

Article

« Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher »

Céline Blanchard, Luc Pelletier, Nancy Otis et Elizabeth Sharp

Revue des sciences de l'éducation, vol. 30, n° 1, 2004, p. 105-123.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/011772ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher

Céline Blanchard
Nancy Otis

Luc Pelletier
Elizabeth Sharp

Université d'Ottawa

Résumé – Le but de l'étude était d'examiner l'importance relative de la motivation autodéterminée et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et de l'intention d'abandonner les études. Un examen de rendement mesurant diverses aptitudes scolaires ainsi que l'échelle de motivation en éducation ont été administrés à 914 élèves de huitième année. Les résultats obtenus appuient les hypothèses de départ. Ainsi, les deux variables indépendantes présentent des liens avec les mesures d'absentéisme et d'intention de décrocher. Les analyses révèlent que des niveaux élevés de motivation autodéterminée et une bonne performance aux sous-tests d'aptitudes scolaires seraient négativement associés aux mesures d'absences scolaires et d'intention d'abandonner l'école.

Introduction

Le décrochage scolaire continue de représenter un défi important pour notre société. En 1991, 18 % des jeunes âgés de 20 ans n'avaient pas complété leurs études secondaires. En 1998, ce pourcentage se situait à 16,8% pour les jeunes de 18 ans, à 18% pour ceux de 19 ans et à 22,4% pour ceux de 20 à 24 ans (Lespérance, 2000). Des statistiques récentes indiquent que la proportion de jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme et qui ont quitté les études a atteint 20% en 1999-2000 (Gouvernement du Québec, 2002). Le problème associé au décrochage est répandu. Les taux d'abandon scolaire sont les plus élevés dans les provinces atlantiques et au Québec, et les plus faibles en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique (Parents partenaires en éducation, 2001). Finalement, on estime à 40% le taux de

décrochage des francophones en Ontario, un taux de 15 à 20 % supérieur à celui des anglophones (Parents partenaires en éducation, 2001).

L'abandon scolaire est associé à des conséquences fâcheuses sur les plans psychologique et économique. Sur le plan psychologique, les recherches indiquent que les jeunes qui abandonnent l'école manifestent plus de comportements de délinquance et de rébellion (Bachman, 1972), manifestent des baisses de l'estime de soi (Wehlage et Rutter, 1986) et des niveaux plus élevés de dépression (Fine et Rosenberg, 1983). En ce sens, une étude longitudinale de dix ans menée par Kaplan, Dampousse et Kaplan (1996) auprès de 4679 jeunes révèle que les individus qui décrochent avant d'obtenir leur diplôme affichent des niveaux plus élevés d'auto-abaissement, d'anxiété, de désorientation cognitive et de dépression à l'âge adulte.

Sur le plan économique, les statistiques indiquent, depuis les années 1970, un taux de chômage plus élevé chez les jeunes que chez les autres groupes d'âge. En 1996, le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans dépassait 16 %, soit le double de celui des adultes (SIREC, 2001). Au Canada, le chômage des jeunes tend à s'accroître d'ouest (15 % en Colombie-Britannique) en est (29 % à Terre-Neuve) (SIREC, 2001). Pour les décrocheurs, le taux de chômage était de 20,9 % (SIREC, 2001). Le décrochage constitue donc non seulement un problème important pour l'individu, mais également pour la société en général.

Étant donné l'ampleur du problème, les chercheurs se sont intéressés à prédire le décrochage scolaire. Nombre de facteurs ont été identifiés (Bruhn, Bunce et Greaser, 1978; Janosz et LeBlanc, 1996; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000). Entre autres, le statut socioéconomique et les conditions familiales (Battin-Pearson, Newcomb, Abbot, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Jimerson *et al.*, 2000), les programmes de mentorat (Theoret, Garon et Hrimech, 2000), les compétences scolaires (Antonak, 1988; Antonak, King et Lowy, 1982; Cadieux, Boudreault et Laberge, 1997; Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson et Hill, 2002), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986; Zimmerman, 1981), le lieu de contrôle (Maznah et Kong, 1985), les stratégies d'adaptation (Gélinas, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2000) et la motivation (Vallerand, Fortier et Guay, 1997) sont parmi les déterminants qui ont capté l'intérêt des chercheurs.

Le but de la présente recherche¹ était d'approfondir les connaissances sur le rôle de deux variables, soit les aptitudes scolaires et la motivation. Depuis plusieurs décennies, les résultats aux tests d'aptitudes servent à évaluer la performance et les décrocheurs potentiels (Bruhn *et al.*, 1978; Green, 1962; Lloyd, 1978; Newcomb *et al.*, 2002; Simpson, 1970). Les résultats d'études portant sur le rôle du quotient intellectuel ou de la performance scolaire soutiennent que les élèves rapportant un quotient intellectuel plus élevé ou qui performant bien sur le plan scolaire ont moins

tendance à décrocher (Ainley, Foreman et Sheret, 1991 ; Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Elliot et Voss, 1974 ; Gélinas *et al.*, 2000 ; Newcomb *et al.*, 2002). Or, les résultats de ces recherches sont parfois inconsistants. Dans certains cas, les résultats d'études convergent. Les tests d'aptitudes se révèlent efficaces pour prédire le redoublement et la performance scolaire (Antonak *et al.*, 1982 ; Cadieux *et al.*, 1997), ou encore le décrochage selon les caractéristiques mesurées dès la troisième année du primaire (Lloyd, 1978). De façon similaire, d'autres études font voir que la réussite scolaire est associée à l'intention de poursuivre les études du secondaire après la dixième année (Ainley *et al.*, 1991) et qu'elle est la meilleure variable pour identifier des décrocheurs potentiels chez les 12-16 ans (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Par contre, dans d'autres cas, les résultats associés à la performance scolaire ne se sont pas avérés concluants. Par exemple, une étude de Chemers, Hu et Garcia (2001) ne montre aucun lien entre la moyenne générale et les intentions de poursuivre un programme universitaire (*Ibid.*). De plus, nous connaissons peu le rôle de ce déterminant en relation avec la motivation des élèves. Une meilleure compréhension de l'impact des aptitudes scolaires devient donc nécessaire.

Motivation autodéterminée

Un modèle motivationnel qui s'est révélé utile dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années propose que les comportements des individus peuvent être régis par des forces intrinsèques et extrinsèques à l'organisme (Deci et Ryan, 1985, 1991 ; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). En effet, selon la théorie de l'autodétermination (TAD), il existe diverses raisons pouvant expliquer les comportements des individus. Les tenants de cette théorie présentent cinq formes de raisons possibles. Premièrement, la motivation intrinsèque (MI) se définit comme une forme de motivation qui mène les individus à faire une activité pour le simple plaisir de la faire (Deci et Ryan, 1985). Par exemple, un élève qui lit son livre de biologie parce qu'il le trouve intéressant manifeste une motivation intrinsèque. Par ailleurs, un élève est motivé de façon extrinsèque lorsqu'il effectue une activité pour des raisons « instrumentales ». Trois types de motivation extrinsèque (ME) ont été proposés (Deci et Ryan, 1985, 1991 ; Ryan, Connell et Deci, 1985), soit la ME par régulation externe, par régulation introjectée et par régulation identifiée. Un individu présente une forme de ME par régulation externe lorsque la source de contrôle est autre que lui-même. Par exemple, les élèves qui fréquentent l'école parce que leurs parents les y obligent ou encore parce qu'ils vont obtenir une récompense à la fin de l'année scolaire font preuve de ME par régulation externe. La régulation introjectée renvoie à l'intériorisation partielle des pressions externes provenant de l'environnement. À titre d'exemple, un écolier entreprend de faire ses leçons parce qu'il vit de la culpabilité s'il ne le fait pas. En ce qui a trait à la ME par motivation identifiée, elle concerne l'individu qui effectue une activité parce qu'il choisit de la faire et qu'il la juge importante. Ainsi, les élèves fréquentent l'école parce qu'ils

jugent qu'une bonne éducation est importante et qu'elle leur permettra d'accéder au domaine dans lequel ils désirent œuvrer. Finalement, il existe un dernier type de motivation, soit l'amotivation ou l'absence de motivation. Les élèves qui sont amotivés rapportent qu'ils s'engagent dans l'activité sans trop savoir pourquoi. Ils ne voient pas le lien entre faire l'activité et ce que cela leur apporte.

Selon la TAD, ces formes de motivation varient selon le niveau d'autodétermination et elles peuvent s'ordonner selon l'ordre décroissant suivant : motivation intrinsèque, la ME par régulation identifiée, la ME par régulation introjectée, la ME par régulation externe et l'amotivation. De nombreuses recherches ont montré que des niveaux élevés de motivation autodéterminée ont des conséquences positives alors que des niveaux faibles sont associés à des conséquences négatives (Vallerand, 1997). En ce qui a trait au domaine de l'éducation, il a été observé que la motivation autodéterminée est liée à l'effort déployé, aux émotions positives, à l'ajustement psychologique à l'école, à la concentration, à la performance scolaire et à l'intention de poursuivre ses études (Fortier, Vallerand et Guay, 1995; Gottfried, 1985, 1990; Grolnick et Ryan, 1987; Grolnick, Ryan et Deci, 1991; Harter et Connell, 1984; Lloyd et Barenblatt, 1984; Ryan et Connell, 1989; Vallerand et Bissonnette, 1992; Vallerand *et al.*, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal et Vallières, 1993).

En ce qui concerne, en particulier, les recherches sur l'abandon scolaire, Vallerand et ses collègues (Daoust, Vallerand et Blais, 1988; Vallerand et Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier et Guay, 1997) ont montré que la motivation non autodéterminée est le meilleur prédicteur du décrochage scolaire. Les résultats indiquent qu'une baisse de motivation autodéterminée joue un rôle dans l'abandon d'un cours obligatoire. Vallerand, Fortier et Guay (1997) ont, quant à eux, mené une étude prospective visant à analyser le rôle de la motivation sur l'abandon des études. Des étudiants de neuvième et de dixième année, provenant de diverses écoles publiques dans la région de Montréal, ont complété une série de questionnaires au début de l'année scolaire. L'année suivante, les chercheurs ont obtenu du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2000) les données relatives au décrochage. Celles-ci appuient le rôle de la motivation autodéterminée dans la prédiction des intentions de décrocher et, par la suite, le décrochage scolaire; elles confirment le rôle de la motivation autodéterminée comme prédicteur des intentions de persévérer à l'école.

La présente étude¹ avait pour but d'examiner le rôle des aptitudes scolaires et de la motivation autodéterminée dans la prédiction des absences scolaires et des intentions d'abandonner les études. Alors que l'importance de ces deux facteurs a été appuyée dans le cadre d'études indépendantes, la présente recherche visait l'intégration de ces deux variables. Il était attendu que les tests d'aptitudes scolaires ainsi que la motivation s'avèreraient des prédicteurs significatifs des absences scolaires et de l'intention d'abandonner l'école.

Méthodologie

Participants

Les élèves inscrits à la huitième année d'un conseil scolaire francophone de la région d'Ottawa ont participé à l'étude, soit 914 élèves provenant de 20 écoles francophones, comprenant 436 filles, 445 garçons et 33 élèves de sexe non répertorié. La moyenne d'âge des participants était de 13 ans.

Procédure

Au cours du mois d'avril, les élèves ont été sollicités en classe durant les heures régulières de cours. Les sessions comprenaient quatre parties et elles étaient d'une durée moyenne de trois heures au total. Pour la première partie (les mesures de motivation et d'intention), les élèves ont été informés qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'il s'agissait simplement de fournir des réponses honnêtes. Cette partie a été lue à haute voix par les expérimentateurs afin d'assurer la bonne compréhension des questions et de la procédure à suivre. Les autres parties du test ont été administrées de façon à respecter les directives présentées dans le guide de l'administrateur du test (The Psychological Corporation, 1994). Une pause de 10 minutes a donc été accordée après chaque sous-test d'aptitudes.

Instruments de mesure

Échelle de motivation en éducation (Vallerand *et al.*, 1989 ; Vallerand *et al.*, 1993). Cet instrument évalue les diverses formes de motivation proposées par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991). Dans le cadre de cette étude, les cinq sous-échelles suivantes ont été utilisées: la motivation intrinsèque pour l'apprentissage (MI, par exemple, «Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.»), trois sous-échelles évaluaient la motivation extrinsèque, soit la ME par régulation identifiée (IDEN, par exemple, «Parce que selon moi, mes études vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.»), la ME par régulation introjectée (INTRO, par exemple, «Parce que je veux me prouver à moi-même que je peux réussir dans les études.») et la ME par régulation externe (EXT, par exemple, «Pour avoir un meilleur salaire plus tard.»). Finalement, une sous-échelle évaluait l'amotivation (AMO, par exemple, «Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.»). Chacune des sous-échelles comprend quatre énoncés pour un total de 20 énoncés. Les énoncés décrivent des raisons possibles pour aller à l'école. Les participants indiquent leur degré d'accord avec les énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord)

à 5 (tout à fait en accord). Par le passé, cet instrument a montré des qualités psychométriques satisfaisantes (Vallerand *et al.*, 1993). Pour la présente étude, les indices de cohérence interne des sous-échelles vont de 0,70 à 0,83 (α : MI = 0,83, IDEN = 0,71, INTRO = 0,79, ER = 0,70, AMO = 0,80). Pour les besoins de la présente étude et en accord avec des études précédentes, un score d'autodétermination a été estimé en attribuant un poids à quatre formes de motivation selon leur emplacement sur le continuum (Green-Demers, Pelletier et Ménard, 1997). Ce score fournit une mesure parcimonieuse du niveau d'autodétermination et fait preuve de bonne validité et de fidélité (Blais, Sabourin, Boucher et Vallerand, 1990; Fortier *et al.*, 1995; Grolnick et Ryan, 1987; Vallerand et Bissonnette, 1992). La formule est la suivante: $[(2*MI) + (1*régulation\ identifiée)] - [(1*régulation\ externe) + (2*amotivation)]^2$.

Aptitudes scolaires. Les aptitudes scolaires ont été évaluées à l'aide du Test de rendement pour francophones (TRF), niveau C (The Psychological Corporation, 1994). Cet instrument comporte une batterie de tests qui évalue les aptitudes scolaires de base de participants dont la langue principale est le français. Le contenu est axé sur les aptitudes de base en langue française, en lecture et en mathématiques. Le niveau C du TRF est conçu pour les individus qui ont plus de huit ans de scolarité (de la cinquième primaire à la première secondaire au Québec). Il comporte six sous-tests, soit un sur le vocabulaire, la compréhension de l'écrit, les opérations arithmétiques, la résolution de problèmes, l'orthographe, la maîtrise de la langue, le raisonnement mécanique et les sciences. Pour les fins de la présente étude, seulement trois sous-tests ont été utilisés, soit la compréhension de l'écrit, la résolution de problèmes et la maîtrise de la langue. En ce qui concerne l'administration du test, les administrateurs ont lu les consignes à haute voix pour chacun des sous-tests, puis les participants complétaient individuellement chacun des sous-tests. Les participants ont inscrit leurs réponses sur des feuilles-réponses séparées et non dans leur cahier de test. Dans la présente étude, les trois sous-tests comprenaient un total de 150 questions réparties de la façon suivante: la compréhension de l'écrit = 50 items, la résolution de problèmes = 40 items, la maîtrise de la langue = 60 items. Le temps recommandé pour chacun des sous-tests a été respecté, soit 40 minutes pour le sous-test « compréhension de l'écrit », 40 minutes pour le sous-test « résolution de problèmes » et 35 minutes pour le sous-test « maîtrise de la langue ».

Absences scolaires et intention d'abandon (adaptée de Pelletier, Fortier, Vallerand et Brière, 2001). Un premier énoncé évaluait l'absence scolaire non justifiée. La question était la suivante: « T'arrive-t-il de manquer l'école juste parce que ça ne te tente pas d'y aller? » Les réponses varient de 1 (« Non, je n'y ai jamais pensé. ») à 4 (« Cela m'arrive environ une fois par semaine. »). Un deuxième énoncé évaluait l'intention d'abandonner et se présentait ainsi: (« T'arrive-t-il de penser à arrêter d'aller à l'école? »). Les réponses varient de 1 (« Non, jamais. ») à 5 (« Oui, souvent »).

Résultats

Des analyses descriptives, corrélationnelles et de régression ont été réalisées afin d'évaluer la distribution des variables d'intérêt et afin de vérifier les hypothèses proposées. L'examen des variables révèle des distributions normales. À titre descriptif, le tableau 1 présente la distribution des variables « intention d'abandonner » et « absentéisme non justifié ». L'analyse révèle que 2,5 % des élèves de la huitième année de l'est de l'Ontario songent à abandonner l'école régulièrement ou souvent, tandis que 90 % n'y pensent que très rarement ou jamais. Un peu plus de la moitié des élèves rapportent ne jamais manquer l'école sans raison justifiable, tandis que 34 % admettent que ça leur est arrivé une fois ou deux cette année et 8,4 % rapportent être absents une ou deux fois par mois ou plus.

Une analyse de variance multivariée (MANOVA) a été effectuée afin d'examiner les différences sexuelles pour les scores aux tests d'aptitudes, de motivation, d'absences scolaires et d'intention d'abandonner. Le tableau 2 rapporte les moyennes de ces variables selon le sexe. Les résultats montrent, pour les tests de rendement, une différence significative au niveau du sous-test de la maîtrise de la langue seulement, les filles ayant obtenu des scores plus élevés en moyenne [$F(1, 906) = 21,24$; $p < 0,001$]. Les filles ont aussi une motivation scolaire plus autodéterminée [$F(1, 906) = 10,05$; $p < 0,001$] et elles rapportent des scores moins élevés sur la mesure d'intention d'abandon scolaire [$F(1, 906) = 8,35$; $p < 0,001$] que les garçons.

Tableau 1
Distributions de l'intention d'abandonner l'école
et de l'absentéisme non justifié

Intention d'abandonner	Fréquence	%	% cumulatif
jamais	601	65,8	66,1
très rarement	218	23,9	90,1
quelquefois	67	7,3	97,5
régulièrement	12	1,3	98,8
souvent	11	1,2	100,0
Absentéisme non justifié			
jamais	519	56,8	57,2
une ou deux fois (septembre à mai)	312	34,1	91,5
une ou deux fois par mois	58	6,3	97,9
environ une fois par semaine	19	2,1	100,0

Tableau 2
Moyennes des tests d'aptitudes, de la motivation, de l'intention d'abandonner et de l'absentéisme non justifié en fonction du sexe

	Étendue	Moyenne générale	Écart-type	Garçons (n = 444)	Filles (n = 431)
Compréhension de l'écrit	0-50	23,88	8,44	23,86	24,01
Résolution de problèmes	0-40	12,16	5,92	12,59	11,72
Maîtrise de la langue*	0-60	29,86	9,11	27,99	31,89
Motivation autodéterminée*	+12 à -12	4,68	2,73	4,27	5,03
Intention d'abandonner*	1-5	1,48	0,79	1,58	1,36
Absences non justifiées	1-4	1,54	0,72	1,54	1,54

* Différences significatives entre les garçons et les filles: $p < 0,001$.

Analyses corrélationnelles

Une analyse corrélacionnelle de type bivarié a porté sur les relations entre la motivation autodéterminée, les trois sous-tests d'aptitudes, les absences scolaires et l'intention d'abandonner l'école. Comme on peut le constater au tableau 3, la motivation et les trois sous-tests sont associés négativement à l'intention d'abandonner ainsi qu'à l'absentéisme non justifié. La motivation et, de façon moindre, le sous-test maîtrise de la langue française sont fortement associés à l'intention d'abandonner, suivis du sous-test de compréhension de l'écrit et du sous-test de résolution de problèmes mathématiques. Des relations du même ordre ont été obtenues entre la motivation, les trois sous-tests d'aptitudes et la mesure d'absentéisme. Enfin, un coefficient de corrélation de 0,33 ($p = 0,01$) est obtenu entre les absences scolaires et la mesure d'intention d'abandon scolaire.

Une seconde analyse corrélacionnelle de type bivarié a ciblé de plus près les relations qu'entretiennent les diverses formes de motivation et les absences scolaires ainsi que l'intention d'abandon scolaire. Comme on peut le constater au tableau 4, les formes de motivation qui ont un plus haut niveau d'autodétermination sont reliées négativement aux absences scolaires et à l'intention d'abandon scolaire. La force de la relation diminue en fonction d'une baisse du niveau d'autodétermination, la motivation intrinsèque étant celle la plus fortement reliée aux deux mesures, suivi de la régulation identifiée et de la régulation introjectée. La forme de motivation ayant le plus faible niveau d'autodétermination, soit l'amotivation, est reliée positivement aux absences scolaires et à la mesure d'intention d'abandon scolaire. La régulation extrinsèque n'est pas reliée aux absences scolaires et à la mesure d'intention d'abandon scolaire.

Tableau 3
Corrélations entre l'intention d'abandonner l'école,
les absences scolaires, la motivation pour l'éducation et les tests d'aptitudes

	Motivation autodéterminée	Compréhension de l'écrit	Résolution de problèmes	Maîtrise de la langue
Intention	-0,46**	-0,14**	-0,11**	0,23**
Absences	-0,29**	-0,11*	-0,08*	0,20**

Note: Basé sur 904 élèves. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Intention = intention d'abandonner l'école; absences = autorapport d'absentéisme non justifié.

Tableau 4
Corrélations entre les diverses formes de motivation,
les absences scolaires et les intentions d'abandonner

	Motivation intrinsèque	Régulation identifiée	Régulation introjectée	Régulation externe	Amotivation
Intention	-0,33*	-0,25**	-0,15*	-0,04	0,46**
Absences	-0,21**	-0,11**	-0,09**	-0,03	0,26**

Note: Basé sur 905 élèves. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Intention = intention d'abandonner l'école; absences = autorapport d'absentéisme non justifié.

Analyses de régression

Des analyses de régression pas à pas de type hiérarchique ont été faites pour les facteurs qui permettent de prédire les absences non justifiées et l'intention d'abandonner l'école, respectivement. Cette stratégie permet de tenir compte, en première étape, du sexe de l'élève afin de contrôler, pour la variance, ce qui pourrait être attribuable à cette variable, en vue des différences de sexe significatives parmi les variables dépendantes et indépendantes. La seconde étape introduit la motivation autodéterminée et les trois sous-tests d'aptitudes (compréhension de l'écrit, maîtrise de la langue française et résolution de problèmes mathématiques). Finalement, un troisième bloc comprend les quatre interactions de deuxième ordre, soit celle entre le sexe et la motivation et celle entre le sexe et les sous-tests d'aptitudes. Toutes les variables prédictrices ont été normalisées.

Dans le cas de la prédiction des absences non justifiées, les résultats indiquent que la motivation autodéterminée ($\beta = -0,26$) et la maîtrise de la langue ($\beta = -0,15$) sont des prédicteurs significatifs des absences non justifiées et qu'ils expliquent ensemble 10% de la variance des absences scolaires [$F(1, 903) = 52,65$; $p < 0,001$]. La variance expliquée par le sexe et les interactions n'est pas significative et les tests de compréhension de la langue et de résolution de problèmes s'avèrent aussi des prédicteurs non significatifs. Les coefficients de régression normalisés des variables indépendantes sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5
Prédicteurs des absences non justifiées

	Variables prédictrices (modèle final)	β	t	p
Étape 1	Sexe	-0,05	1,44	ns*
Étape 2	Motivation	-0,26	-8,04	0,001
	Maîtrise de la langue	-0,15	-4,60	0,001
	Compréhension de l'écrit	-0,04	0,85	ns
	Résolution de problèmes	-0,00	-0,02	ns
Étape 3	Sexe x motivation	0,01	-15	ns
	Sexe x maîtrise de la langue	-0,13	1,40	ns
	Sexe x compréhension de l'écrit	0,03	0,68	ns
	Sexe x résolution de problèmes	0,02	-0,49	ns

* ns = non significatif.

Pour les intentions d'abandonner, les résultats montrent qu'au total, les variables prédictrices expliquent 24% de la variance de celle-ci [$F(1, 903) = 71,02$; $p < 0,001$]. Le sexe prédit l'intention d'abandonner à la première étape [$F(1, 905) = 11,40$; $p < 0,001$] mais, à la deuxième étape, lorsque la motivation et les tests d'aptitudes sont ajoutés, la contribution du sexe n'est plus significative ($\beta = -0,025$, ns). La deuxième étape révèle que les meilleurs prédicteurs sont la motivation autodéterminée et la maîtrise de la langue. L'interaction sexe et motivation, ajoutée dans le troisième bloc, est aussi significative: le rôle de la motivation est encore plus fort pour les filles que pour les garçons. Le modèle final de prédiction de l'intention d'abandonner (tableau 6) inclut donc la motivation autodéterminée ($\beta = -0,60$), la maîtrise de la langue ($\beta = -0,14$) et l'interaction sexe-motivation autodéterminée ($\beta = 0,175$). À nouveau, la compréhension de la langue et la résolution de problèmes, ainsi que les interactions sexe et aptitudes, ne contribuent pas de façon significative à la prédiction.

Tableau 6
Prédicteurs des intentions d'abandon scolaire

	Variables prédictrices (modèle final)	β	t	p
Étape 1	Sexe	-0,03	0,96	ns*
Étape 2	Motivation	-0,60	-7,02	0,001
	Maîtrise de la langue	-0,14	-4,69	0,001
	Compréhension de l'écrit	-0,00	-0,00	ns
	Résolution de problèmes	-0,02	-0,71	ns
Étape 3	Sexe x motivation	0,18	2,07	0,04
	Sexe x maîtrise de la langue	-0,01	-0,11	ns
	Sexe x compréhension de l'écrit	-0,00	-0,07	ns
	Sexe x résolution de problèmes	-0,02	-0,69	ns

* ns = non significatif.

Discussion

Les recherches antérieures sur le décrochage scolaire ont porté sur l'impact d'une multitude de variables, notamment l'effet des variables démographiques, le statut socioéconomique, les facteurs familiaux et scolaires, les habiletés scolaires et les facteurs psychologiques. La présente étude visait à examiner l'importance relative de deux facteurs, soit la motivation et les aptitudes scolaires sur les absences scolaires et l'intention d'abandonner l'école. Il était attendu que les deux déterminants permettraient de prédire les absences scolaires et l'intention d'abandonner l'école.

Globalement, les résultats apportent un soutien aux hypothèses émises. D'abord, la motivation et les sous-tests d'aptitudes scolaires, plus spécifiquement, le sous-test de maîtrise de la langue se sont révélés comme des déterminants des absences scolaires et de l'intention d'abandonner l'école. De façon plus précise, la motivation autodéterminée s'est avérée fortement associée négativement aux absences scolaires et à l'intention de décrocher et cela, comparativement aux trois sous-tests des aptitudes scolaires. Autrement dit, plus les élèves sont motivés de façon autodéterminée, moins ils rapportent d'absences scolaires et moins ils ont l'intention d'abandonner l'école. Également, les résultats de la présente étude indiquent que plus les élèves réussissent bien le test de maîtrise de la langue, moins ils rapportent d'absences scolaires et moins ils ont l'intention d'abandonner l'école. Ces résultats ont des implications importantes pour la théorie de l'autodétermination ainsi que pour le phénomène du décrochage.

Premièrement, les résultats de la présente étude offrent un appui notable à la théorie de l'autodétermination. L'autodétermination est liée négativement aux absences scolaires et à la mesure d'intention d'abandonner l'école. Ces résultats sont en lien avec les postulats de la théorie de l'autodétermination qui affirment que l'autodétermination est liée à différents types de conséquences, soit émotives, cognitives et comportementales (Vallerand, 1997). De plus, les résultats d'analyses corrélationnelles portant sur le lien entre l'intention d'abandonner et les absences scolaires sont en accord avec le profil *simplex* proposé par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997). Selon un des postulats de ce profil *simplex*, il est attendu que les conséquences positives sont associées positivement aux formes de motivation autodéterminée et négativement aux formes de motivation non autodéterminée. Les résultats ont révélé que les formes de motivation autodéterminée, notamment la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation identifiée ainsi que la motivation extrinsèque par régulation introjectée, sont négativement associées aux mesures d'absences scolaires et d'intention d'abandonner les études, la motivation intrinsèque étant le plus fortement liée des trois. Même si ces résultats sont en accord avec les postulats de la théorie, ils diffèrent légèrement des résultats rapportés par Vallerand et ses collaborateurs (1997).

Ces derniers ont rapporté que la motivation extrinsèque par régulation introjectée était la forme de motivation la plus fortement associée à la mesure de persévérance scolaire. Diverses hypothèses peuvent être mises de l'avant pour expliquer une telle divergence. Entre autres, une qui concerne le stade de développement et le contexte social s'avère pertinente. Plus précisément, les participants de l'étude de Vallerand et ses collègues étaient des élèves de la neuvième et la dixième année, de 15 ans en moyenne: des élèves des diverses écoles publiques de la région de Montréal. Ils étaient inscrits dans une école secondaire depuis trois ou quatre ans. Il est possible que le contexte sociale de l'école secondaire influence de façon particulière la motivation des élèves. Entre autres, la nature des relations entre les enseignants et les élèves est un premier facteur à noter. Étant donné le grand nombre d'élèves, les contacts sont bien moins fréquents et les relations difficiles à établir. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2002), les besoins de compétence, de soutien à l'autonomie et d'appartenance sont des déterminants clés de la motivation autodéterminée. Ainsi, dans un environnement comme celui de l'école secondaire où, bien souvent, les interactions sont moins fréquentes et soutenues, il se peut qu'il s'avère plus difficile de combler ces trois besoins chez la population étudiante. Un tel environnement est bien différent de celui des élèves de la huitième année qui ont participé à la présente étude. Ces derniers sont intégrés dans les écoles primaires où la structure organisationnelle offre plus d'occasions d'interagir avec les élèves, ce qui augmente les chances de combler les trois besoins. Il se peut donc que le contexte joue un rôle sur la forme de motivation déterminante de l'intention d'abandonner l'école.

Une deuxième hypothèse concerne l'âge ou encore le stade de développement des groupes. De façon plus précise, l'école secondaire amène les élèves à vivre, de façon plus concrète, les changements qui accompagnent l'adolescence. À ce sujet, nous en savons peu sur les stades de transition et de développement et leurs effets sur la motivation. Cela représente une avenue de recherche susceptible de contribuer grandement à l'avancement des connaissances dans le domaine de la motivation.

Les résultats obtenus dans la présente recherche apportent un éclairage nouveau sur la question du décrochage. Dans cette étude, deux variables ont été prises en compte afin de prédire les absences scolaires et l'intention d'abandonner l'école. Il a été démontré que, comparativement aux sous-tests des aptitudes scolaires, l'autodétermination est un meilleur prédicteur des absences scolaires et de l'intention d'abandonner. Un tel résultat signifie que l'autodétermination tient un rôle de premier ordre dans la prédiction des comportements et des cognitions associées à la persévérance scolaire. Plus spécifiquement, ce résultat dénote que plus les élèves sont motivés de façon autodéterminée moins ils s'absentent de l'école et moins ils ont l'intention de décrocher. Ces résultats sont importants car les études antérieures ont démontré que les absences scolaires compromettent l'accomplissement scolaire et la performance scolaire (Duckworth et DeJung, 1989; Weitzman, Klerman,

Lamb, Kane, Geromini, Kayne, Rose et Alpert, 1985). Lloyd (1974, 1978) a observé que les absences rapportées dès la sixième année scolaire étaient reliées au décrochage scolaire. Ainsi, il devient important de tenir compte du rôle de l'autodétermination si on veut prévenir les absences scolaires, contrer l'intention de décrocher et, finalement, de réduire les taux de décrochage scolaire (Galichon et Friedman, 1985).

En lien avec les résultats obtenus dans cette étude et la théorie de l'autodétermination, une piste d'intervention intéressante mérite d'être soulevée. Celle-ci aurait pour but de protéger ou encore de rehausser l'autodétermination des individus. Selon les postulats de la théorie de l'évaluation cognitive, un contexte social soutenant l'autonomie, donc des comportements interpersonnels misant sur la notion de choix pour effectuer une activité, ont pour effet, comme premier résultat, de favoriser les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Vallerand, 1997). Selon Deci, Eghari, Patrick et Leone (1994), trois facteurs facilitent l'intériorisation des comportements. L'intériorisation d'un comportement signifie que l'individu reconnaît la valeur de l'activité et accepte la pleine responsabilité de l'effectuer. Les types de motivation autodéterminée sont sous-jacents au processus d'intériorisation. Ainsi, selon Deci *et al.* (1994), le contexte social (parents, enseignants et direction de l'école) peuvent promouvoir des types de motivation autodéterminée et, par conséquent, l'intériorisation des activités scolaires, en présentant des justifications significatives pour effectuer des tâches scolaires, en reconnaissant les sentiments des élèves et en maximisant la notion de choix dans la poursuite des activités. Bref, en amenant les élèves vers des formes de motivation plus autodéterminée, ils développeront un plus grand intérêt vis-à-vis de l'école, ils seront plus enclins à s'identifier comme « élève » et à intégrer leur éducation comme partie importante de leur soi (Deci et Ryan, 2002). Il leur sera donc plus facile de comprendre les raisons pour lesquelles ils vont à l'école et de faire le lien entre leur éducation et leurs projets futurs. Ainsi, les raisons associées à la poursuite des études deviendraient plus transparentes.

Un deuxième résultat significatif concerne le lien entre le test de maîtrise de la langue francophone et les absences scolaires ainsi que l'intention de décrocher. Ce résultat signifie que plus les élèves maîtrisent la langue d'enseignement, moins ils rapportent d'absences scolaires et moins ils ont l'intention de décrocher. Pour ce qui est des autres sous-tests, les analyses démontrent qu'ils ne contribuent pas de façon significative à la variance expliquée de cette dernière variable.

On peut se demander pourquoi le sous-test de maîtrise de la langue s'illustre comme un meilleur prédicteur que les autres sous-tests. Il est probable que la nature de l'échantillon contribue, en partie, à ce résultat. Autrement dit, il se peut que, pour un groupe francophone, membre d'une communauté majoritairement anglophone, la maîtrise de la langue française se révèle un défi considérable. Alors que la majorité interagit régulièrement en français et en anglais, et possède assez bien la

deuxième langue, soit l'anglais; l'apprentissage du français peut s'avérer plus ardu et, donc, plus déterminant des élèves performants et qui ont l'intention de poursuivre. Une étude de Goldenburg (1996) révèle qu'une moins bonne maîtrise de la langue s'expliquant par l'apprentissage d'une langue seconde est associée à une moins bonne performance scolaire. Ainsi, il se peut que les élèves qui maîtrisent la langue française soient également les élèves les plus performants qui, en retour, sont intéressés à poursuivre leurs études.

Les résultats de la présente étude révèlent des différences significatives entre les garçons et les filles. En effet, les analyses de variance indiquent que les filles, comparativement aux garçons, manifestent des niveaux d'autodétermination plus élevés, une plus grande maîtrise de la langue et rapportent avoir peu l'intention de décrocher. De plus, une interaction entre la motivation et le sexe des participants s'est avérée significative dans la prédiction de la mesure d'intention d'abandonner. Ces résultats confirment des résultats antérieurs en ce qui concerne la motivation autodéterminée (Vallerand *et al.*, 1989, 1993). En général, les filles se montrent plus autodéterminées que les garçons. Les recherches sur l'abandon indiquent aussi que les filles ont moins tendance à abandonner l'école que les garçons (Royer, Moisan, Saint-Laurent et Giasson, 1993). Toutefois, dans la présente étude, les analyses n'ont révélé aucune différence entre les filles et les garçons quant à l'absentéisme scolaire.

En somme, les résultats générés dans le cadre de cette étude évoquent des pistes de recherches futures importantes. Une recherche destinée à examiner à la fois les déterminants des aptitudes scolaires et de l'autodétermination ainsi que les conséquences (absences, décrochage, buts futurs, etc.) permettrait une meilleure compréhension du rôle dévolu par ces deux variables (Ainley *et al.*, 1991). Ce qui constituerait aussi un second test du rôle de la motivation dans la séquence, incluant les antécédents (contextuels, familiaux et scolaires), les variables médiatrices (aptitudes scolaires et motivation) et les conséquences (absences et décrochage).

Bien que les résultats de la présente étude fournissent de l'information pertinente quant à l'importance des variables relatives au décrochage scolaire, quelques limites méritent d'être soulignées. La première est le devis de type corrélationnel qui limite la possibilité d'affirmer un lien de causalité entre les variables mesurées. Une étude future de type longitudinal serait une contribution essentielle afin de pouvoir examiner les changements de motivation et d'examiner plus précisément comment la motivation permet de prédire l'absentéisme et le décrochage.

Une seconde limite concerne les variables dépendantes, soit les mesures d'intention et d'absences scolaires qui sont des mesures autorapportées. Bien que les études antérieures aient soutenu le lien entre les intentions et le comportement des individus, il serait nécessaire de reproduire les résultats présents en intégrant au devis de l'étude une mesure réelle d'absence scolaire et de décrochage.

Toutefois, il n'en demeure pas moins que la présente étude est la première en son genre à examiner l'importance relative des aptitudes scolaires et de la motivation. Une telle recherche peut s'avérer déterminante dans le choix des stratégies d'intervention mises de l'avant pour contrer le décrochage (Chemers *et al.*, 2001). En effet, certaines interventions destinées à améliorer les aptitudes scolaires afin de réduire le décrochage scolaire suggèrent une augmentation du temps passé à l'école (Levin, 1986; McDill, Natriello et Pallas, 1985), alors qu'une intervention visant plutôt à rehausser la motivation des élèves ne viserait pas nécessairement des sessions plus longues, mais plutôt d'une qualité plus grande (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Vallerand et Senécal, 1992). En lien avec les résultats de la présente étude, nous croyons que des interventions dirigées vers la promotion de la motivation autodéterminée seraient bénéfiques pour les élèves. Des recherches indiquent que des interactions visant à rehausser les perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance faciliteraient la motivation autodéterminée (Vallerand, 1997; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Enfin, la majeure partie des études qui ont porté sur le rôle de ces facteurs auprès d'une population francophone a été menée à l'intérieur des commissions scolaires du Québec. Cette étude permet la généralisation des résultats obtenus auprès des francophones du Québec aux francophones de l'Ontario.

NOTES

- 1 La présente étude a été réalisée en collaboration avec le Conseil des écoles catholiques de langue française du centre-est de l'Ontario.
- 2 Seulement les deux formes de motivation les plus autodéterminées (MI et IDEN) et les deux formes les moins autodéterminées (EXT et AMO) ont été utilisées pour faire ce calcul, afin d'avoir une équation équilibrée.

Abstract – The purpose of the study was to examine the relative importance of self-determined motivation and scholarly abilities in the prediction of absenteeism and the intention to drop out of school. A performance examination measuring various scholarly abilities as well as the scale of motivation in education were administered to 914 eight graders. The results obtained support the initial assumptions. The two independent variables are related with the measurements of absenteeism and of the intention of dropping out. The analyses reveal that high levels of self-determined motivation and a good performance on the scholarly abilities sub-tests are negatively related to absenteeism and intention of dropping out measurements.

Resumen – El objetivo del estudio era de analizar la importancia relativa de la motivación autodeterminada y de las aptitudes escolares en la predicción de las ausencias escolares y el deseo de abandonar los estudios. Un examen de rendimiento que mide varias aptitudes escolares así como la escala de motivación en educación han sido aplicados a 914 alum-

nos de octavo grado. Los resultados conseguidos confirman esas hipótesis iniciales. Es decir que las dos variables independientes presentan vínculos con las medidas de ausentismo y de deseo de abandonar. Los análisis indican que altos niveles de motivación autodeterminada y buenos resultados a las subpruebas de aptitudes escolares estarían ligados de forma negativa a las medidas de ausencias escolares y de deseo de abandonar la escuela.

Zusammenfassung – Das Ziel der Studie bestand darin, die relative Bedeutung der selbstbestimmten Motivation zu untersuchen und die der Schuleignung bei vorausgesagten Schulabwesenheiten und der Absicht, die Schule aufzugeben. Eine Leistungsprüfung, die die unterschiedlichen Schuleignung sowie die Stufen der Motivation in der Erziehung messen sollte, wurde an 914 Schülern der achten Klasse durchgeführt. Die erzielten Ergebnisse bestätigten die Anfangshypothesen. Somit stellen die zwei unabhängigen Variablen Zusammenhänge zwischen dem Mass der Abwesenheit und der Absicht, die Schule aufzugeben, dar. Die Analysen zeigen, dass ein hohes Niveau an selbstbestimmter Motivation und eine gute Leistung an den schulischen Unter-Eignungstests mit den Maßnahmen wegen schulischer Abwesenheit und der Absicht, die Schule aufzugeben, negativ verbunden werden könnten.

RÉFÉRENCES

- Ainley, J., Foreman, J. et Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85, 69-80.
- Antonak, R. (1988). Relationships between group IQ and scholastic achievement at grades two, four and six. *Educational Research Quarterly*, 12, 23-29.
- Antonak, R., King, S. et Lowy, J. (1982). Otis-Lennon mental ability test, Stanford achievement test, and three demographic variables as predictors of achievement in grades 2 and 4. *Journal of Educational Research*, 75, 366-373.
- Bachman, J.G. (1972). Dropouts are losers: Says who? *Today's Education*, 61, 27-29.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C. et Vallerand, R.J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Bruhn, J.G., Bunce, H. et Greaser, R.C. (1978). Correlations of the Myers-Briggs type indicator with other personality and achievement variables. *Psychological Reports*, 43, 771-776.
- Cadieux, A., Boudreault, P. et Laberge, J. (1997). The Otis-Lennon ability test as a predictor of grade repetition and academic performance. *Psychological Reports*, 81, 223-226.
- Chemers, M.M., Hu, L. et Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Daoust, H., Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1988). Motivation in education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29, 172.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.

- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (dir.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (p.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Eghari, H., Patrick, B.C. et Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Duckworth, K. et DeJung, J. (1989). Inhibiting class cutting among high school students. *High School Journal*, 72, 188-195.
- Elliot, D.S. et Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Health-Lexington: Lexington.
- Fine, M. et Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165, 257-271.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Galichon, J.P. et Friedman, H.H. (1985). Cutting college classes: An investigation. *College Student Journal*, 19, 357-360.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29, 223-240.
- Goldenburg, C. (1996). The education of language-minority students: Where are we and where do we need to go? *Elementary School Journal*, 96, 353-361.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gouvernement du Québec (2000). *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation (Éditions 2001). Document téléaccessible à l'adresse <www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic01/indic01F/if2001.pdf>.
- Green, D.A. (1962). A study of talented high school drop-outs. *Vocational Guidance Quarterly*, 10, 171-172.
- Green-Demers, I., Pelletier, L.G. et Ménard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 29, 157-164.
- Grolnick, W.S. et Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. et Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Harter, S. et Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (dir.), *The development of achievement motivation* (Vol. 3, p.219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25, 61-68.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth et Adolescence*, 26, 733-762.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Kaplan, D.S., Damphousse, K.R. et Kaplan, H.B. (1996). Moderating effects of gender on the relationship between not graduating from high school and psychological dysfunction in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 88, 760-774.
- Lespérance, A. (2000). Le décrochage scolaire. *Bulletin statistique du Québec. Éducation Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <www.meq.gouv.qc.ca/stat/bulletin>.
- Levin, H.M. (1986). Educational reform for disadvantaged students: An emerging crisis. Washington, DC: National Education Association.
- Lloyd, D.N. (1974). Analysis of sixth-grade characteristics predicting high school dropout or graduation. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 90.
- Lloyd, D.N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational et Psychological Measurement*, 38, 1193-1200.
- Lloyd, J. et Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 646-654.
- Maznah, I. et Kong, N.W. (1985). Relationship of locus of control, cognitive style, anxiety and academic achievement of a group of Malaysian primary school children. *Psychological Reports*, 57, 1127-1134.
- McDill, E.L., Natriello, G. et Pallas, A.M. (1985). Raising standards and retaining students: The impact on the reform recommendations on potential dropouts. *Review of Educational Research*, 55, 415-433.
- Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. et Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186.
- Parents partenaires en éducation (2001). *Statuts et règlements*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://franco.ca/ppe/docs/aga/statuts-10212001.pdf>>.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Brière, N.M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination and persistence for an activity: A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (1993). L'abandon scolaire et sa prévention. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 42, 131-151.
- Ryan, R.M. et Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. et Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames et R.E. Ames (dir.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (p. 13-51). San Diego, CA: Academic Press.
- Simpson, R. (1970). Reading tests versus intelligence tests as predictors of high school graduation. *Psychology in the Schools*, 7, 363-365.
- SIREC (Site de l'information en recherche sur l'éducation au Canada) (2001). Document téléaccessible à l'adresse <ceris.schoolnet.ca/f/Ed/CanIntro.html#tendances>.
- The Psychological Corporation (1994). *Test de rendement pour les francophones*. (Traduit par Harcourt Brace et Company). Toronto: Ontario.

- Theoret, M., Garon, R. et Hrimech, M. (2000). Évaluation d'une intervention de mentorat visant à réduire le risque d'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29, 65-86.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (p. 271-360). New York, NY: Academic Press.
- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. et Sénécal, C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15, 49-62.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1171.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C. et Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Wehlage, G.G. et Rutter, R.A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.
- Weitzman, M., Klerman, L.V., Lamb, G.A., Kane, K., Geromini, K.R., Kayne, R., Rose, L. et Alpert, J.J. (1985). Demographic and educational characteristics of inner city middle school problem absence students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 378-383.
- Zimmerman, B.J. (1981). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.