Par ailleurs, nous sommes en

présence de multicolinéarité entre les variables si les corrélations sont supérieures à ,80, si les VIF sont plus élevées que 5 et si les Tolérances sont inférieures à ,2 (Field, 2005). Dans la présente étude, les plus fortes corrélations sont de ,48. Le VIF le plus élevé est de 1,83 et la tolérance la plus faible est de ,90. Nous convenons donc qu'il n'y a pas une multicolinéarité problématique.

Lors d'analyses de régression, le nombre de sujets doit être suffisamment élevé par facteur. Dans certains cas, un minimum de cinq sujets par variable prédictive peut être toléré, mais une moyenne de 20 sujets est souhaitable (Scherrer, 1984). De plus, les analyses MMR avec des échantillons de moins de 100 sujets (environ 50 sujets par sous-échantillon de milieu socioéconomique) sont susceptibles de ne pas détecter des effets existants (Aguinis, 2004). Notre régression comporte 18 facteurs, y compris les variables d'interaction. Puisque notre échantillon est constitué de 2360 élèves (984 défavorisées et 1376 élèves favorisés), nous comptons un total d'environ 131 sujets par prédictiveur. Ce ratio est suffisant.

Aussi, l'indépendance des observations est une condition d'application importante. Cette condition est sous-entendue lors d'analyses ne tenant pas compte du regroupement des sujets. La seule façon de s'assurer d'une certaine indépendance entre les sujets est de contrôler pour le regroupement et d'utiliser les analyses à niveaux multiples. Bien que cette méthode gagne en popularité, une étude avec un échantillonnage similaire au nôtre confirmait

que le pourcentage de variance des variables motivationnelles attribuable au regroupement par école ne dépasse pas 3 % et celui lié à la classe ne dépasse pas 6 % (Vezeau, Bouthillier, Chouinard, Bouffard, Bergeron & Janosz, soumis). Parallèlement, certains auteurs proposent que la variance de chaque niveau à décomposer devrait être supérieure à 10 % et parfois même à 20 % pour que l'utilisation d'analyse à niveaux multiples soit justifiée (Dumay & Dupriez, 2004; Lee & Burkam, 2003). Selon ces recommandations et la visée exploratoire de la présente étude, nous avons choisi des moyens d'analyses plus modestes. Nos analyses présument l'indépendance des observations sans la mesurer.

Finalement, deux éléments nous permettent d'affirmer qu'un modèle est bien spécifié. Premièrement, une relation linéaire doit exister entre les variables prédictrices et la variable prédite. Un diagramme de dispersion avec droite de régression pour chacune des variables en lien avec la variable désir de décrocher nous a permis de visualiser cette prémisse (Field, 2005). Deuxièmement, le chercheur doit faire preuve de parcimonie dans son traitement des données (Howell, 2004). Pour cette raison, nous avons testé un modèle initial de régressions avec toutes les variables pertinentes au phénomène en utilisant le fichier scindé. Cette procédure nous a permis de réduire le nombre de variables dans notre modèle final.

4.2. Résultats des analyses de corrélation bivariées

De façon à vérifier préalablement les liens entre les variables à l'étude, une analyse de corrélation a été réalisée (Pearson). Les coefficients de corrélations (r) présentés au tableau III, nous montrent qu'il existe un lien significatif, mais modéré, entre toutes les dimensions à l'étude (Field, 2005). Notre variable prédite, désir de décrocher, est liée aux types de relations maître-élève et aux variables motivationnelles. Le désir de décrocher des élèves est positivement lié à la présence de relations conflictuelles avec les enseignants ($r = ,35^{***}$). Ce résultat nous permet d'affirmer que les élèves avec un fort désir de décrocher ont tendance à avoir des relations plus conflictuelles. Par contre, le désir de décrocher est lié négativement aux relations chaleureuses avec les enseignants ($r = -,19^{***}$), ce qui nous permet d'interpréter que les élèves avec un fort désir de décrocher révèlent avoir moins de relations chaleureuses avec les enseignants. Les variables motivationnelles sont aussi négativement liées au désir de décrocher. Ainsi, les élèves avec un profil motivationnel fort auront tendance à avoir un faible désir de décrocher. La dimension de la motivation la plus fortement corrélée avec le désir de décrocher est l'intérêt général envers l'école ($r = -,43^{***}$). Cette corrélation négative laisse sous-entendre qu'un grand intérêt pour l'école va de pair avec un faible désir de décrocher.

Tableau III. Corrélations de Pearson

	Désir décrocher	Relation chaleureuse	Relation conflictuelle	Attrait école	P. compétence math	P. compétence Français	Intérêt math	Intérêt français	Utilité perçue école
Désir décrocher	1								
Relation chaleureuse	-,19***	1							
Relation conflictuelle	,35***	-,30***	1						
Attrait école	-,43***	,43***	-,44***	1					
P. compétence math	-,28***	,14***	-,25***	,28***	1				
P. compétence Français	-,24***	,16***	-,24***	,33***	,18***	1			
Intérêt math	-,36***	,22***	-,27***	,48***	,36***	,19***	1		
Intérêt français	-,29***	,23***	-,25***	,46***	,07***	,33***	,49***	1	
Utilité perçue école	-,33***	,17***	-,18***	,37***	,11***	,25***	,43***	,47***	1

*** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Parallèlement, même si ces considérations ne font pas partie de nos objectifs, nous constatons que les variables de relations maître-élève sont liées aux variables motivationnelles. Elles sont corrélées positivement pour les relations chaleureuses et négativement pour les relations conflictuelles.

Étant donné que l'analyse de corrélation est bi-directionnelle, la valeur prédictive des variables indépendantes sur le désir de décrocher ne peut pas être calculée. Pour cette raison, des analyses de régression sont présentées dans la prochaine section.

4.3. Résultat des analyses de régression

Dans cette section, nous présenterons les résultats des analyses de régression. Dans un premier temps, les modèles initiaux seront présentés pour les deux groupes socioéconomiques. Dans un deuxième temps, les résultats d'analyses du modèle final seront présentés.

4.3.1. Modèles initiaux

Afin de mieux connaître les deux groupes socioéconomiques à l'étude, nous avons tout d'abord examiné les moyennes des scores du désir de décrocher et des variables prédictrices. Nous constatons au tableau IV que les élèves de milieu défavorisé ont une moyenne (M) de 1,63 sur un maximum de 4, avec un écart type (ET) de ,66 sur l'échelle de désir de décrocher. Cette moyenne est légèrement supérieure à celle des élèves de milieu favorisé qui

ont une moyenne de 1,58 ($ET = ,61$). Les moyennes qui distinguent le plus les élèves sous la base du milieu socioéconomique sont l'intérêt général envers l'école ($M_s = 3,71$ et $4,02$) et la perception de compétence en mathématiques ($M_s = 4,59$ et $4,84$).

Tableau IV . Analyses descriptives des variables selon le SSE

	Favorisé		Défavorisé	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Désir de décrocher	1,63	,66	1,58	,61
Relations chaleureuses	2,26	,87	2,32	,86
Relations conflictuelles	2,40	,94	2,21	,92
Intérêt envers l'école	3,71	1,25	4,02	1,30
P. compétence math	4,59	1,59	4,84	1,50
P. compétence Français	4,38	1,41	4,48	1,38
Intérêt math	4,84	1,36	4,91	1,32
Intérêt français	4,88	1,50	4,85	1,48
Utilité perçue école	4,92	1,06	4,85	1,12

Dans le but de bien spécifier le modèle final d'analyse, une vérification des prédicteurs est réalisée à l'aide d'un modèle initial. Nous avons vu précédemment les dimensions qui peuvent potentiellement influencer le décrochage scolaire. Étant donné que notre devis est exploratoire, nous avons voulu tester quelles sont les variables significativement prédictrices du désir de décrocher. Nous avons donc utilisé les données scindées selon le milieu socioéconomique afin de les comparer à l'aide de régressions hiérarchiques.

Globalement, le modèle testé pour les élèves de milieu favorisé explique 27 % de la variabilité de leur désir de décrocher ($R^2 = ,27$, $F_{(6,1411)} = 46,94$, $p < ,001$). Pour sa part, le modèle testé pour les élèves de milieu défavorisé explique 29 % de la variabilité de leur désir de décrocher ($R^2 = ,29$, $F_{(6,773)} = 27,90$, $p < ,001$). Le pourcentage de variance expliqué est semblable pour les deux groupes, mais la valeur prédictive des variables diffère quelque peu. Les résultats présentés au tableau V nous indiquent, de façon plus précise, que pour les élèves de milieu favorisé, les variables de contrôle sexe ($B = ,13$; $p < ,001$) et âge ($B = ,06$; $p < ,001$) sont significatives. Pour les élèves de milieu défavorisé, seulement le sexe ($B = ,14$; $p < ,001$) est significatif. Il est intéressant de noter que suite à l'ajout des autres prédicteurs, l'âge n'est plus significatif et le sexe est significatif seulement pour les élèves de milieu favorisé. Pour les variables liées aux relations maître-élève, le fait qu'elles soient conflictuelles ou chaleureuses est un facteur significatif ($p < ,01$) pour les deux groupes socioéconomiques. Toutefois, seulement les relations conflictuelles résistent à l'ajout des prédicteurs motivationnels. Concernant les variables motivationnelles, l'intérêt général envers l'école, l'intérêt pour les mathématiques et l'utilité perçue de l'école sont des prédicteurs significatifs ($p < ,05$) du désir de décrocher pour les élèves des deux groupes socioéconomiques.

Peu de variables semblent prédire différemment le désir de décrocher selon le milieu socioéconomique. La variable de perception de compétence en mathématique prédit négativement ($B = -,08; p < ,001$) le désir de décrocher des élèves de milieu favorisé seulement. Pour les élèves de milieu défavorisé, la variable de perception de compétence en français prédit négativement ($B = -,03; p < ,05$) le désir de décrocher alors qu'il est non significatif pour l'autre groupe.

Tableau V. Modèle initial de régressions multiples selon le SSE

Modèle	Défavorisé			Favorisé		
	B	ET B	β	B	ET B	β
Step 1						
Constante	1,77	,31		,72	,26	
Sexe	,17	,04	,14***	,13	,04	,09***
Âge	-,02	,02	-,03	,06	,02	,09***
Step 2						
Constante	1,79	,29		,90	,24	
Sexe	,11	,04	,09**	,09	,03	,07**
Âge	-,02	,02	-,03	,05	,02	,07**
Relations chaleureuses	-,07	,03	-,09**	-,07	,02	-,09***
Relations conflictuelles	,22	,02	,33***	,22	,02	,31***
Step 3						
Constante	1,87	,26		1,34	,23	
Sexe	,06	,04	,05	,12	,03	,09***
Âge	-,02	,02	-,03	,02	,02	,02
Relations chaleureuses	,02	,02	,03	,02	,02	,03
Relations conflictuelles	,11	,02	,16***	,12	,02	,17***
Intérêt envers l'école	-,10	,02	-,20***	-,11	,02	-,20***
P. compétence math	-,02	,01	-,06	-,08	,01	-,18***
Intérêt mathématique	-,09	,02	-,19***	-,03	,01	-,06*
P. compétence français	-,03	,02	-,08*	-,01	,01	-,01
Intérêt en français	,03	,02	,06	-,01	,01	-,03
Utilité perçue de l'école	-,08	,02	-,15***	-,10	,02	-,15***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Défavorisé: $R^2 = ,02$ step 1 ; $\Delta R^2 = ,13$ step 2 ; $\Delta R^2 = ,15$ step 3,

Favorisé: $R^2 = ,02$ step 1 ; $\Delta R^2 = ,12$ step 2 ; $\Delta R^2 = ,14$ step 3,

L'opinion des scientifiques diffère sur la façon de sélectionner les variables à inclure dans un modèle modérateur de régressions multiples (MMR). Pour certains (Jaccard & Turrisi, 2003), retirer une variable non significative pour les deux groupes est une erreur, car une interaction peut être présente malgré l'absence d'effet principal. Pour d'autres, cette façon de faire est prescrite (Hunter & Schmidt, 1976; UCLA, 2007). Par prudence, avant de faire un choix sur la procédure à adopter, nous avons préalablement testé le modèle hiérarchique avec toutes les variables. La variable d'intérêt pour le français, qui n'était significative pour aucun des groupes socioéconomiques, n'a engendré aucune interaction significative lors de nos analyses de vérification. Ainsi, à la suite de ces analyses et par souci de parcimonie, nous avons fait le choix de retirer la variable. L'âge et les relations chaleureuses n'étaient pas significatifs pour les deux milieux socioéconomiques, mais elles ont été conservées. En effet, une variable significative pour un seul groupe peut potentiellement indiquer un effet d'interaction (UCLA, 2007).

4.3.2. Modèle final

Le tableau ci-dessous (tableau VI) nous donne une vue d'ensemble des scores moyens des différentes échelles de mesure à l'étude. Un rappel de l'intervalle pour chaque échelle est aussi présenté. Nous constatons par exemple que les élèves de notre échantillon perçoivent de façon assez homogène que l'école est utile avec un score moyen de 4,89 et un écart type de

1,08. C'est pour la perception de compétence en mathématiques que la distribution est la plus étendue avec un écart type de 1,56. La variable motivationnelle la moins élevée est l'intérêt envers l'école avec une moyenne de 3,83 ($ET = 1,28$).

Tableau VI. Analyses descriptives des variables pour tous les SSE

	Moyenne	Ecart type	Min	Max
Désir de décrocher	1,61	,64	1	4
Relation chaleureuse	2,28	,87	1	5
Relation conflictuelle	2,33	,94	1	5
Intérêt envers l'école	3,83	1,28	1	7
P. compétence math	4,68	1,56	1	7
P. compétence français	4,42	1,40	1	7
Intérêt math	4,87	1,34	1	7
Intérêt français	4,87	1,49	1	7
Utilité perçue école	4,89	1,08	1	7

Voyons maintenant les résultats relatifs aux différentes étapes de notre analyse de régression hiérarchique principale. Il est à noter que les étapes d'analyse suivantes proviennent d'un seul test, mais que le tableau des résultats a été fractionné pour en faciliter la compréhension. Chaque étape correspond à l'ajout de nouvelles variables prédictives. La statistique qui nous permet de vérifier la validité de chaque modèle, est le ratio des variances de Fisher (F). Pour sa part, la statistique centrée du coefficient Beta de régression (B) nous indique l'ajustement occasionné par l'ajout de prédicteurs. Aussi, la valeur de p , « nous informe de la probabilité de présence du score de t -student »

(Field, 2005, p. 152). En d'autres termes, elle nous indique si les pentes moyennes des deux groupes socioéconomiques sont différentes. Finalement, la variation du coefficient de détermination (ΔR^2) après chacune des étapes nous renseigne sur la puissance du modèle.

Étape 1 : Contrôler

Le fait de contrôler pour le sexe, l'âge des élèves et le fait d'introduire le facteur milieu socioéconomique explique seulement 1 % de la variabilité des scores du désir de décrocher ($R^2 = ,01$, $F_{(3, 2202)} = 10,92$, $p < ,001$). Comme le montre le tableau VII, les variables sexe ($B = ,14$; $t = 5,04$; $p < ,001$) et âge ($B = ,03$; $t = 2,17$; $p < ,001$) sont significatives, tandis que le statut socioéconomique n'atteint pas le seuil de signification. Nous pouvons ainsi interpréter que le fait d'être un garçon et le fait d'être plus âgé (entre 12 et 15 ans) prédisent un plus fort désir de décrocher.

Tableau VII. Première étape de contrôle du modèle principal de régression hiérarchique

Modèle	B	ETB	t
Étape 1			
Constante	1,10	,20	5,49
Sexe	,14	,03	5,04***
Âge	,03	,01	2,17*
Statut socioéconomique	,02	,03	,84

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

$R^2 = ,01$ *** étape 1

Les raisons pour lesquelles le statut socioéconomique n'est pas significatif peuvent être nombreuses (Jaccard & Turrisi, 2003; Field, 2005). Il se peut que son effet principal soit lui-même modéré par d'autres variables comme le sexe. Il se peut qu'une part de variance trop grande soit attribuable à d'autres facteurs qui ne sont pas contenus dans la première étape du modèle. Il est aussi possible que son effet sur le désir de décrocher soit trop indirect pour être perceptible à ce stade. Il est toutefois justifié de conserver le milieu socioéconomique comme facteur, étant donné que nous prévoyons fragmenter la part de variance attribuable à son interaction avec d'autres facteurs (Jaccard & Turrisi, 2003).

Étape 2 : Tester la valeur prédictive des relations maître-élève

Les variables en lien avec les relations maître-élève sont les relations chaleureuses et les relations conflictuelles avec les enseignants. De façon générale, après avoir introduit les variables liées au type de relations maître-élève, le modèle s'est amélioré de 14 % dans son explication de la variabilité du désir de décrocher ($\Delta R^2 = ,14$, $F_{(2, 2200)} = 155,87$, $p < ,001$). À cette étape-ci, le coefficient correspond à l'effet principal d'une variable prédictrice sur la variable prédite en tenant compte des autres variables du modèle (Jaccard & Turrisi, 2003). Plus précisément, nous constatons au tableau VIII que le fait d'avoir des relations chaleureuses avec les enseignants prédit négativement le désir de décrocher des adolescents ($B = -,07$; $t = 4,23$; $p < ,001$). En d'autres

termes, plus les élèves entretiennent des relations chaleureuses avec les enseignants, moins ils ont le désir de décrocher.

Tableau VIII. Deuxième étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les relations maître-élève

Modèle	B	ET B	T
Étape 2			
Constante	1,24	,19	6,66
Sexe	,10	,03	3,75***
Âge	,02	,01	1,78
Statut socioéconomique	-,02	,03	-,75
Relations chaleureuses avec enseignants	-,07	,02	-4,23***
Relations conflictuelles	,22	,01	15,10***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

$R^2 = ,01$ *** étape 1 ; $\Delta R^2 = ,14$ *** étape 2

Inversement, le fait d'avoir des relations conflictuelles avec les enseignants prédit positivement le désir de décrocher, et ce, de façon plus marquée ($B = ,22$; $t = 15,10$; $p < ,001$). Ainsi, plus les élèves révèlent avoir des relations conflictuelles avec leurs enseignants, plus ils ont un désir de décrocher important. Par contre, il est intéressant de noter que la variable âge ne contribue plus à la prédiction du désir de décrocher après l'ajout des variables liées aux relations maître-élève.

Étape 3 : Tester la valeur prédictive des dimensions de la motivation

Les variables liées au concept de motivation sont l'intérêt envers l'école, les perceptions de compétence en mathématiques, l'intérêt en mathématiques, les perceptions de compétence en français et l'utilité perçue de l'école. En ajoutant

les variables motivationnelles, notre modèle améliore de 13 % son explication de la variabilité du désir de décrocher ($\Delta R^2 = ,14$, $F_{(5, 2195)} = 87,20$, $p < ,001$). L'ensemble des variables motivationnelles présentées au tableau IX sont significatives et prédisent négativement le désir de décrocher, sauf pour la perception de compétence en français ($B = -,02$; $t = -1,74$; $p = ,08$) qui n'atteint pas le seuil de signification. L'intérêt envers l'école ($B = -,10$; $t = -8,19$; $p < ,001$) et l'utilité perçue de l'école ($B = -,09$; $t = -7,22$; $p < ,001$) sont les deux principaux prédicteurs du désir de décrocher. Il est donc permis de croire que des élèves intéressés par l'école et qui perçoivent l'utilité des apprentissages ont un faible désir de décrocher. Les variables perception de compétence ($B = -,06$; $t = -6,99$; $p < ,001$) et intérêt pour les mathématiques ($B = -,05$; $t = -4,38$; $p < ,001$) sont aussi des prédicteurs négatifs de la variable prédite.

Tableau IX. Troisième étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les variables de motivation

Modèle	B	ET B	t
Étape 3			
Constante	1,58	,17	9,17
Sexe	,10	,03	4,00***
Âge	,00	,01	,10
Statut socioéconomique	-,04	,03	-1,77
Relations chaleureuses	,02	,02	1,18
Relations conflictuelles	,12	,01	8,06***
Intérêt envers l'école	-,10	,01	-8,19***
P. compétence en mathématiques	-,06	,01	-6,99***
Intérêt en mathématiques	-,05	,01	-4,38***
Perception de compétence en français	-,02	,01	-1,74
Utilité perçue de l'école	-,09	,01	-7,22***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

$R^2 = ,01$ *** étape 1 ; $\Delta R^2 = ,14$ *** étape 2 ; $\Delta R^2 = ,13$ *** étape 3

En ce qui concerne ces variables motivationnelles, il est permis de croire que les élèves ayant de fortes perceptions de compétence et un intérêt marqué pour les mathématiques ont un désir de décrocher plus faible. D'autre part, le fait d'avoir des relations chaleureuses avec les enseignants n'est plus un facteur significatif dans l'explication du désir de décrocher après l'ajout des variables motivationnelles. Globalement, le fait de contrôler pour le sexe, l'âge, le milieu socioéconomique, le type de relations maître-élève et le profil motivationnel explique 28 % de la variabilité du désir de décrocher.

Étape 4 : Tester les effets d'interaction avec le milieu socioéconomique

Rappelons qu'une variable d'interaction est le produit de la moyenne d'une variable prédictive et de la valeur attribuée à la catégorie de la variable modératrice (défavorisé = 0; favorisé = 1). Par exemple, un répondant avec un score moyen d'intérêt de 4,5 provenant d'une zone défavorisée (valeur arbitraire de 0) aurait un score de zéro sur la variable d'interaction. Inversement, un autre répondant avec le même score, mais provenant d'un milieu favorisé, aurait une variable d'interaction de 4,5. Ainsi, le groupe de référence est le milieu défavorisé duquel la constante est obtenue. Les coefficients calculés pour chaque variable indépendante sont donc des ajustements à faire à la constante pour le groupe de comparaison (favorisé).

À ce stade-ci, il est important de comprendre que le coefficient B , des interactions de l'étape 4 de l'analyse, nous informe des effets simples. Ce coefficient estime l'effet de nos variables prédictrices (X) sur la variable prédite (Y) conditionnelle au niveau de la variable modératrice (Z) du milieu socioéconomique. Soit, l'effet de X sur Y quand $Z = 1$ (Jaccard & Turrissi, 2003).

De toutes les possibilités d'interaction avec le milieu socioéconomique, la perception de compétence en mathématiques (tableau X) est la seule à être significative avec un coefficient $B = -,05$ ($t = -2,38$; $p < ,01$).

Tableau X. Dernière étape du modèle principal de régression hiérarchique incluant les variables d'interaction

Modèle	B	$ET B$	t
Étape 4			
Constante	1,89	,172	9,15
Sexe	,09	,03	4,02***
Âge	,01	,01	,07
Statut socioéconomique	-,04	,03	-1,57
Relations chaleureuses	,02	,03	,81
Relations conflictuelles	,10	,02	4,18***
Intérêt envers l'école	-,09	,02	-4,23***
P. compétence en mathématiques	-,03	,01	-2,15*
Intérêt en mathématiques	-,03	,02	-3,94***
Perception de compétence en français	-,08	,02	-1,73
Utilité perçue de l'école	-,07	,02	-3,49***
Relations chaleureuses*SSE	,00	,03	-,06
Relations conflictuelles *SSE	,02	,03	,62
Intérêt envers l'école*SSE	-,02	,03	-,82
P. compétence en math*SSE	-,05	,02	-2,38**
Intérêt en mathématiques*SSE	,04	,02	,1,82
P.compétence en français*SSE	,02	,02	,91
Utilité perçue de l'école*SSE	-,03	,03	-1,04

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

$R^2 = ,01$ step 1 ; $\Delta R^2 = ,14$ step 2 ; $\Delta R^2 = ,13$ step 3 ; $\Delta R^2 = ,01$ step 4.

Ce coefficient correspond à la différence de pente prédite pour le désir de décrocher entre les élèves de milieux favorisé et défavorisé lorsque la variable continue de perception de compétence change d'une unité (Jaccard & Turrisi, 2003). Cette interprétation peut être faite seulement en tenant compte que les autres variables du modèle sont constantes.

Cet effet d'interaction entre les perceptions de compétence en mathématiques et le milieu socioéconomique mérite notre attention. En fait, les élèves de milieu favorisé ont un désir de décrocher différent selon qu'ils ont ou non une forte perception de compétence en mathématiques. Comme il est possible de le voir dans la figure 10, la plupart des élèves ont un désir moyen de décrocher. Par exemple, pour les élèves de milieu défavorisé, qu'ils se sentent plus ou moins compétents en mathématiques n'affecte pas leur désir de décrocher.

Toutefois, pour les élèves de milieu favorisé qui ont la perception d'être compétent en mathématiques, leur désir de décrocher est plus faible que les autres élèves. Ainsi, plus les élèves de milieu favorisé ont un fort sentiment de compétence en mathématiques, moins ils ont envie de décrocher.

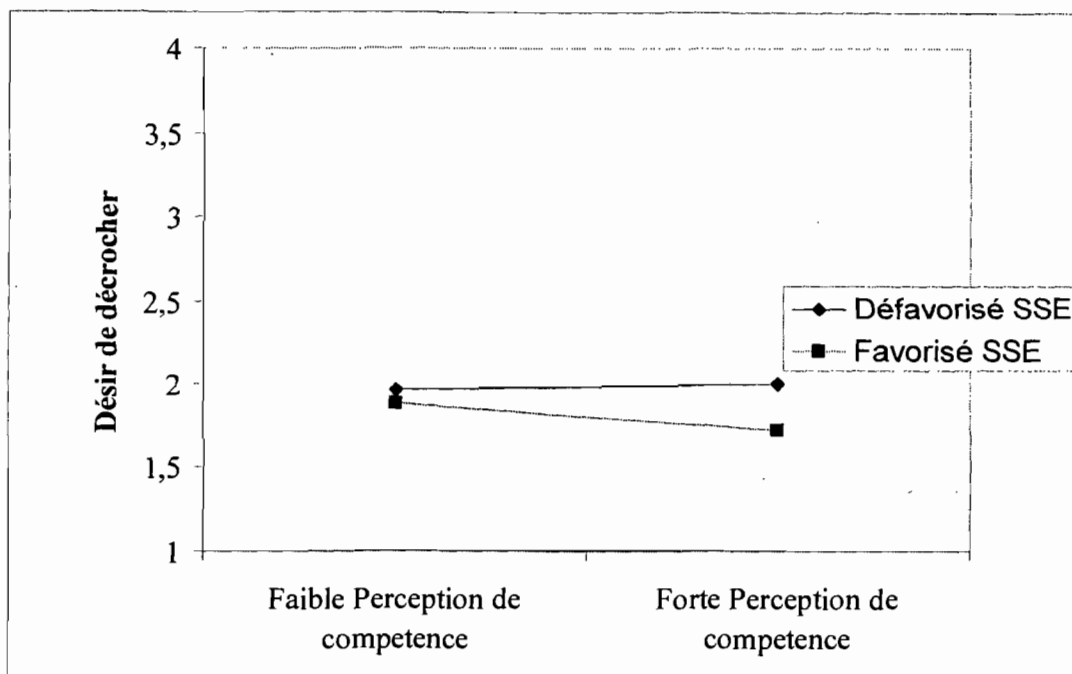


Figure 10. Graphique de l'effet d'interaction entre le milieu socioéconomique et la perception de compétence en mathématiques pour prédire le désir de décrocher.

Dans le but de bien spécifier notre modèle, nous avons postérieurement testé les interactions triples avec le sexe (variables prédictives X SSE X sexe). En effet, nous avons remarqué que la variable de contrôle pour le sexe des élèves est restée significative à chacune des étapes d'analyse. De plus, les écrits contemporains font état d'une prévalence plus forte de décrochage chez les garçons et dans les milieux défavorisés (MELS, 2005). À la suite des résultats d'interactions doubles, nous aurions pu croire que les garçons des milieux défavorisés dont la perception de compétence en mathématiques est faible, désirent décrocher davantage que les garçons de milieu favorisé dont la perception de compétence est élevée. Cette hypothèse est une piste

d'explication intéressante révélée par l'interaction triple que nous avons postérieurement testée ($B = -,02$; $t = -1,68$; $p = ,08$). Cependant, cette interaction qui atteint presque le seuil de signification, nous révèle à la figure 11 que malgré leur perception de compétence élevée en mathématiques, les garçons de milieu défavorisé ont autant et même plus le désir de décrocher que les garçons ayant de faibles perceptions de compétence.

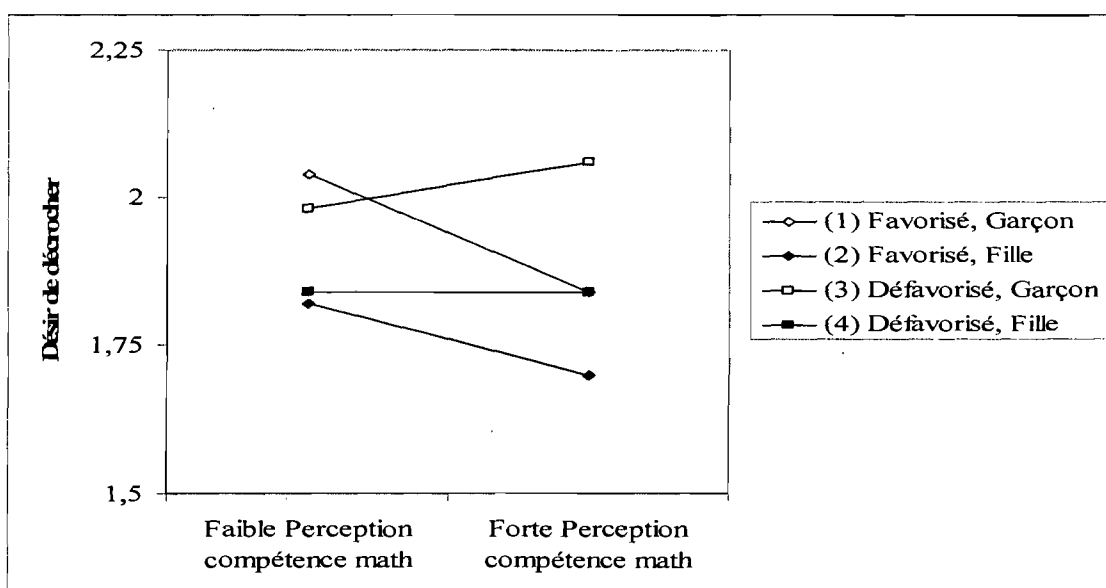


Figure 11. Graphique de l'effet d'interaction entre le sexe, le milieu socioéconomique et la perception de compétence en mathématiques pour prédire le désir de décrocher.

Inversement, les garçons de milieu favorisé avec de fortes perceptions de compétence ont moins le désir de décrocher que les autres garçons. Comme nous pouvons aussi le constater, les filles de milieu favorisé avec de fortes perceptions de compétence en mathématiques ont moins le désir de décrocher que les autres filles. Ces résultats doivent cependant être interprétés avec

prudence puisque leur probabilité n'atteint pas de seuil de signification fixé. De plus, aucune des autres interactions triples testées n'a atteint le seuil de signification. Dans le but d'alléger le présent document, le tableau pour l'ensemble des tests d'interaction à trois voies n'est pas présenté.

Somme toute, l'ajout des variables d'interaction n'améliore que de 1 % l'explication du désir de décrocher ($\Delta R^2 = ,01$, $F_{(7, 2188)} = 1,43$, $p < ,001$). Nous pouvons donc affirmer que l'ensemble du modèle testé explique 29 % de la variabilité du désir de décrocher des élèves.

5. Discussion

La présente étude a tenté de vérifier si la qualité des relations maître-élève et la motivation à apprendre des élèves sont des prédicteurs équivalents du désir de décrocher des élèves de milieux favorisé et défavorisé. L'ensemble des dimensions choisies explique 29 % de la variation dans le désir de décrocher des adolescents. La puissance du modèle testé, bien qu'il soit exploratoire, est donc respectable compte tenu qu'il traite de données psychosociales (Field, 2005). L'âge des élèves, leur sexe et leur provenance socioéconomique expliquent seulement 1 % de la variation de leur désir de décrocher. Pour leur part, le type de relation maître-élève et le profil motivationnel des élèves expliquent respectivement 14 % et 13 % de la variation du désir de décrocher. Ce résultat est intéressant en ce qu'il montre que ces deux facteurs sont différents, mais complémentaires dans leur explication de la variance. Le fait de considérer les particularités du milieu socioéconomique pour chacune des dimensions améliore la compréhension du phénomène de seulement 1 %. Ce pourcentage confère une faible puissance statistique aux effets d'interaction proposés (Aguinis, 2004). Voyons maintenant de façon plus spécifique quel est l'apport de notre étude aux connaissances actuelles liées au décrochage en ce qui concerne les relations maître-élève, la motivation des élèves et l'interaction de ces variables avec le milieu socioéconomique.

5.1. Les relations maître-élève et le désir de décrocher des élèves

Notre premier objectif était de tester la valeur prédictive des relations maître-élève sur le désir de décrocher des élèves du secondaire. Ce sont les résultats de la deuxième étape de notre analyse qui nous révèlent que les relations avec les enseignants, quelles soient conflictuelles ou chaleureuses, prédisent significativement le désir de décrocher.

Le fait d'entretenir des relations conflictuelles avec les enseignants serait un facteur de risque prédisant le désir de décrocher. Ce résultat renchérit certaines recensions sur le décrochage scolaire qui affirment que les relations négatives avec les enseignants catalysent le processus de décrochage (Audas & Willms, 2000; Robertson & Collette, 2005). Tout comme Fallu et Janosz (2003), nous croyons que les relations conflictuelles avec les enseignants affectent négativement tous les élèves, et ce, qu'ils soient considérés à risque ou non.

Inversement, le fait d'entretenir des relations chaleureuses avec les enseignants serait considéré comme un facteur de protection envers le décrochage. Une étude a même montré que la façon dont les élèves perçoivent leurs relations avec les enseignants est le plus fort prédicteur de leur engagement et de leur assiduité à l'école (Murdock, 1999). Bien que cet effet principal direct sur le décrochage existe, il est moins souvent documenté par la littérature au sujet des adolescents (Fallu & Janosz, 2003; Murdock, 1999).

En effet, la relation maître-élève chaleureuse est mieux connue comme facteur de protection pour le processus de transition scolaire et pour l'amélioration des perceptions des élèves face à eux-mêmes ou à l'école (Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000; Murdock, Anderman & Hodge, 2000). De plus, il est reconnu que les besoins de connectivités avec les autres, dont les enseignants, modélisent de façon importante les perceptions de soi des élèves (Ryan & Deci, 2000).

Ces liens connus entre les relations avec les enseignants et les perceptions des élèves expliquent en partie que notre variable des relations chaleureuses avec les enseignants perde sa valeur prédictive du désir de décrocher après l'ajout des variables motivationnelles. En effet, ce changement de valeur des relations chaleureuses nous porte à croire que les enseignants ont une incidence médiatisée par d'autres facteurs d'influence comme les perceptions de compétence. Par ailleurs, cette hypothèse a déjà été testée par Chouinard, Karsenti et Roy (2007) pour expliquer l'effort des élèves. Il semblerait que la qualité du soutien apporté par les enseignants agirait principalement sur les perceptions de compétence des élèves de leur étude. Il est probable que les relations chaleureuses avec les enseignants des élèves de notre échantillon agissent aussi sur leurs perceptions de compétence. Ainsi, un effet indirect sur le désir de décrocher pourrait être présent.

5.2. Le profil motivationnel des élèves et leur désir de décrocher

Notre deuxième objectif était de tester la valeur prédictive des dimensions de la motivation des élèves envers l'école sur leur désir de décrocher. Les résultats de la troisième étape de notre modèle hiérarchique nous proposent que toutes les variables sont significatives pour au moins un groupe socioéconomique, sauf l'intérêt pour le français. D'une part, les tests d'effet principaux du fichier scindé nous ont montrés que la perception de compétence en mathématiques ne prédit pas le désir de décrocher des élèves de milieu défavorisé. D'autre part, les perceptions de compétence en français ne prédisent pas le désir de décrocher des élèves de milieu favorisé.

Pour comprendre le sens des résultats obtenus sur l'ensemble de l'échantillon, il est possible de prétendre que plus les élèves sont intéressés par l'école et les mathématiques, plus ils se sentent compétents en mathématiques, plus ils perçoivent l'utilité des apprentissages scolaires, moins ils auront le désir de décrocher.

Les résultats obtenus dans cette étape de l'analyse confirment l'idée selon laquelle un profil motivationnel favorable à l'engagement scolaire (forte perception de compétence, intérêt élevé et perception de l'utilité de l'école élevé) est un facteur de protection contre le décrochage (Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997). Tout comme le proposent Janosz et al. (1998), des résultats comme ceux-ci viennent appuyer empiriquement les modèles

théoriques qui s'intéressent aux effets directs de l'engagement scolaire sur le décrochage (e.g. Ensminger & Slusarcick, 1992; Finn, 1989; Kronick & Hargis, 1990). Ces constats ne sont pas surprenants, si nous assumons que les dimensions de la motivation à apprendre correspondent à des besoins fondamentaux des élèves (Ryan & Deci, 2000). En effet, se percevoir compétent, croire avoir du contrôle et donner un sens à ce que l'on fait sont des besoins qu'il faut combler pour accéder au bien être lors de la réalisation des tâches scolaires (Ryan & Deci, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Il n'est alors pas fortuit que les élèves qui n'arrivent pas à combler ces besoins, empruntent la voie menant au décrochage.

Tout comme Muller, Katz et Dance (1999), nous croyons que le décrochage scolaire n'arrive pas du jour au lendemain. Il serait une réponse à long terme aux tentatives échouées des élèves de créer des liens avec l'école (Fine 1986; Galbo, 1994). Ces liens avec l'école seraient autant sociaux que motivationnels. Nos résultats soutiennent cette idée puisque après avoir confirmé l'importance des relations maître-élève, un grand nombre des dimensions motivationnelles proposées dans notre modèle se sont avérées déterminantes.

5.3. Les effets modérateurs du milieu socioéconomique

Notre dernier objectif était de vérifier si les éléments psychosociaux permettant de prédire le désir de décrocher des adolescents se distinguent selon le milieu socioéconomique. Il est à noter que ces interactions avec le

milieu socioéconomique, testées à la 4^e étape, sont de faible puissance et n'expliquent que 1 % de la variance du désir de décrocher.

Les relations maître-élève et le milieu socioéconomique

Les interactions potentielles entre le milieu socioéconomique et le type de relations maître-élève, n'ont révélé aucun effet déterminant. Il faut mentionner que cet objectif secondaire était le plus exploratoire de tous. En effet, les études s'intéressant aux relations maître-élève au secondaire sont peu nombreuses (voir Davis, 2003). Il est vrai que certaines études se sont préoccupées de l'importance des relations maître-élève dans le processus de décrochage (Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000; Murdock, Anderman & Hodge, 2000). Certaines études qui se sont intéressées à l'influence des relations maître-élève sur l'engagement scolaire et le décrochage, ont même tenu compte du statut socioéconomique des élèves, (Murdock, 1999; Fallu & Janosz, 2003). L'une d'elles a établi que le milieu socioéconomique a une rôle médiateur important entre ces deux éléments (Murdock, 1999). Tout compte fait, peu d'études se sont donné pour mandat de vérifier les différences entre les milieux socioéconomiques. Cependant, selon Davis (2003), il existerait dans les écoles secondaires une certaine culture d'encouragement vs découragement à créer des liens chaleureux avec les élèves. Selon l'avis de Davis, aucune étude n'a jusqu'ici vérifié si cette culture était plus importante dans les milieux favorisés ou défavorisés. Notre étude

n'a pas pu détecter ce genre de disparité entre les élèves selon leur statut socioéconomique.

Toutefois, Fallu et Janosz (2003) ont montrés que les élèves considérés plus à risque de décrocher bénéficieraient davantage de relations chaleureuses que les autres élèves. Il a aussi été montré par une autre étude que les relations chaleureuses avec les enseignants ont généralement un effet significatif sur les élèves qui présentent initialement des comportements délinquants (Giguère, Morin & Janosz, 2007). Il est vrai que les comportements associés à la délinquance sont des indicateurs de risque de décrochage, au même titre que la défavorisation socioéconomique (Walgrave, 1992). Le milieu socioéconomique n'est certes pas une mesure unique de risque, mais il ne nous a pas permis de constater des disparités parmi les élèves comme d'autres études l'avaient fait (Giguère, Morin & Janosz, 2007; Fallu & Janosz 2003). Nous proposons donc que lorsqu'elles sont chaleureuses, les relations maître-élève sont bénéfiques pour tous les élèves. Nos résultats montrent, en effet, que le fait d'avoir des relations chaleureuses agit comme facteur de protection de façon similaire autant chez les élèves de milieu favorisé que défavorisé.

Cependant, nous émettons l'hypothèse que le mécanisme d'internalisation et d'intégration des régulations, décrits par Deci et al. (1991) sous une perspective d'autodétermination de la motivation, s'opère différemment chez les élèves des deux milieux socioéconomiques. Ces auteurs expliquent que le

processus d'internalisation et d'intégration du locus d'initiation des comportements est grandement influencé par le contexte social. Plus précisément, Deci et al (1991) soutiennent que les forces qui poussent l'élève à agir doivent idéalement être régulées (gérées) par lui-même. Ils argumentent que les facteurs externes, comme les parents et les enseignants, sont des forces sur lesquelles l'élève a moins de contrôle. Toujours selon ces auteurs, c'est tout de même grâce au contexte social que l'élève arrive à combler ses besoins psychologiques de compétence, de connectivité et d'autonomie. Par exemple, le fait d'avoir développé un modèle d'attachement positif à la maison permet à l'élève d'être réceptif à la rétroaction et enclin à la reproduction de relations chaleureuses à l'école qui influenceront positivement sa motivation (voir Davis, 2003). Comme le notaient Eccles et al (1998), un environnement déficitaire sur le plan des valeurs éducatives et sociales ne peut pas favoriser l'engagement scolaire et encore moins combler les besoins nécessaires au développement d'une forte motivation. Selon Deci et al., (1991), lorsque ces besoins ne sont pas comblés, ils engendrent une faible performance et l'aliénation de l'école. Les familles de milieu défavorisé sont réputées moins valoriser les acquis scolaires que les familles de milieu favorisé (Eccles et al., 1998; Violette, 1991). De plus, les élèves de milieu défavorisé sont plus touchés par l'absentéisme et le décrochage scolaire (MELS, 2005; Audas & Willms, 2000). Nous postulons donc que les élèves de milieu favorisé auraient

développé un mécanisme d'internalisation et d'intégration des régulations plus efficace que les autres élèves. En effet, le contexte familial dans lequel ils se développent comblerait davantage leurs besoins et les prédisposerait à profiter davantage de nouvelles relations interpersonnelles comme celles avec les enseignants.

La motivation des élèves et le milieu socioéconomique

Les résultats concernant les interactions possibles entre le milieu socioéconomique et la motivation scolaire nous montrent qu'une seule variable prédit de façon significative le désir de décrocher : les perceptions de compétence en mathématiques. Le sentiment d'être compétent en mathématiques serait un facteur de protection plus fort chez les élèves de milieu favorisé. Pour expliquer ce résultat, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'au sein des familles et des écoles de milieu favorisé, les carrières axées sur les mathématiques et les nouvelles technologies sont plus valorisées (Useem, 1991). Comme nous l'avons vu précédemment, le contexte et l'entourage transmettent leurs valeurs et influencent les perceptions d'utilité des élèves (Eccles, 2005). Nous savons aussi qu'un élève qui se perçoit compétent dans une matière est plus susceptible d'être intéressé et de vouloir s'investir (Bandura, 1997). Ainsi, un élève qui se sent compétent dans une matière valorisée par son milieu, comprendra l'utilité de maîtriser les apprentissages reliés à celle-ci, s'engagera et se projettera dans le futur (Eccles, 1983, 2005). Il

est donc logique de croire qu'un élève qui se sent compétent en mathématiques et qui est issu d'un milieu favorisé où cette matière est valorisée, voudra s'engager et persévérer davantage à l'école, ce qui lui donnerait moins l'envie de décrocher

Le bilan des interactions est surprenant compte tenu que dans une publication précédente, des analyses similaires avaient été conduites à l'aide de la même base de données et les résultats avaient été différents (Bergeron, Chouinard & Lessard, 2006). Toutefois, un élément non négligeable est que les élèves de plus de 16 ans avaient été inclus dans leur échantillon d'analyse. Les résultats indiquaient que la perception de compétence en français était un prédicteur du désir de décrocher différent selon le milieu socioéconomique. Pour expliquer ce résultat, il avait été avancé que les familles provenant de milieu socioéconomique défavorisé font preuve d'une plus grande hétérogénéité des capacités langagières (Beiser et al., 1998). En effet, pour des élèves, le bagage culturel et langagier n'est pas celui que l'on retrouve dans les classes. Ces élèves peuvent percevoir que le français est un handicap à la poursuite des études et l'école peut même devenir un obstacle de taille dans leur vie. Il est probable que cette particularité ait été perdue lorsque les élèves de plus de 16 ans ont été retirés de notre échantillon. En effet, nous croyons que les élèves de plus de 16 ans les plus enclins au décrochage et confrontés à un grand nombre de facteurs de risque avaient déjà décroché. Selon la

littérature scientifique et les statistiques ministérielles, ce sont les élèves de milieu défavorisé qui décrochent le plus, et ce, en dépit de leur profil motivationnel (Audas & Willms, 2000; Chouinard et al, 2007). Il est donc fort probable que les élèves de plus de 16 ans des milieux défavorisés les plus à risque ne faisaient pas partie de l'échantillon original.

En lien avec la prévalence du décrochage chez les garçons, l'interaction triple avec le sexe (sexe * milieu socioéconomique * variables psychosociales), montre les garçons de milieu favorisé avec de fortes perceptions de compétence en mathématiques ont moins le désir de décrocher que les autres garçons. Pour ces garçons, le fait de se sentir compétent en mathématiques et de provenir d'un milieu favorisé prévient le désir de décrocher. De façon moins prévisible, les garçons de milieu défavorisé avec de fortes perceptions de compétence en mathématiques sont ceux qui ont le plus le désir de décrocher. Cette particularité pourrait s'expliquer par la relative facilité d'accès des garçons sans diplôme au marché du travail (Boudon, 2006; Rheault, 2004). Sachant que les familles de milieu défavorisé valorisent moins la graduation scolaire (Eccles et al., 1998), les garçons de ces familles qui se sentent compétents dans les sciences sont peut-être davantage attiré par le marché du travail que par l'école.

Nonobstant cette tendance, ce résultat n'atteint pas le seuil de signification fixé. Le fait que cette tendance soit non significative peut s'expliquer en partie

par la diminution graduelle des différences de motivation selon le sexe des élèves dont font état les études contemporaines (Frenzel et al., 2005; Greene et al., 1999; Seegers & Boekaerts, 1996). En effet, une étude sur les changements de la motivation en mathématiques selon le sexe a montré que la dégradation de la motivation s'opère de façon similaire chez les garçons et les filles du secondaire (Chouinard & Roy, 2008). Ces auteurs affirment que « le patron de relations entre le soutien social, les perceptions de compétence, l'utilité perçue et les buts de performance en mathématiques est très similaire pour les garçons et les filles » (Chouinard & Roy, 2008, p. 513).

Par ailleurs, la puissance des effets d'interaction de notre étude est plutôt faible. Pour certains, cette puissance expliquant seulement 1 % de la variance est normale compte tenu de la complexité des influences en cause (McClelland & Judd 1993; Chaplin, 1991). Pour d'autres, la faiblesse de la puissance de ce genre de modèles viendrait du fait que le lien entre le décrochage et la situation socioéconomique serait non linéaire (Jencks & Mayer, 1990; Crane, 1991). En fait, ces auteurs utilisent un modèle dit épidémique, qui provient de la théorie de la contagion. Selon cette théorie, le taux de décrochage n'augmenterait pas de façon constante avec la diminution du statut socioéconomique. Le décrochage augmenterait de façon marquée à partir du niveau socioéconomique le plus bas. Il est probable que l'effet épidémique du décrochage ne soit pas détecté par nos analyses étant donné que les quatre

niveaux inférieurs sur une échelle de dix ont été regroupés pour constituer le groupe défavorisé.

Conclusion

L'actuel projet de maîtrise s'est affairé essentiellement à identifier les plus puissants prédicteurs du désir d'interrompre ses études en fonction du niveau socioéconomique des élèves du Québec. Pour clore ce mémoire, nous ferons un bref rappel du chemin parcouru. De plus, nous verrons dans cette dernière section qu'une telle étude comporte de nombreuses forces, mais aussi certaines limites qui permettent l'élaboration de nouvelles pistes de recherche.

En résumé, nous avons vu que les facteurs qui influencent le décrochage sont nombreux à être cités par la littérature scientifique. De façon plus particulière, nous avons vu que l'enseignant est un agent social réputé influencer les perceptions des élèves et que cette influence peut être différente selon les caractéristiques des élèves (e.g. Davis, 2003). Comme nous l'avons aussi vu, les élèves de milieu défavorisé sont, en général, moins susceptibles d'avoir une relation optimale avec l'enseignant (e.g. Payne, 1994). De plus, les perceptions des élèves, rapportées par les études en éducation, sont des indicateurs de leur motivation à apprendre (e.g. Eccles et al., 1998). Aussi, nous avons vu qu'une forte motivation de la part des élèves incite à l'engagement et à la persévérance dans les tâches scolaires (Vallerand et al., 1997). Nous savons ainsi que les élèves engagés et persévérants à l'école sont moins susceptibles d'avoir envie de décrocher puis d'abandonner l'école. La

logique de cette argumentation a été démontrée à l'aide de concepts théoriques et en citant des recherches empiriques.

Postérieurement, ce qui a été vérifié par nos analyses, sont les différences entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés. Les résultats nous permettent de mieux comprendre comment se distinguent les prédicteurs du décrochage parmi les écoles de différents milieux socioéconomiques dans le contexte actuel québécois. En effet, la présente étude nous renseigne sur l'homogénéité des facteurs de risque et de protection du décrochage chez les élèves dont l'école est d'un milieu défavorisé et favorisé à l'exception des perceptions de compétence en mathématiques. En d'autres termes, nous savons maintenant qu'il y a peu de différences de motivation et de relations avec les enseignants entre les élèves sous la base du milieu socioéconomique de leurs écoles.

De plus, tel que le recommandaient Fallu et Janosz (2003), notre étude s'est affairée à tester l'influence d'un grand nombre de facteurs de protection dans la prédiction du décrochage. Qui plus est, nous avons même tenté d'évaluer la présence de patrons prédicteurs différents selon le milieu socioéconomique. Cet exercice innovateur ne peut qu'ouvrir la porte sur de nouvelles avenues de recherches.

Cependant, notre étude comporte certaines limites qu'il est pertinent de mentionner avant l'élaboration de nouveaux projets. Les limites concernent la logistique d'échantillonnage et la spécification du modèle.

Tout d'abord, les données sont autorévéloées par les élèves et n'ont pas fait l'objet de triangulation par observation ou par témoignage d'une tierce personne comme un parent ou un enseignant. Le fait d'avoir un seul informant peut constituer un biais méthodologique.

De plus, l'indice qui a permis la constitution des sous-échantillons selon le milieu socioéconomique a été fourni par la charte d'évaluation gouvernementale. Ces indices sont calculés pour chacun des foyers, mais le Ministère calcule une moyenne pour le territoire de chaque école. Il est à noter que cet indice ne reflète pas nécessairement les réalités des écoles compte tenu que les établissements privés acceptent des élèves de d'autres territoires. Ainsi, cet indice n'est pas très précis compte tenu que des familles nanties et pauvres peuvent vivre dans le même voisinage, mais que les élèves les plus nantis ne fréquenteront pas nécessairement les écoles de leur quartier. De plus, cet indice est volatile puisqu'une école peut changer de statut d'une année à l'autre au gré des mouvements de population. Pour des recherches futures, le niveau socioéconomique devrait être calculé à partir de données individuelles. Cette amélioration dans la précision du profil de chaque élève permettrait d'obtenir des résultats plus justes et moins biaisés.

Comme nous l'avons vu dans l'élaboration de la problématique, de nombreuses études rapportent que le milieu socioéconomique a une incidence significative sur le décrochage (e.g. Violette, 1991; Audas & Willms, 2000). Dans ces études, ce niveau est souvent associé aux individus et peut être caractérisé par des éléments comme la monoparentalité, le faible revenu, le faible niveau d'éducation et le fait d'avoir des parents décrocheurs. Si nous comparons ces mesures à l'indice socioéconomique de l'école, notre variable modératrice peut être considérée imprécise. En utilisant l'indice de l'école (MEQ, 2002), l'effet du milieu socioéconomique peut donc être difficile à déceler, surtout quand d'autres variables sont introduites. Il est fort à parier que ce phénomène s'était aussi produit pour Janosz et al. (1997) dans une étude qui s'intéressait aux facteurs de risque du décrochage. Ils avaient souligné que l'indice de milieu socioéconomique ne contribuait plus à la prédiction du décrochage après l'ajout d'autres facteurs tels l'investissement parental et les particularités de la situation familiale.

Parallèlement, il serait intéressant d'élaborer une mesure de milieu socioéconomique et un modèle statistique qui permettent de déceler les effets non-linéaires du décrochage comme le suggèrent Jencks, Mayer (1990) et Crane (1991).

Certains résultats obtenus nous portent à croire qu'il serait possible d'élaborer un modèle mieux spécifié pour prédire le désir de décrocher. Par

exemple, nous avons constaté que les dimensions des relations maître-élève étaient liées aux dimensions de la motivation lors de l'analyse de corrélation bi-variée. Ce résultat n'est pas surprenant compte tenu de la littérature scientifique (Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Davis, 2003) et il laisse présager un lien indirect entre le type de relations maître-élève et le profil motivationnel des élèves. Ainsi, l'utilisation d'analyses incluant la motivation des élèves comme variable médiatrice entre le type de relations et le désir de décrocher, serait pertinente.

Plusieurs avenues sont possibles à la suite des résultats de cette étude. En effet, les forces et les limites de notre étude nous incitent à élaborer d'intéressantes perspectives de recherches futures.

Par exemple, à l'instar d'Audas et Willms (2001), nous croyons pertinentes les recherches de trajectoires de vie pour étudier des phénomènes comme le décrochage. En effet, le nombre de facteurs en cause, les nombreuses interactions possibles et les changements qui surviennent dans le temps sont des particularités qui font du décrochage une problématique complexe.

Sur le plan des relations maître-élève, il serait pertinent d'étudier les types de cultures d'encouragement vs découragement proposés par Davis (2003). Ces types de cultures, présentes dans les écoles, valoriseraient ou réprimeraient la création de liens chaleureux entre enseignants et élèves. Cette stratégie, en vérifiant les interactions avec le milieu socioéconomique des

écoles, permettrait de mieux comprendre les subtilités culturelles du système scolaire québécois.

L'objectif principal de notre étude proposait un devis de recherche partiellement exploratoire dans le but de solidifier l'état des connaissances actuelles sur le décrochage au Québec. Nous avons bénéficié de la participation de plus de 2000 élèves francophones d'écoles secondaires du Québec. Nous avons vérifié la valeur prédictive de la qualité de la relation maître-élève sur le désir de décrocher. Aussi, l'influence des dimensions de la motivation scolaire a été testée. Finalement l'effet d'interaction entre ces deux dimensions et le milieu socioéconomique des élèves a été exploré. Les résultats ont montré que le fait d'avoir des relations chaleureuses avec les enseignants est un facteur de protection contre le désir d'interrompre ses études pour les élèves. Le fait d'avoir des relations conflictuelles avec les enseignants est un facteur de risque du désir de décrocher pour les élèves. Le fait d'être intéressé par l'école, les mathématiques et le français, le fait de percevoir l'utilité de l'école et le fait de se sentir compétent en mathématiques est un facteur de protection contre le désir de décrocher pour les élèves. Nous avons aussi montré que le fait de se sentir compétent en mathématiques est un facteur de protection plus grand chez les élèves de milieu favorisé. Somme toute, notre démarche a pu expliquer 29 % de la variance du désir de décrocher des adolescents à l'étude. Le bilan de cette recherche nous porte à croire, malgré

ses limites, qu'une certaine homogénéité existe entre les milieux socioéconomiques scolaires dans la prédiction du désir d'interrompre sa scolarité.

L'ensemble de ces résultats permettra de bien circonscrire le sujet éventuel d'un projet de doctorat. Ce projet futur proposera un modèle de prédiction du décrochage longitudinal dont les variables motivationnelles seront médiatrices et dont la variable de niveau socioéconomique sera plus précise. Un intérêt particulier sera porté à la perception de compétence en mathématiques afin de vérifier les hypothèses expliquant la présence de son interaction avec le milieu socioéconomique.

Références

- Aguinis, H. (2004). *Regression analysis for categorical moderators. Methodology in the Social Sciences*. New York: The Guilford Press.
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wail, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Akey, T. M. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York : Manpower Demonstration Research Corp.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1996). *Changes in Achievement Goal Orientations after the Transition to Middle School*.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e ed.). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2000), *Le décrochage scolaire. Définitions et coûts*. Direction générale de la recherche appliquée, DRHC.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Hull, Quebec: Applied Research Branch of Human Resources Development Canada. Electronic version available at:
<http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000175/page00.shtml>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrière, A. (1998). Le travail scolaire: crise du sens et barrière lycéenne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(3), 189-210.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T. & Heubert, J. P. (2001). *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing* (Reports - Evaluative No. R305U960001-98A) : National Academy of Sciences - National Research Council, Washington, DC. Board on Testing and Assessment.
- Beiser, M., Dion, R. & Gotowiec, A. (1998). Depression and Conduct Disorder in Native and Non-Native Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(7) 736-742.
- Bergeron, J., Chouinard, R. & Lessard, V. (2006). *Motivational factors and relation with teacher as predictors of dropping out intentions*. Présenté à la 10th International Conference on Motivation, Germany.
- Bergeron, M. (2006). *L'effet des pratiques enseignantes sur la cognition sociale des élèves du primaire et leurs conduits agressives proactives et réactives*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal.

- Berry, J. M. & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bonshek, J. (2002). Postcode provision : A case study of provision for able socially deprived school pupils in Greater Manchester. *Support for Learning*, 17(2), 80-86.
- Boudon, M.-C. (2006). *Université : garçons demandés*. *Inter UQAM*, 4(2), consulté le 22 mars 2008 sur <http://www.uqam.ca/entrevues/2006/e2006-042.htm>
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29, 19-38.
- Bouffard, T., Mariné, C. & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1)
<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n1/011766ar.html>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. & McMullen, K. (2005). *A la croisée des chemins, Premier résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Hull : Statistique Canada.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brais, Y. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'Île de Montréal*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.

- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. & Aber, J. L. (1997). *Neighborhood poverty*. New York : Russel Sage Foundation.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.
- Chaplin, W. F. (1991). The next generation of moderator research in personality psychology. *Journal of Personality*, 59, 143-178.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Direction de la recherche : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Ministère de l'éducation.
- Chouinard, R. & Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. In L. De Blois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (pp. 75-84). Montréal : ERPI.
- Chouinard, R. & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 31. Retrieved February 21, 2008, from ProQuest Psychology Journals database. (Document ID: 1427681111).
- Chouinard, R. (2001). L'évolution annuelle des attitudes envers les mathématiques selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33 (1), 25-37.

- Chouinard, R. (2004). *Les relations entre les perceptions des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, la motivation des élèves et leur adaptation scolaire*. Montréal : Université de Montréal.
- Chouinard, R. (2005) La motivation à apprendre une question de perception et de contexte, site appui-motivation annexe C. Montréal : CTREQ.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C. & Roy, N. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* Rapport de recherche FQRSC - MELS.
- Chouinard, R., Karsenti, T. & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501.
- Chouinard, R., Théorêt, M., Van Grunderbeeck, N., Cartier, S. & Garon, R. (2003). Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture d'élèves du début du secondaire issus de milieux populaires. *Caractères*, 10(1), 22-28.
- Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *Elementary School Journal*, 85(1), 77-89.
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7, 28-42.
- Crain, M.R. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: John Wiley & Sons.

- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighbourhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, 1226-1259.
- Croninger, R. & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school : Benefits to at-risk students of teachers'support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 248-581.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- De Civita, M. (2002). *Impact of income source on behavioral and academic adjustment of children from persistently poor families*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.
- Debacker, T. K. & Nelson, R. M. (2000). Motivation to Learn Science: Differences Related to Gender, Class Type, and Ability, *Journal of Educational Research*, 93(4) 245-255.
- Deci, E. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.

- Demers, M. (1991). *La rentabilité du diplôme*. Québec: Direction des études économiques et démographiques.
- DRHC- Développement des ressources humaines Canada. (2000). *Le décrochage scolaire: définitions et coûts*, Direction générale de la recherche appliqués.
from
<http://www11.sdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/2000-000063/page01.shtml>
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 36, 23 p.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco : Feeman.
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles & al. model of achievement-related choices. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence *Journal of Personality, Special Long-term stability and change in personality*, 57, 283-310.

- Eccles, J., Adler, T. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5 ed., Vol. 3). NS : John Wiley.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perception during elementary school. *Child development*, 64, 830-847.
- Elliot, A. & Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford press.
- Emploi et Immigration Canada (1998). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Social Educat.* 6: 95-113.
- 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.
- Fallu, J.-S. (2000). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire*. Mémoire par article, Université de Montréal, Montréal.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ferreira, M. M. (2000). *Caring Teachers: Adolescents' Perspectives* (Research/Technical).
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. In G. Natriello (Editor), *School dropouts patterns and policies*. New York : Teachers College Press, 89-105.
- Finn, J. D. (1989), Withdrawing from school. *Rev. Educat. Res.* 59: 117-142.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 2, 359-374.
- Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., Marcotte, D., Noël, A. & Thibault, M. (2000). *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*. Rapport final présenté au conseil.
- 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. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T. & Von Hofe, R. (2005). *Girls and mathematics – a hopeless issue? An analysis of girls' and boys' emotional experiences in mathematics*. Paper presented at the biennial meeting of the European Association of Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1) 125-142.
- Galbo, J. J. (1994). Teachers of adolescents as significant adults and the social construction of knowledge. *The High School Journal*, Oct/Nov, 40-44.

- Giguère, V., Morin, A. & Janosz, M. (2007). L'influence de la relation maîtres-élèves sur l'émergence de comportements déviants à l'adolescence, présenté au Congrès annuel SQRP, <http://www.psy.ulaval.ca/~sgrp/affiche/affiche2007-social.pdf>
- Gingras, R. C. & Careaga, R. C. (1989). *Limited English Proficient Students at Risk: Issues and Prevention Strategies. New Focus No. 10.* (Information Analyses No. 300-860-069) : National Clearinghouse for Bilingual Education, Silver Spring, MD.
- Glasman, D., Oeuvrard, F., Blaya, C., Bonnery, S., Costa-Lascoux, J., Esterle-Hedibel, M. & al. (2004). *La déscolarisation.* Paris : La dispute.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B. & Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles, 40*(5), 421-458.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs : a Technical Report.* Clemson : National Dropout Prevention Center Network and Communities in Schools, Inc.
- Hanrahan, M. (1998). The Effect of Learning Environment Factors on Students' Motivation and Learning. *International Journal of Science Education, 20*(6), 737-753.
- 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*(2), 347-356.

- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion, And Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 89-115). London : Mahwah.
- Howell, D. C. (2004). *Méthodes Statistiques en Sciences Humaines*, Paris : De Boeck.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1978). Differential and single-group validity of employment tests by race: A critical analysis of three recent studies. *Journal of Applied Psychology*, 63, 1-11.
- Hyde, J. S. & Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. In *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Jaccard, J. & Turrisi, R. (2003) *Interaction Effects in Multiple Regression*. (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Janosz, M. & Bouthillier, C. (2004). *Rapport de validation du Questionnaires sur l'environnement socioéducatif- version pour école secondaire*. Rapport de recherche non publié. Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M. & Deniger, M. A. (2001). L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents à risque de milieux défavorisés :

- des résultats mitigés, Bulletin du CRIRES dans la revue *Nouvelles CSQ*, 27-30.
- Janosz, M. & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M. & Leblanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 93-101.
- Janosz, M. (2005). *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui : Psychosocial – Questionnaire de l'élève*. Équipe d'évaluation de la SIAA. Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M., Archambault, J. & Chouinard, R. (2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. & Deniger, M. A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes d'Intervention, dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, (pp. 177-199). Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. & Deniger, M. A. (2003). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Édit.), *La prévention des problèmes d'adaptation (Tome 2)*. Montréal: Les presses de l'Université du Québec a Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout : A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92(1), 171-190.
- Jencks, C. & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood. In: L.E. Lynn and M.G.H. McGahey (Eds) *Inner-City Poverty in the United States* (pp. 111-186). Washington: National Academy Press.
- Jimerson, S. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 37, 243-272.
- Jimerson, S. (2001). A synthesis of grade retention research. *California School Psychologist*, 6, 47-60.
- Jimerson, S., Anderson G. E. & Whipple A., (2002) Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, A. L. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 36, 3-25.
- Kasen, S., Cohen, P., & Brooks, J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 49-72.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.

- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kronick, R. F. & Hargis, C. H., (1990). *Who Drops Out and Why – And the Recommended Action*. Charles C. Thomas, Springfield, IL.
- Kuklinski, M. R. & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- Lerner, D. G. & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 485-492.
- Lecompte, M. D. & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school*. California : Corwin Press.
- Lecomte, A. M. (1990). Pauvreté et santé mentale. *Santé Société*, 12(2), 50-63.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3e édition, Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- McClelland, G. H. & Judd, C. m. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, 114(2), 376-390.

- McDermott, P., Mordell, M. & Stoltzfus, J. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal, learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93, 65-76.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- Meehan, B. T. (2004). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(8-B), 4051.
- MEQ. (2002). *Le défi des écoles secondaires en milieu défavorisé*. Direction des statistiques et des études quantitatives. from <http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/survol/SIAA.htm> ou <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf>
- MEQ. (2003). Mise en oeuvre de la réforme au secondaire, le ministre de l'éducation invite le réseau scolaire à relever avec lui le défi du changement [Electronic Version]. *Publication du Ministère de l'éducation du Québec*. Retrieved mars 2006.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Indice de milieu socio-économique (IMSE)*. Consulté le 11 novembre, 2006 sur http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *La réussite scolaire des garçons et des filles, l'influence du milieu socioéconomique*. Consulté le 14 avril 2007 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Stratégie d'intervention agir autrement*. Consulté le 14 décembre 2007 sur <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/index.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *École Montréalaise*. Consulté le 12 novembre 2007 sur <http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/>
- Muller, C., Katz, S. R. & Dance, L. J. (1999). Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher-Student Relationship from Each Actor's Perspective. *Urban Education*, 34, 292-337.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- Murdock, T. B., Anderman, L. H. & Hodge, S. (2000). Middle-grade predictors of students' motivation and behavior in high school. *Journal of Adolescent Research*, 15, 327-351.
- NDPC. (2006). National Dropout Prevention Center / Network. from <http://www.dropoutprevention.org/about/default.htm>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Norusis, M. J. (2006). *SPSS 14.0 Guide to Data Analysis: Advanced Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. & Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles comportementale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24, 124-139.
- Parent, G. & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, (20) 4, 697-718.
- Payne, R. S. (1994). The Relationship between Teachers' Beliefs and Sense of Efficacy and Their Significance to Urban LSES Minority Students. *Journal of Negro Education*, 63(2), 181-196.
- Rheault, S., (2004). *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Ministère de l'Éducation. Consulté le 21 mars 2008 sur <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/ReussiteGarconsPortrait.pdf>
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Direction for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. *School Psychology Book Series*: American Psychological Association, Washington.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

- Pineault, J.-P. (2005, 22 octobre). 70 % des élèves décrochent dans certaines écoles secondaires. *Le journal de Montréal*, p. 6.
- Pintrich P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7 (pp. 371-401). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Robertson, A., & Collerette, P. (2005), L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(3), 687 - 707.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Roeser, R. W., Midgley, C., Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological and behavioural functioning in school: the mediating role of goals and belonging, *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Roy, G. & Deniger, M. A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Rapport CSQ, Communications.

- Rumberger, R. & Larson, K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39-67.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. (2004). What can be done to reduce the dropout rate? In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Crisis* (pp. 243-254). Cambridge : Harvard Education Press.
- Rumberger, R. (2004). Why Students Drop Out of School. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Crisis* (pp. 131-155). Cambridge : Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Scherrer, B. (1984). *Biostatistique*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Schunk, D. H. & Miller, S. D. (2002). *Self-Efficacy and Adolescents' Motivation*. State-of-the-Art Papers, Research Summaries, Reviews of the Literature on a Topic.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). NY: Guilford.

- Schunk, D.H. (1995). Implicit theories and achievement behaviors. *Psychological inquiry*, 6, 311-313.
- Seegers, G. & Boekaerts, M. (1996). Gender-related differences in self-referenced cognitions in relation to mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 27(2), 215-240.
- Skaalvik, E.M.; Rankin, R.J. (1995). A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American educational research journal*, 32(1), 161-84.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théorêt, M. & Hrimech, M. (2004). J'attends 18 ans. Trajectoires scolaires du secondaire sur l'Île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle, une étude de cas. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- South, S. J., Baumer, E. P. & Lutz, A. (2003). Interpreting community effects on youth educational attainment. *Youth and Society*, 35, 3-36.
- SPSS. (2000). *Rubrique d'aide statistique*. Microsoft corporation.
- Statistique Canada. (2005). Questions d'éducation : tendances provinciales dans les taux de décrochage scolaire. 2006, from <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/051216/q051216c.htm>
- Sullivan, M. (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto: Services des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago press, Londres.

Table des partenaires, persévérance scolaire Montréal (2004). lien URL
<http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/francais/mtl.html>

Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. & Larose, F. (1998). Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieux socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. Dans F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon & B. Terrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (pp. 193-207). Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

Thornburgh, N. (2006). Dropout nation. *Time*, 167(16), 30-40.

Tremblay, R., Lapointe, P., Hébert M., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. & Vitaro, F. (2000). *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant.

UCLA (2007). Regression, Academic Technology Services, consulté le 12 octobre 2007 du site
<http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/faq/compreg2.htm>

Urduan, T. & Meahr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.

Useem, E. L. (1991). Student selection onto course sequences in mathematics: the impact of parental involvement and school policies. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 231-250.

Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994). Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines. In R. J. Vallerand (Ed.), *Les*

- Fondements de la Psychologie Sociale* (pp. 121-192). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys, *Educational Studies*, 30(4), 409-423
- Vezeau, C., Bouthillier, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Bergeron J. & Janosz, M. (soumis). *School and Classrooms Effects on Students' Motivation and Engagement*.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., Tremblay, R., (2001). Negative Social Experiences and Dropping Out of School. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Paris: Éditions Médecine & Hygiène.
- Warren, J. R. & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32, 98-128.

- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self perceptions, values and task perceptions according to gender and domain in 7th through 11th grade Australian students. *Child Development, 75*, 1556-1574.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record, 87*, 374-392.
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616-622.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411-419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational process and interpersonal relationships: Implication for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*(2), 155-175.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review 6*(1).

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Willms, J. D. (2004). *Éducation, compétences et apprentissages. Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE*. Indicateurs de la performance en mathématiques dans les écoles primaires du Canada. Ottawa, Statistique Canada.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning view from models of information processing. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp.153-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Worrell, F. C. (1995). The relationship of competence and identity to high school status: The dropout and the resilient at-risk student. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 56(5-A), 1716.
- Yeung, A. S. & McInerney, D. M. (1999). *Students' Perceived Support from Teachers: Impacts on Academic Achievement, Interest in Schoolwork, Attendance, and Self-Esteem*. Paper presented at the International conference on teacher education, Hong Kong.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J. (1993). *The role of strategic self-efficacy in self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.

Annexes

Dictionnaire de variables

Variable dépendante :

Désir de décrocher des études (5 items)

- *Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?
- *Selon tes désirs, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ?
- Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école.
- J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école.
- Je serais plus heureux en abandonnant l'école.

Direction de l'échelle

1 - faible désir

4 - fort désir

Variables indépendantes :

Perception de soi

Perception de compétence en mathématiques (5 items)

- Par rapport aux autres élèves de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?
- Comment juges-tu tes habiletés en mathématiques?
- *J'ai des difficultés en mathématiques.
- Je trouve que je suis bon(ne) en mathématiques.
- Est-ce que tu réussis bien les activités en mathématiques?

Direction de l'échelle

1 - habiletés perçues très faibles

7 - habiletés perçues très fortes

Perception de compétence en français (5 items)

- Par rapport aux autres élèves de ta classe en français, où est-ce que tu te situes ?

- Je trouve que je suis bon(ne) en français.
- Comment juges-tu tes habiletés en français?
- *J'ai des difficultés en français.
- Est-ce que tu réussis bien les activités en français?

Direction de l'échelle

1 - Habiletés perçues très faibles

7 - Habiletés perçues très fortes

Valeur accordée à l'école et à la tâche

Intérêt général pour l'école (4 items)

- Ce qu'on fait à l'école me plaît.
- J'aime l'école.
- J'ai du plaisir à l'école.
- Ce que nous apprenons en classe est intéressant.

Direction de l'échelle

1 - Intérêt faible

7 - Intérêt élevé

Utilité perçue de l'école (6 items)

- Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie.
- Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école.
- Pour trouver un emploi, il est important de bien réussir en maths.
- Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi.

Direction de l'échelle

1 - Faible utilité

7 - Forte utilité

Intérêt spécifique en mathématiques (3 items)

- Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?
- Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?
- Il est important de réussir en mathématiques.

Direction de l'échelle

1 - Intérêt faible

7 - Intérêt élevé

Intérêt spécifique en français (3 items)

- Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français?
- Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français?
- Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français?

Direction de l'échelle

1 - Intérêt faible

7 - Intérêt élevé

La qualité de la relation maître-élève

Relations chaleureuses (6 items)

- Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.
- Je parle spontanément de moi avec les profs.
- Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.
- Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.
- Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.
- Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.

Direction de l'échelle

1 - Chaleur faible

5 - Chaleur élevée

Relations conflictuelles (7 items)

- Je suis souvent en conflit avec les profs.
- Je me mets facilement en colère contre les profs.
- Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.
- Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.

- J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.
- En général, je n'aime pas beaucoup les profs.
- Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.

Direction de l'échelle

1 -conflits faibles

5 -conflits élevés