

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M.SC.)

PAR  
KARINE GINGRAS

RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES DES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE  
DU PRIMAIRE ENVERS L'ÉCOLE ET LEUR ENSEIGNANT, LE STYLE  
PARENTAL, L'ENCADREMENT AUX DEVOIRS ET LE DÉCROCHAGE  
SCOLAIRE AU SECONDAIRE.

JUILLET 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## *Sommaire*

Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2006), 25 % des jeunes décrochent du secondaire. Parmi les problématiques associées au décrochage scolaire, on retrouve les problèmes de santé mentale, les comportements antisociaux/délinquants, la précarité d'emploi, le faible revenu, l'isolement social et la sur utilisation de l'assurance emploi et de l'aide sociale (Barnfather & Ronis, 2000; McCaul, Donaldson, Coladarci, & Davis, 1992; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Les études font ressortir des liens entre le risque de décrocher ou le décrochage scolaire au secondaire et plusieurs variables personnelles, sociales, scolaires et familiales. L'étude de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) nomme sept variables (la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation familiale, le manque de cohésion familiale, l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève, le manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires, les faibles performances en mathématique ou en français) qui prédisent le risque de décrocher. Les résultats de Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay (1997) montrent que le redoublement, le rendement (notes) et l'engagement scolaire, le faible statut socio-économique de la famille et le faible niveau d'éducation des parents sont les meilleurs éléments permettant de prédire le décrochage scolaire au secondaire. Des études qui portent sur le décrochage scolaire, rares sont celles qui incluent des variables mesurées alors que les élèves sont au primaire. Le présent mémoire s'inscrit dans cette optique et deux hypothèses de recherche sont posées : 1) L'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers son enseignant, le style parental et le genre de l'élève sont des variables qui,

lorsque mesurées alors que les élèves sont en deuxième année du primaire, contribuent à la prédiction du décrochage scolaire au secondaire, 2) Le genre des élèves de deuxième année agit à titre de variable modératrice entre chacune des variables associées et le décrochage scolaire au secondaire. Le présent mémoire s'inscrit dans les suites d'une étude longitudinale (Potvin & Paradis, 2000). L'échantillon comprend 544 élèves de deuxième année du primaire; 484 qui diplômeront neuf ans plus tard et 60 qui auront décroché avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Deux questionnaires ont été administrés aux enfants : le questionnaire sur l'attitude de l'élève envers l'école élaboré par Potvin et Paradis (2000) et la version abrégée (Potvin, 1994) de l'échelle sémantique différentielle d'Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) pour les mesures en lien avec l'attitude de l'élève envers son enseignant. Le questionnaire sur l'encadrement lors des devoirs et leçons (Potvin & Paradis, 2000) a été administré aux parents, de même que celui sur les opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants (OCCE) qui réfère au style parental. La première hypothèse n'a été qu'en partie confirmée. Seuls le genre et trois échelles du style parental (attitude éducative, comportement éducatif et encadrement autoritaire réactif) prédisent le décrochage scolaire au secondaire. La deuxième hypothèse a, quant à elle, été infirmée puisqu'il y a absence d'effet d'interaction entre le genre et les trois autres variables associées : l'attitude éducative, le comportement éducatif et l'encadrement autoritaire réactif. Les preuves sont donc insuffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre les variables indépendantes retenues et le statut de l'élève neuf ans plus tard (diplômé/décrocheur). Les résultats obtenus contribuent à mettre en lumière la trajectoire des élèves qui quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme.

## Table des matières

<i>Sommaire</i> .....	ii
<i>Table des matières</i> .....	iv
<i>Liste des tableaux</i> .....	vi
<i>Remerciements</i> .....	vii
<i>Introduction</i> .....	1
<i>Contexte théorique</i> .....	4
Examiner les indicateurs de la réussite éducative pour mieux comprendre le décrochage scolaire .....	7
La clientèle faisant l'objet de l'étude .....	10
Les caractéristiques investiguées .....	11
<i>Facteurs associés au risque de décrochage scolaire</i> .....	11
<i>Facteurs associés au décrochage scolaire</i> .....	13
<i>Facteurs contribuant à la prédiction du décrochage scolaire</i> .....	16
Moment dans le développement du jeune où les mesures sont prises .....	19
Objectifs et hypothèses de recherche .....	26
<i>Méthode</i> .....	29
Participants .....	32
Variables à l'étude et instruments de mesure .....	33
<i>Attitude de l'élève envers l'école</i> .....	34
<i>Attitude de l'élève envers le professeur</i> .....	35
<i>Encadrement lors des devoirs et des leçons</i> .....	36
<i>Le style parental</i> .....	37

Déroulement de l'expérimentation .....	40
<i>La communication avec les éducatrices et les enseignantes</i> .....	40
<i>La passation des instruments de mesure</i> .....	41
<i>Résultats</i> .....	44
L'analyse des données .....	45
Analyses préliminaires.....	46
La prédiction du décrochage scolaire .....	51
Le rôle modérateur du genre entre les variables étudiées et le décrochage scolaire au secondaire .....	53
<i>Discussion</i> .....	58
Résultats en lien avec les analyses préliminaires .....	59
Résultats en lien avec les hypothèses de départ .....	63
Forces et limites de l'étude.....	68
Retombées de la présente étude.....	71
<i>Conclusion</i> .....	73
<i>Références</i> .....	77

### *Liste des tableaux*

#### Tableau 1

Distribution de l'échantillon selon le genre et le statut des participants ..... 33

#### Tableau 2

Matrice de corrélation pour les variables à l'étude ..... 48

#### Tableau 3

Analyse de régression logistique pour la prédiction du décrochage scolaire ..... 53

#### Tableau 4

Analyses de régression logistique en vue de vérifier l'effet modérateur du genre .. 55

### *Remerciements*

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Mme Danielle Leclerc, professeure – chercheuse au Département de psychoéducation à l’UQTR pour sa disponibilité et ses précieux conseils au cours de ma maîtrise.

Des remerciements sont également exprimés à Mme Line Massé, professeure – chercheuse au Département de psychoéducation à l’UQTR pour avoir supervisé mon stage de maîtrise et avoir codirigé ce mémoire. Des remerciements vont à M Pierre Potvin, chercheur associé au Département de psychoéducation de l’UQTR pour sa disponibilité, ses conseils et sans qui l’accès à une base de données longitudinales sur neuf ans aurait été impensable. Des remerciements tout particuliers vont à M Marc Alain pour les expériences de travail en recherche qu’il m’a offertes.

Je remercie le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH), le Centre International de Criminologie Comparée antenne UQTR (CICC-UQTR) et le Groupe de Recherche et d’Intervention sur l’Adaptation Psychosociale et Scolaire (GRIAPS) pour les bourses qui m’ont été octroyées et qui ont grandement contribué à l’avancement de ce mémoire.

Je tiens enfin à exprimer toute ma gratitude à ma famille et à mes amis pour leur compréhension et leur soutien moral. Un merci tout spécial à Catherine pour sa précieuse présence tout au long de mes études universitaires. Finalement, je tiens à remercier Éric Cadorette, que j’aime, pour ses nombreux mots d’encouragement.



## *Introduction*

Si l'on se réfère aux statistiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2006), 25 % des élèves du secteur des jeunes en formation générale du secondaire auraient décroché lors de l'année scolaire 2003-2004. Le décrocheur est alors celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Par ailleurs, les connaissances actuelles montrent que problématiques associées au décrochage scolaire sont lourdes et nombreuses tant pour le jeune que pour la société. Par exemple, le fait de décrocher est associé à des problèmes de santé mentale, à des comportements antisociaux/délinquants, à la précarité d'emploi, au faible revenu, à l'isolement social et à la sur-utilisation de l'assurance emploi et de l'aide sociale (Barnfather & Ronis, 2000; Charest, 1997; McCaul et al., 1992).

Il faut dire que les connaissances ont grandement avancé dans ce secteur de recherche au cours des dernières années. Plusieurs études font des liens entre différentes variables personnelles, sociales, scolaires ou familiales et le risque de décrocher ou le décrochage au secondaire. Toutefois, la majorité des études menées à ce jour s'intéressent à des variables mesurées auprès d'élèves du secondaire pour prédire le décrochage scolaire à cette même période (p. ex: Banchero, 2002; Fortin et al., 2004; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001; Pagani et al., 2008; Suh, Suh, & Houston, 2007). Rares sont les études qui ont la chance d'examiner des variables mesurées au primaire pour voir leur association ou leur valeur prédictive sur les élèves une fois qu'ils sont au secondaire. Ce mémoire s'inscrit précisément

dans cette optique en s'intéressant plus spécifiquement aux relations entre les attitudes des élèves de deuxième année du primaire envers l'école et leur enseignant, le style parental, l'encadrement aux devoirs et le décrochage scolaire au secondaire. Outre la vérification de la valeur prédictive des variables associées, l'effet modérateur du genre est examiné.

Ce mémoire comprend quatre chapitres. Le premier aborde le phénomène du décrochage scolaire au secondaire. Il y est essentiellement question de son ampleur, de ses conséquences et des clientèles faisant l'objet des études sur le décrochage scolaire, à savoir les élèves à risque de décrocher et les décrocheurs réels. Par la suite, les caractéristiques associées au risque de décrochage scolaire sont présentées, suivies de celles associées au décrochage scolaire et de celles qui prédisent ce dernier. Ce premier chapitre se termine sur quelques recherches ayant mis en évidence des indicateurs précoces du décrochage scolaire et sur les hypothèses de recherche de ce mémoire. Au deuxième chapitre, la méthode utilisée est exposée. Il est plus particulièrement question de la provenance des données utilisées, de la description de l'échantillon, des variables à l'étude, des instruments de mesure utilisés et de leur mode de passation. Le troisième chapitre est, quant à lui, consacré aux résultats qui ressortent des analyses. Enfin, dans le quatrième chapitre, les résultats sont discutés et mis en relation avec les éléments recensés dans la littérature. Les forces et les limites de l'étude sont exposées de même que les retombées possibles des principaux résultats obtenus.

## *Contexte théorique*

Le décrochage scolaire est une problématique qui fait encore beaucoup parler de nos jours. Mais qu'entendons-nous par décrochage scolaire? Le Ministère de l'Éducation (MÉQ, 2003), qui s'appelle dorénavant le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), définit le décrocheur comme « celui qui n'a pas de diplôme du secondaire et qui ne fréquente pas l'école. ». De plus, bien que les termes décrochage scolaire et abandon scolaire soient régulièrement utilisés à titre de synonymes, le MÉQ (2000) fait une différence importante entre ces deux termes. En effet, contrairement à l'abandon, le décrochage scolaire n'est pas nécessairement définitif.

Le décrochage scolaire touche plusieurs adolescents. Au Québec, c'est le MÉLS qui compile les indices sur le décrochage scolaire en passant par plusieurs indicateurs. Cette procédure offre, comme principal avantage, la possibilité d'effectuer des comparaisons intra provinciales. Selon le plus récent Portrait statistique de l'éducation disponible (MÉLS, 2006), le taux de décrochage parmi les élèves sortant du secteur des jeunes - formation générale en 2004-2005 est de 24,5 % pour la province de Québec (31 % chez les garçons contre 18,3 % chez les filles). Ce pourcentage augmente à 28,3 % pour la région de la Mauricie (37,1 % chez les garçons contre 18,9 % chez les filles) ; région d'où provient l'échantillon de la présente étude. Ces taux correspondent au pourcentage des élèves qui ont quitté l'école secondaire et qui répondent aux deux critères suivant : 1) élèves inscrits à

l'école une année donnée et qui n'obtiennent ni diplôme (DES, DEP, AFP et ASP), ni qualification (CFER et ISPJ) ; 2) élèves qui ne sont pas inscrits à la formation générale (jeune ou adulte) l'année suivante, ni en formation professionnelle, ni au collégial dans un établissement d'enseignement au Québec.

Le décrochage scolaire est une réalité qui a des répercussions tant pour les individus que pour la société dans laquelle ils évoluent. Au plan individuel, il est associé à des problématiques de santé mentale, puisque cela nuit au bien-être physique, psychologique et social des individus (Barnfather & Ronis, 2000). À cet égard, les résultats obtenus par Liem, Lustig et Dillon (2010) montrent que les décrocheurs vivent davantage de symptômes dépressifs que les diplômés. Il est également reconnu que les décrocheurs présentent davantage de comportements antisociaux que ceux ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires. En ce sens, les études font ressortir davantage de problèmes rapportés avec la police dans une année (infractions mineures au code de la sécurité routière exclues) (Charest, 1997) et une consommation plus importante de boissons alcoolisées pour les décrocheurs masculins (McCaul et al., 1992). Dans une perspective socio-professionnelle, les décrocheurs sont moins satisfaits de leur vie (Liem et al., 2010), ils sont moins bien rémunérés, ils travaillent moins d'heures par semaine et les emplois occupés sont peu spécialisés et peu stables (Charest, 1997). Ils sont plus nombreux à être sans emploi comparativement aux diplômés du secondaire et ils sont plus nombreux à bénéficier de l'assurance emploi et de l'aide sociale ; services financés à même les fonds publics (Charest, 1997; McCaul et al., 1992). Liem et al. (2010) soulignent que les décrocheurs bénéficient de moins de support de la part de leurs parents et amis, et

qu'ils demandent/acceptent moins l'aide de leur entourage dans des moments où ils en ont besoin. De plus, au plan social et politique, les décrocheurs sont moins impliqués que les diplômés. Ils ont significativement moins tendance à voter et à participer aux discussions politiques. De plus, les décrocheuses s'impliquent moins dans les clubs de loisirs que les filles diplômées et les décrocheurs masculins ont moins tendance à s'impliquer dans les organisations religieuses ou communautaires que les garçons diplômés (McCaul et al., 1992).

#### Examiner les indicateurs de la réussite éducative pour mieux comprendre le décrochage scolaire

Bien que la réussite et le décrochage scolaire soient deux opposés sur le continuum de l'expérience scolaire, ils sont complémentaires voire même, quasi indissociables. En effet, le fait de favoriser la réussite scolaire en documentant le sujet et en mettant au point des programmes d'intervention n'est-il pas indirectement une façon de contrer les difficultés scolaires, la baisse de motivation et ultimement le décrochage scolaire? De plus, il n'est pas rare que les études portant sur la réussite scolaire abordent le thème du décrochage scolaire et apporte ainsi un éclairage sur le sujet.

Selon Deslandes et Royer (1994), la réussite éducative comprend les résultats scolaires de même que les dimensions qui lui sont positivement reliées, notamment les aspirations scolaires et le temps consacré aux devoirs, de même que les dimensions qui lui sont négativement liées, telles que le taux d'absentéisme et les problèmes de comportement.

Dumont, Leclerc et Deslandes (2003) ont étudié le lien entre des facteurs individuels (le genre, les ressources personnelles et la détresse psychologique) et le rendement scolaire. Leurs résultats montrent que l'inquiétude exprimée relativement aux examens et la présence élevée de symptômes dépressifs sont négativement et significativement associées au rendement scolaire, alors que le sentiment de solitude y serait significativement et positivement associé. À cet égard, les auteurs émettent l'hypothèse que les jeunes qui expérimentent un épisode de solitude ont davantage de temps à consacrer à leurs études que s'ils avaient une vie sociale très active. Cependant, selon les résultats de ces auteurs, les preuves sont insuffisantes pour conclure qu'il existe une relation entre les problèmes psychosomatiques, l'estime de soi, le genre du participant et le rendement scolaire de ce dernier.

Dans une perspective familiale, les résultats obtenus par Konstantopoulos (2006) montrent que les élèves de familles aisées réussissent mieux à l'école, indépendamment du genre et de l'ethnicité. Quant à ceux obtenus par Feinstein et Symons (1999), ils montrent que l'intérêt des parents qui inclut la motivation, la discipline et le support explique en grande partie la réussite scolaire. Dornbusch, Ritter, Leiderman, et Roberts (1987), qui ont examiné la réussite scolaire en lien avec le style parental, démontrent par leurs analyses que la typologie bien connue de Baumrind peut s'appliquer efficacement aux adolescents dans l'explication de leur réussite scolaire. Indépendamment du genre et de l'âge à laquelle la mesure est prise entre 14 et 18 ans, les styles parentaux autoritaire et permissif sont négativement corrélés au rendement scolaire, alors que le style démocratique y est positivement corrélé. Toujours dans une perspective familiale, en lien avec le rendement scolaire,



l'étude de Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud et Chen (1990) fait ressortir le fait que la prise de décision conjointe entre le parent et l'adolescent est significativement et positivement associée au rendement scolaire. À l'inverse, la prise de décision autonome précoce des élèves est associée à une faible performance scolaire et ce, indépendamment du genre et de la structure familiale. Finalement, ces auteurs soulignent à la lumière de leurs résultats que les variables en lien avec les processus familiaux, incluant le style parental, expliquent davantage la variance au niveau des résultats scolaires que les variables en lien avec la structure familiale.

Au plan scolaire, Konstantopoulos (2006) a investigué les différences inter et intra scolaires pouvant contribuer à l'explication de la réussite scolaire. Cet auteur affirme que certaines caractéristiques propres aux écoles favorisent la réussite scolaire par exemple le fait d'être située dans un quartier favorisé ou d'offrir une vaste gamme de services aux élèves. Il souligne également que l'enseignant a plus d'importance dans l'explication de la réussite scolaire que l'école fréquentée par l'élève. À la lumière des résultats de son étude, Bennacer (2005), qui a étudié le climat de classe en lien avec le rendement scolaire, suggère d'orienter le climat de classe vers une forte organisation de la classe et une faible réglementation, tout en n'insistant pas trop sur la performance scolaire.

Pagani et al. (2008) font partie des chercheurs qui ont abordé le décrochage scolaire dans leur étude qui visait d'abord à étudier la réussite scolaire. Plus précisément, leur étude avait pour objectif d'examiner les variables de l'enfance qui ont tendance à faire dévier les trajectoires de vie de la réussite scolaire. Au cours de

leur démarche, ils ont identifié trois facteurs permettant de distinguer presque parfaitement les décrocheurs des élèves diplômés du secondaire. En effet, leurs résultats démontrent que le fait de provenir d'une famille monoparentale, d'avoir des difficultés scolaires au primaire et d'avoir une mère qui ne détient pas de diplôme d'études secondaires augmente les possibilités de prédire le décrochage scolaire au secondaire.

Ces dernières études, fortes utiles, contribuent à l'avancement des connaissances sur le décrochage scolaire puisque bien qu'elles portent d'abord sur la réussite scolaire, elles mettent en lumière des caractéristiques importantes différenciant les décrocheurs des élèves diplômés du secondaire. Ainsi, elles peuvent suggérer de nouvelles pistes à explorer ou conduire à l'amélioration des interventions en lien le décrochage scolaire.

#### La clientèle faisant l'objet de l'étude

Les études actuelles sur le décrochage scolaire portent, dans les faits, sur deux clientèles soit les décrocheurs réels et les élèves à risque de décrocher. Les élèves à risque de décrocher sont définis comme étant des élèves qui sont encore à l'école, mais qui présentent un ensemble de caractéristiques qui les mettent à risque. Rappelons ici que selon le MÉQ (2003), le décrocheur est « celui qui n'a pas de diplôme du secondaire et qui ne fréquente pas l'école. ».

Dès la fin des années 90', Cairns, Cairns et Neckerman (1989) affirment que les décrocheurs ne forment pas un groupe homogène ; c'est-à-dire qu'il existe différents profils de décrocheurs qui se différencient par leurs caractéristiques et leurs besoins spécifiques. D'ailleurs, en lien avec ce constat, Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay (2000) ont élaboré une typologie comprenant quatre catégories de décrocheur soit a) le décrocheur discret, b) le décrocheur désengagé, c) le décrocheur ayant des difficultés scolaires et c) le décrocheur ayant des difficultés de comportement. Les auteurs qualifient la typologie de relativement stable, bien qu'ils considèrent que leur description et leur compréhension des quatre types de décrocheurs demeurent incomplètes. Le même constat a été fait pour les élèves à risque de décrocher. En effet, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont identifié des sous-groupes d'élèves à risque de décrocher soit : a) le type ayant des problèmes de comportements antisociaux cachés, b) le type qui n'est pas intéressé par l'école, c) le type éprouvant des difficultés d'adaptation sociales et scolaires et d) le type dépressif. Ces auteurs affirment que les élèves à risque peuvent être différents les uns des autres non seulement sur le plan des caractéristiques individuelles, mais également sur le plan des caractéristiques familiales et scolaires.

### Les caractéristiques investiguées

#### *Facteurs associés au risque de décrochage scolaire*

Les élèves à risque de décrocher se différencient des élèves non à risque par le fait qu'ils présentent davantage de problèmes extériorisés tels l'adoption de

conduites antisociales (délits mineurs et agression), la présence de troubles du comportement (non respect des règles et opposition à l'autorité) et par la présence de relations conflictuelles avec leur entourage (Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001). Ces relations conflictuelles avec l'entourage sont essentiellement dues à des lacunes sur le plan des habiletés sociales, du contrôle de soi et de la coopération (Fortin et al., 2004). Toujours dans la sphère personnelle, les élèves à risque de décrocher se différencient des élèves non à risque par le fait qu'ils présentent davantage de problèmes intériorisés tels que des sentiments dépressifs (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001). L'étude de Marcotte et al. (2001) précise que bien que la présence de symptômes dépressifs soit significative pour tous les élèves à risque de décrocher, les filles en rapportent davantage que les garçons.

Les parents des élèves à risque sont moins engagés auprès de leurs enfants que les parents des élèves non à risque. Les élèves à risque perçoivent leurs parents comme peu encourageants, les félicitant peu pour les activités réussies et les accompagnant peu dans les activités qui les intéressent (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999). De plus, ils ont moins de discussions avec ces derniers concernant l'actualité ou leur projet de vie (Fortin et al., 2004). L'encadrement parental est également un élément qui est négativement corrélé au décrochage scolaire (Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999). Marcotte et al. (2001) définissent ce concept comme la supervision et les limites imposées par les parents. Ainsi, les familles des jeunes à risque apparaissent moins bien structurées que celles des élèves non à risque (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004). De plus, les jeunes à risque ont moins d'occasions de prendre des

responsabilités ou de participer à des activités de loisirs et les tâches quotidiennes sont moins bien définies (Fortin et al., 2004). Finalement, Fortin et al. (2004) rapportent que les élèves à risque perçoivent, dans leur famille, peu de place pour l'expression des émotions, peu de cohésion familiale (entraide et soutien) et beaucoup de conflits familiaux.

Les élèves à risque de décrocher ont plus de difficultés en français et en mathématiques que les élèves non à risque et ils s'absentent davantage de l'école. De plus, contrairement aux élèves non à risque, ils se perçoivent moins engagés dans les activités scolaires et ils rapportent moins d'affiliation avec les autres élèves de leur classe. Ils estiment que les enseignants leur offrent moins de support, qu'ils exercent peu de contrôle en classe, qu'ils innovent peu et que les règles sont peu respectées (Fortin et al., 2004). En d'autres mots, tel que l'indique l'étude de Fortin et al. (2006), les élèves à risque perçoivent peu d'ordre et peu d'organisation en classe. Les enseignants, quant à eux, définissent différemment les deux groupes d'élèves. D'une part, ils définissent les élèves à risque comme étant plus agités et plus enclins à perdre leur temps et, d'autre part, ils ont tendance à utiliser des qualificatifs plus positifs pour décrire les élèves non à risque tels que plus obéissants, plus travailleurs et plus matures (Fortin et al., 2004).

#### *Facteurs associés au décrochage scolaire*

Tel que l'indiquent Janosz et al. (2000), les facteurs associés au décrochage scolaire peuvent être identifiés dans toutes les sphères du développement de la

personne. Au plan personnel, les études indiquent généralement que le décrochage est davantage le lot des garçons que celui des filles (Charest, 1997; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000; Suh et al., 2007). Barrington et Hendricks (1989) affirment pour leur part que le genre ne différencie pas les décrocheurs des diplômés.

Toujours selon les études, les décrocheurs manquent de motivation et d'intérêt pour l'école (Charest, 1997; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). D'ailleurs, Vallerand et al. (1997) mentionnent que les décrocheurs ont davantage l'intention de quitter l'école que les élèves persistants en début d'année scolaire. Également, le fait d'avoir perdu le goût d'étudier, de remettre les études plus tard, et le fait que l'école ne corresponde pas à leurs goûts sont toutes des raisons figurant parmi les quinze les plus fréquemment mentionnées par les décrocheurs pour expliquer leur départ de l'école avant l'obtention de leur diplôme (Parent & Paquin, 1994). Finalement, les décrocheurs se différencient des autres élèves en présentant davantage de délinquance sociale, de troubles de comportement et de troubles affectifs, en plus d'être pessimistes envers l'avenir, d'avoir des lacunes sur le plan des habiletés sociales et d'avoir eu leur première expérience sexuelle à 15 ans ou moins (Cairns et al., 1989; Fortin & Picard, 1999; Suh et al., 2007).

Sur le plan familial, le fait de provenir d'une famille nombreuse, de ne pas vivre avec ses deux parents biologiques et d'avoir une mère permissive est associé au décrochage scolaire (Suh et al., 2007). Vallerand et al. (1997) indiquent que le

manque d'encouragement à l'autonomie de la part des parents est aussi un facteur associé au décrochage scolaire. Finalement, plusieurs auteurs rapportent qu'un statut socio-économique faible est un facteur associé au décrochage scolaire (Battin Pearson, Newcomb, Abbott, & Hill, 2000; Cairns et al., 1989; Charest, 1997; McCaul et al., 1992; Suh et al., 2007), de même que le fait d'avoir des parents ayant un faible niveau d'éducation (Charest, 1997; Suh et al., 2007).

Les difficultés avec le fonctionnement général de l'école (règles, ambiance et méthodes d'enseignement), le manque d'intérêt pour les cours, les difficultés avec le personnel enseignant, les expulsions scolaires et l'intérêt pour la formation en milieu de travail sont autant de raisons nommées par les décrocheurs pour expliquer leur départ de l'école avant l'obtention de leur diplôme (Charest, 1997; Parent & Paquin, 1994). Les décrocheurs, comparativement aux diplômés, montrent une augmentation de leur absentéisme durant leur parcours scolaire. Si bien qu'en 9<sup>e</sup> année (troisième secondaire), ils sont trois fois plus absents que les diplômés (Barrington & Hendricks, 1989). Les retards scolaires, les difficultés d'apprentissage et le redoublement scolaire sont également des facteurs associés au décrochage scolaire (Cairns et al., 1989; Charest, 1997; McCaul et al., 1992; Rumberger, 1995; Vallerand et al., 1997) . L'étude de Barrington et Hendricks (1989) va dans le même sens en indiquant que les décrocheurs font davantage l'objet de références vers des services d'aide pédagogique. Dans le même ordre d'idée, Vallerand et al. (1997) soulignent un effet selon le genre intéressant puisque les garçons se considèrent comme moins compétents et autonomes que les filles. Ces mêmes auteurs indiquent que les décrocheurs, comparativement aux élèves persistants, perçoivent l'administration de

leur école ainsi que les professeurs comme encourageant moins leur autonomie. Finalement, le réseau social des décrocheurs a, semble-t-il, une influence sur leur décision de décrocher. À cet effet, Cairns et al. (1989) constatent que les élèves ayant décroché au secondaire ont eu tendance à s'affilier à d'autres élèves ayant eux aussi décroché. À l'inverse, Suh et al. (2007) affirment que le fait d'avoir des amis qui prévoient poursuivre leurs études après le secondaire réduit le risque de décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

#### *Facteurs contribuant à la prédiction du décrochage scolaire*

Sur le plan personnel, la valeur prédictive du genre ne fait pas l'unanimité. Alors que certains auteurs affirment qu'il ne permet pas de prédire le décrochage scolaire (Barrington & Hendricks, 1989; Battin Pearson et al., 2000; F. M. Howell & Frese, 1982; Janosz et al., 2000; Rumberger, 1995; Suh et al., 2007), d'autres prétendent le contraire en soulignant que le fait d'être un garçon augmente les probabilités de décrocher au secondaire (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Pour expliquer ces divergences, certains chercheurs avancent que le genre perd de sa valeur prédictive lorsque plusieurs facteurs scolaires et sociaux sont considérés (Janosz et al., 2000; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). Dans certaines études, les chercheurs comparent la valeur prédictive des autres variables selon le genre (Cairns et al., 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz et al., 2000; Pagani et al., 2008) et le principal constat qui en découle est que la valeur prédictive des variables peut différer chez les garçons et les filles. Il arrive même que certaines variables soient caractéristiques d'un genre en particulier. Par



exemple, Pagani et al. (2008) affirment que les filles, qui sont évaluées comme étant oppositionnelles par leur enseignant, ont entre trois et quatre fois plus de chances de quitter l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires que celles qui ne le sont pas. Cette variable n'a toutefois pas d'influence chez les garçons. En contrepartie, ils affirment que le fait de vivre dans une famille d'accueil double les chances de décrocher du secondaire chez les garçons. Toujours selon ces mêmes auteurs, le fait de bénéficier d'une faible supervision parentale augmente les probabilités de décrocher chez les garçons sans toutefois avoir d'effet chez les filles.

D'autres caractéristiques individuelles permettent de prédire le décrochage scolaire chez l'ensemble des décrocheurs tel que : la présence d'un sentiment d'insécurité à l'école, ne pas voir l'utilité des matières enseignées, ne prévoir que l'obtention du diplôme secondaire comme scolarité et être perçu comme un fauteur de trouble / un mauvais élève par les autres (Rumberger, 1995). Également, le fait d'avoir un faible contrôle de soi et d'avoir un faible concept de soi augmente la prédiction du décrochage scolaire (Banchero, 2002; Rumberger, 1995), de même que la présence de troubles de comportement (Cairns et al., 1989; Fortin & Picard, 1999; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995; Suh et al., 2007).

Toujours sur le plan personnel, certains auteurs s'intéressent aux activités des élèves pour prédire le décrochage scolaire. Dans cette optique, Janosz et al. (1997) indiquent que les adolescents qui ont grand cercle d'amis et qui s'adonnent à des activités passives (écouter de la musique et/ou écouter la télévision) sont plus enclins à décrocher du système scolaire. Par ailleurs, certains comportements délinquants tels

l'usage de drogue, l'adhérence à des normes délinquantes, l'affiliation à des pairs délinquants, la commission de délits, le fait d'être arrêté par la police sont des éléments qui contribuent à la prédiction du décrochage scolaire (Battin Pearson et al., 2000; Fortin & Picard, 1999; Janosz et al., 1997) . Finalement, le fait d'être actif sexuellement à 15 ans ou moins contribue à la prédiction du décrochage alors que le fait d'être optimiste pour son avenir réduit le risque de décrocher (Suh et al., 2007).

Bon nombre d'éléments en lien avec la situation ou la structure familiale peuvent augmenter les possibilités de prédire le décrochage scolaire au secondaire comme le fait de provenir d'un milieu socio-économique faible, le fait de vivre dans une famille non traditionnelle et la scolarité des parents qui est de niveau secondaire ou moins (Battin Pearson et al., 2000; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995; Suh et al., 2007). Également, des variables en lien avec les processus familiaux peuvent contribuer à la prédiction du décrochage notamment le manque de soutien scolaire dispensé par les parents, la présence d'un haut niveau de règle, le manque de supervision parentale et les faibles attentes des parents concernant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). À ces facteurs familiaux, Banchero (2002) ajoute la relation négative avec le père.

Finalement, certains facteurs scolaires permettent de prédire le décrochage scolaire. Janosz et al. (1997) affirment d'ailleurs que les indicateurs en lien avec l'expérience scolaire des élèves sont les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire. Il est notamment question de la relation négative avec le professeur, du faible engagement et du faible rendement scolaire, de la non-participation aux activités

parascolaires, des absences répétées, du redoublement, des suspensions scolaires, des changements d'école ou du fait d'avoir décroché dans les deux dernières années (Banchero, 2002; Battin Pearson et al., 2000; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995; Suh et al., 2007).

#### Moment dans le développement du jeune où les mesures sont prises

Ceci dit, il faut noter que plusieurs chercheurs, voire même la majorité, ont tenté de mieux comprendre le phénomène du risque de décrochage scolaire ou du décrochage scolaire en se concentrant sur les indicateurs présents lorsque les jeunes sont au secondaire (Banchero, 2002; Battin Pearson et al., 2000; Cairns et al., 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992; Fortin et al., 2006; Fortin & Picard, 1999; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 2008; Janosz et al., 2000; Janosz et al., 1997; Marcotte et al., 2001; Parent & Paquin, 1994; Potvin et al., 1999; Rumberger, 1995; Suh et al., 2007; Vallerand et al., 1997). D'autres auteurs, bien que moins nombreux, ont orienté l'investigation de manière à recueillir des données beaucoup plus tôt dans le développement des élèves. Cette procédure permet d'identifier des indicateurs précoces du décrochage scolaire, d'augmenter les connaissances empiriques et, par le fait même, de multiplier les possibilités d'intervention afin de prévenir le décrochage scolaire. Six études de ce type ont été répertoriées et elles seront présentées dans ce qui suit.

Ainsi, Howell et Frese (1982) qui ont étudié des variables recueillies auprès d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire et de leurs parents pour prédire le décrochage

scolaire au secondaire. Les résultats montrent que sur le plan personnel, les habiletés cognitives de l'élève (QI) et un haut niveau de motivation scolaire chez ce dernier réduisent les chances de décrocher au secondaire. Sur le plan familial, trois dimensions du statut socio-économique de la famille réduisent les chances de décrocher soit : le niveau d'éducation du père, celui de la mère et le statut occupationnel du chef de famille. Les attentes de la mère envers la réussite scolaire et l'encouragement des parents afin que leur enfant termine le secondaire sont d'autres variables réduisant les risques de décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Finalement, cette étude montre que certains facteurs associés au décrochage scolaire diffèrent en intensité ou en importance selon le genre. Par exemple, le fait de devenir parent à un jeune âge est associé au décrochage scolaire, mais particulièrement pour les filles. Il en est de même pour le mariage précoce.

Barrington et Hendricks (1989) ont aussi étudié le décrochage scolaire dans une perspective longitudinale, en incluant dans leurs analyses des indicateurs précoces. Pour certaines variables étudiées, les mesures ont été prises à partir de la première année du primaire. Le portrait obtenu fait ressortir que les décrocheurs au secondaire reçoivent davantage de commentaires négatifs de la part de leurs enseignants lorsqu'ils sont au primaire. En troisième année, les décrocheurs présentent un rendement qui est inférieur à celui des diplômés. Les auteurs précisent toutefois que le rendement des décrocheurs ne reflète pas leur potentiel. En cinquième année, les décrocheurs sont en moyenne deux fois plus absents de l'école que les diplômés. Finalement, Barrington et Hendricks (1989) affirment que l'attitude des parents envers l'éducation de leur enfant qui est au primaire influence sa décision de décrocher une

fois qu'il est au secondaire. Selon eux, les parents des élèves du primaire qui ne sont pas intéressés par la présence de leur enfant à l'école et probablement et, par le fait même, à leur réussite scolaire ne font pas que transmettre leurs valeurs à leur enfant. Ils tendent aussi à accepter leur décision de quitter l'école plus tard.

Pour leur part, Ensminger et Slusarcick (1992) ont examiné l'influence d'indicateurs précoces sur la diplomation ou le décrochage scolaire chez une population afro-américaine. Bien que leur étude fasse majoritairement ressortir des facteurs prédisant la diplomation chez cette population, les auteurs abordent le décrochage scolaire en précisant que le fait d'adopter un comportement agressif en première année, d'avoir de mauvais résultats scolaires à cette même période et d'avoir de faibles aspirations scolaires à l'adolescence sont des facteurs reliés au décrochage scolaire.

Alexander, Entwisle et Horsey (1997), dans le cadre de leur étude longitudinale de 14 ans, ont examiné le pouvoir de prédiction de variables personnelles, familiales et scolaires mesurées alors que les jeunes étaient en première année du primaire. Les résultats révèlent que le fait d'être un garçon ou le fait d'avoir une image de soi négative sur le plan scolaire augmente la probabilité de décrocher au secondaire. Sur le plan familial, le fait de provenir d'une famille ayant un niveau socio-économique faible, d'être né d'une jeune mère, de vivre dans une famille monoparentale, d'avoir plusieurs frères ou sœurs, d'avoir vécu des changements familiaux stressants (divorces, mariage, déménagement, maladie, mort, etc.) ou le fait de recevoir des soins d'un adulte à l'extérieur de chez lui lors de l'été entre la première année et sa

deuxième année du primaire (camp de jour, camp de vacances) augmente les probabilités de décrocher de l'école au secondaire. Les faibles attentes des parents concernant les notes en mathématiques et en lecture, les devoirs, les leçons et les aspirations scolaires, de même que les attitudes négatives des parents envers les capacités de leur enfant comparativement aux autres sont autant de variables précoces qui influencent la prédiction du décrochage scolaire au secondaire.

Finalement, les résultats de cette étude démontrent que sur le plan scolaire, le fait d'avoir changé d'école, d'avoir accumulé plusieurs retards ou absences, de manquer d'implication (problèmes extériorisés de comportement, habitudes de travail lacunaires ou problème d'adaptation), d'offrir de piètres performances en mathématiques et en lecture, d'avoir redoublé, d'avoir bénéficié de services spécialisés ou d'appartenir à un groupe éprouvant des difficultés en lecture augmentent aussi les probabilités qu'un jeune décroche de l'école au secondaire. Dans leur discussion, les auteurs précisent que le décrochage scolaire est un processus à long terme. Dans cette optique, ils soulignent l'importance de poursuivre les recherches afin d'étudier les autres périodes entre la première année du primaire et le décrochage scolaire au secondaire.

Garnier, Stein et Jacobs (1997) soulignent une tendance, depuis le début des années 90', à décrire le décrochage scolaire comme étant un processus à long terme résultant de la combinaison des expériences individuelles, familiales et scolaires. Leur étude, qui s'est échelonnée sur 19 ans, a permis de créer un modèle incluant des indicateurs précoces qui permettent de prédire le décrochage scolaire au secondaire.

Les résultats indiquent que les faibles performances scolaires en 6<sup>e</sup> année du primaire<sup>1</sup>, le faible potentiel académique au secondaire, la consommation de drogue (tabac, alcool et autres drogues) à l'adolescence et les stress familiaux survenus durant l'enfance sont des facteurs permettant de prédire le décrochage scolaire au secondaire. En plus de l'effet direct de ces variables sur le décrochage scolaire, les auteurs ont souligné leurs effets indirects puisqu'elles influencent d'autres variables prédictrices ayant un effet direct sur le décrochage scolaire au secondaire telles que les faibles compétences cognitives de l'enfant, son exposition à la consommation de drogue de ses parents, ses faibles rendements scolaires en première année du primaire, ses faibles rendements scolaires en sixième année du primaire, le faible statut socioéconomique de la famille, les stress familiaux survenus durant l'enfance du jeune et le fait de vivre dans une famille non traditionnelle avec un faible niveau d'engagement dans les valeurs véhiculées. Le modèle final qui ressort de cette étude explique 21 % de la variance au niveau du décrochage scolaire au secondaire. De ce modèle, les auteurs suggèrent trois trajectoires de développement susceptibles d'augmenter le désengagement scolaire et, ultimement, le décrochage scolaire 1) l'accumulation des difficultés scolaires conduisant à de faibles rendements, à un manque de motivation et à des échecs scolaires, 2) l'exposition à la consommation de drogue des parents, l'augmentation des chances de consommation de drogue à l'adolescence, l'augmentation du nombre d'événements de vie stressants qui mènent aux difficultés scolaires et à la baisse de la motivation, et finalement 3) l'accumulation d'événements de vie stressants durant l'enfance, l'augmentation des

---

<sup>1</sup>Variable qui prend en considération des aspects intellectuels, sociaux et émotionnels des enfants tels que : l'adaptation en classe, le QI verbal, les compétences et les notes en lecture et en mathématiques, les compétences dans les relations interpersonnelles, la dépendance/l'indépendance, l'introversion/l'extroversion et la maturité.

chances d'éprouver des difficultés scolaires dès l'entrée à l'école, la poursuite des difficultés scolaire tout au long du cheminement et les échecs scolaires. L'importance d'inclure les facteurs familiaux précoces à ceux en lien avec l'enfance et l'adolescence est régulièrement soulignée par les auteurs, et ce, afin d'éviter les conclusions erronées à partir de modèles qui omettent des variables significatives dans l'explication du décrochage scolaire. De plus, Garnier, Stein et Jacobs (1997) suggèrent que des modèles plus complexes soient développés, en tenant compte des variables précoces, afin de mieux comprendre les processus susceptibles de conduire les élèves au décrochage scolaire au secondaire.

Dans leur étude visant à examiner le lien de causalité entre les problèmes de comportement, le redoublement scolaire/placement en classe spéciale et le décrochage scolaire, Vitaro, Brendgen et Tremblay (1999) affirment que les enfants ayant au moins un parent avec une faible éducation (variable mesurée alors que les enfants étaient à la garderie) ont plus de chance de décrocher, de même que ceux qui ont un plus faible QI. En outre, les résultats de leur étude montrent que les élèves ayant redoublé au moins une année au primaire ainsi que ceux ayant eu recours à des services spécialisés au cours de leur cheminement scolaire au primaire (classes spéciales, écoles spéciales ou institutions résidentielles) ont 4 fois plus de chances de décrocher que les élèves au cheminement régulier.

Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000), qui ont également mené une étude longitudinale de 19 ans, s'étaient donnés comme objectif d'explorer le processus développemental ainsi que les éléments précurseurs au décrochage scolaire. Cette



étude a mis en évidence l'importance de l'environnement domestique et de la qualité des soins donnés durant l'enfance dans la prédiction du décrochage scolaire. Les résultats indiquent que ces variables prédisent non seulement l'apparition de certaines caractéristiques reconnues comme étant en lien avec le décrochage scolaire au secondaire (problèmes de comportement, relation avec les pairs, réussite scolaire et implication parentale), mais qu'elles prédisent également le statut des élèves au secondaire (décrocheur ou non). Les problèmes de comportement, les relations avec les pairs, la réussite scolaire et l'implication parentale ont été mesurés à différents moments du cheminement scolaire du jeune durant cette étude : première et sixième année du primaire et à l'âge de 16 ans. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse considérant simultanément les variables mesurées durant l'enfance (l'environnement domestique et la qualité des soins), et ce, afin de connaître celles ayant le plus grand pouvoir discriminant quant aux possibilités d'appartenir au groupe de décrocheurs versus celles d'appartenir au groupe d'élèves diplômés. Voici par ordre d'importance le résultat de cette analyse : 1) l'implication parentale (sixième année); 2) les problèmes de comportement (première année); 3) les compétences avec les pairs (16 ans); 4) les problèmes de comportement (16 ans); 5) le genre et la qualité des soins durant l'enfance (12 & 40 mois); 6) la réussite scolaire (première année); 7) la réussite scolaire (16 ans). Les auteurs concluent en soulignant l'importance des variables de l'enfance, du primaire et des variables contemporaines (16 ans) dans la prédiction du décrochage scolaire à l'âge de 19 ans. Ils soulignent aussi que leurs résultats sont cohérents avec le modèle conceptuel qui suggère que le décrochage scolaire est un processus qui débute très tôt dans le développement de l'enfant et qui se poursuit dans le temps jusqu'à ce que l'individu décroche de l'école.

Potvin et Paradis (2000) abondent dans le même sens lorsqu'ils affirment qu'il faudrait commencer beaucoup plus tôt l'intervention préventive puisque le phénomène du décrochage scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant dès les premières années de scolarisation.

### Objectifs et hypothèses de recherche

La recension des écrits met en évidence une prévalence assez importante du décrochage scolaire de même que la lourdeur de ses conséquences; deux éléments qui justifient la poursuite des études afin d'approfondir les connaissances à ce sujet. De plus, la recension des écrits confirme que les facteurs associés à la réussite éducative, au risque de décrocher ou au décrochage scolaire sont nombreux, qu'ils se situent dans toutes les sphères de la vie de l'enfant et que des différences selon le genre sont observables. Finalement, la recension des écrits indique clairement que la majorité des chercheurs ont tenté de mieux comprendre le phénomène du décrochage scolaire en se concentrant sur les indicateurs présents lorsque les jeunes sont au secondaire. Une tendance est toutefois observable depuis une vingtaine d'années soit l'approfondissement des connaissances au niveau des indicateurs précoces. Or, il importe de poursuivre dans cette veine puisqu'à ce jour, les connaissances sur ce plan demeurent restreintes.

Dans le cadre de la présente recherche, les mesures des variables sélectionnées ont été prises alors que les élèves terminaient leur deuxième année du primaire. Il s'agit de variables déjà reconnues dans la littérature comme étant en lien avec le

décrochage scolaire. La présente recherche permettra de voir si ce lien est toujours d'actualité lorsqu'elles sont mesurées à la fin de la deuxième année du primaire. Certaines des variables sélectionnées sont en lien avec la famille soit le style et l'encadrement parental lors des devoirs et leçons, alors que d'autres sont en lien avec l'élève soit le genre, son attitude envers l'école et son attitude envers son enseignant. Le but de cette recherche est donc d'examiner la contribution des variables ciblées dans la prédiction du décrochage scolaire et de vérifier l'effet modérateur du genre en lien avec les variables indépendantes ciblées et le décrochage scolaire au secondaire.

Basé sur la théorie actuelle et la recherche empirique sur les facteurs associés au décrochage scolaire, deux hypothèses sont postulées. La première stipule que l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers son enseignant, le style parental et le genre de l'élève soient des variables qui, lorsque mesurées alors que les élèves sont en deuxième année du primaire, contribueront à la prédiction du décrochage scolaire au secondaire. La seconde hypothèse veut que le genre des élèves agisse comme variable modératrice entre chacune des variables indépendantes ciblées, mesurées alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire, et le décrochage scolaire au secondaire.

Enfin, les résultats obtenus permettront de mieux définir le processus à long terme du décrochage scolaire, en identifiant des indicateurs précoces. Conséquemment, en comprenant mieux les liens entre le décrochage scolaire au secondaire et les variables retenues, il sera possible de mieux cerner ou d'orienter les

interventions préventives dès le début du primaire. Finalement, en tenant compte des résultats obtenus, des cibles d'intervention spécifiques pourront éventuellement être définies chez les élèves du primaire selon le genre.

## *Méthode*

La présente recherche s'inscrit dans la suite d'une étude longitudinale réalisée sur trois ans et débutée en 1992 par Potvin et Paradis (2000). Commanditée par Direction de la recherche du Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ), l'étude vise alors à identifier les facteurs de réussite scolaire des élèves et ceci, dès le début de l'éducation préscolaire et primaire. Plusieurs enseignants, parents et élèves sont mis à contribution et répondent à des questionnaires portant entre autres, sur les perceptions des enseignants concernant le cheminement anticipé des élèves, les attitudes des enseignants envers les élèves, les attitudes des élèves envers l'école et l'encadrement aux devoirs et aux leçons ou le style parental.

Au début de l'étude, l'échantillon comprend 990 élèves (479 filles et 511 garçons) fréquentant une classe de maternelle d'une école de la région Mauricie-Bois-Francs. Les élèves sont également sollicités lorsqu'ils sont en première et en deuxième année du primaire. Les écoles participantes proviennent tant de milieux urbains que ruraux. Divers milieux socioéconomiques sont représentés. À la fin de l'étude, la cohorte longitudinale (maternelle, première et deuxième année) inclut 736 élèves. Il faut préciser que la présente étude s'intéresse exclusivement aux mesures prises auprès des élèves en deuxième année du primaire.

En considérant la première mesure prise en maternelle et en suivant un parcours traditionnel, les élèves de cet échantillon devaient terminer leurs études secondaires

douze ans plus tard et diplômé en 2004. Dans le but d'assurer un suivi et d'examiner les liens entre des mesures prises au primaire et la persévérance ou le décrochage scolaire, l'un des chercheurs de l'étude (Potvin) entreprend des démarches qui lui permettront d'ajouter des informations concernant notamment l'obtention ou non d'un diplôme d'études secondaire (DES) et l'inscription en 2004 dans un programme de formation à la base de données des 990 élèves. Des informations supplémentaires fournies par le MÉLS sont ainsi insérées dans la base initiale de données pour 976 élèves (98,6 % de l'échantillon). Ces données, combinées à celles recueillies lors de l'étude longitudinale s'étant déroulée entre 1992 et 1995, permettent depuis aux chercheurs (Potvin, Leclerc, & Massé, 2009) de procéder entre autres à des analyses prédictives de la diplomation ou à l'examen des trajectoires des élèves dans leur parcours scolaire.

Il faut préciser qu'au moment de l'étude initiale, l'autorisation parentale n'a pas été demandée par les différentes instances compte tenu de l'engagement du MÉQ et celle de chaque commission scolaire. La procédure d'autorisation pour la participation s'est déroulée comme suit : a) la constitution d'un échantillon d'écoles participantes établies en collaboration avec la Direction de la recherche du MÉQ, b) la demande de collaboration des directions des commissions scolaires de la Mauricie et c) l'autorisation des directions d'école et l'acceptation de chaque enseignant afin de leurs élèves participent à l'étude. Il faut également mentionner que la phase 2 de l'étude, phase qui n'était pas originalement planifiée, a été rendue possible en raison de la conservation de l'ensemble des données informatisées de l'étude menée en 1992-1995, de l'absence d'une clause sur la durée des données, d'une nouvelle

entente de collaboration avec le Ministère de l'éducation du Québec, de l'approbation du projet par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'autorisation de la Commission d'accès à l'information.

### Participants

Dans le cadre de la présente étude, l'échantillon comprend 544 élèves. Le passage de 976 à 544 élèves s'explique principalement par les critères d'inclusion retenus. Un élève fait partie de l'échantillon dans la mesure où des données sont disponibles en ce qui le concerne la collecte de données se situant à la fin de la deuxième année du primaire (année scolaire 1994-1995), année de l'étude dans laquelle l'ensemble des variables indépendantes ciblées (genre, attitude de l'élève envers l'école, attitude envers les enseignants, l'encadrement aux devoirs et aux leçons et le style parental) ont été mesurées. Également, un élève n'est retenu que dans la mesure où le statut de l'élève en 2004 correspond à celui de diplômé ou à celui de décrocheur. Les élèves de l'échantillon initial accusant un retard scolaire ont été exclus.

Le Tableau 1 présente la distribution de l'échantillon selon le genre et le statut (diplômé ou décrocheur) des participants. L'échantillon des 544 élèves se répartit en 288 filles et 256 garçons. L'âge moyen des élèves est de 8 ans (*é.t.* = 0,29) et varie entre 7 ans 4 mois et 8 ans 6 mois. Parmi les 544 élèves, 89 % d'entre eux sont diplômés et 11 % sont dits décrocheurs. L'échantillon compte 49 % de filles



Tableau I

Distribution de l'échantillon selon le genre et le statut des participants

Statut	Genre		Total
	Féminin	Masculin	
Diplômés	267 (49 %)	217 (40 %)	484 (89 %)
Décrocheurs	21 (4 %)	39 (7 %)	60 (11 %)
Total	288 (53 %)	256 (47 %)	544 (100 %)

diplômées, 40 % de garçons diplômés, 4 % de filles décrocheuses et 7 % de garçons décrocheurs. Dans le cas présent, l'élève diplômé est celui qui obtient son diplôme à la fin de la cinquième année du secondaire au moment prévu dans son parcours scolaire. L'élève dit décrocheur est celui qui n'obtient pas de diplôme d'études secondaires au moment prévu dans son parcours scolaire et qui ne fréquente pas un programme de formation générale (jeunes, adultes ou cheminement particulier) ou professionnelle.

#### Variables à l'étude et instruments de mesure

L'objet de cette étude vise l'examen de la relation entre cinq variables mesurées à la fin de la deuxième année du primaire et le décrochage scolaire à la fin du secondaire. Les cinq variables du primaire sont le genre des élèves, leur attitude envers l'école, leur attitude envers leur enseignante, l'encadrement aux devoirs et aux leçons et finalement le style parental. L'identification du genre de l'élève provient des réponses données par les élèves, réponses contre-vérifiées à partir de leur code permanent. Les attitudes envers l'école et envers des enseignants proviennent de réponses fournies par les élèves eux-mêmes tandis que deux dernières mesures ont été prises auprès de l'un des parents de l'élève.

### *Attitude de l'élève envers l'école*

L'attitude de l'élève envers l'école a été mesurée à partir d'un questionnaire élaboré par Potvin et Paradis (2000) aux fins de l'étude (1992-1995). Ledit questionnaire, qui s'adresse aux élèves eux-mêmes, comprend quatre questions relatives à son attitude envers 1) son éducateur ou enseignant, 2) l'école, 3) l'apprentissage du français et 4) l'apprentissage des mathématiques. Inspiré du *Perceived Competence Scale for Children* de Harter (1982), les élèves doivent indiquer s'ils aiment ou non leur éducateur/enseignant, l'école, l'apprentissage du français et l'apprentissage des mathématiques. Pour chacun de ces quatre volets, ils sont invités à faire un « X » dans un cercle s'il aime cet aspect ou un « X » dans un carré, s'il ne l'aime pas.

Le choix d'une seule question par attitude est issu d'une démarche de validation faite par Potvin et Rousseau (1991). Cette démarche a mis en évidence une très forte corrélation entre le score total de 16 items et un item servant au processus de validation de l'instrument. Potvin et Paradis (2000) ont alors estimé pouvoir tirer des informations intéressantes en utilisant l'item isolé pour chacune des attitudes pour ensuite calculer la somme obtenue. Un point est accordé à chacune des questions où l'élève dit aimer. Le score total de l'attitude de l'élève envers l'école en général varie entre 0 et 4; 4 réfère à une attitude positive.

### *Attitude de l'élève envers le professeur*

Une version abrégée (Potvin, 1994) de l'échelle sémantique différentielle d'Osgood et al. (1957) a été utilisée pour mesurer l'attitude de l'élève envers son enseignant. Cette version, intitulée *l'échelle d'attitude de l'élève envers le professeur (AEP)*, a fait l'objet de deux pré expérimentations. La première, qui tentait de vérifier la consistance interne, a été réalisée auprès de 50 élèves de première année du primaire. L'alpha brut obtenu alors est de 0,50, ce qui est relativement faible alors que l'alpha standardisé corrigé en fonction de la variance des participants est de 0,64, ce qui apparaît satisfaisant. Toutefois, puisque la valeur standardisée peut baisser lors de l'utilisation de l'outil auprès d'un plus grand échantillon, il a été convenu de modifier l'échelle de réponse en la faisant passer de cinq à trois points.

La deuxième pré expérimentation, qui a été conduite auprès de 52 élèves de la première année du primaire, démontre une amélioration marquée de l'alpha brut. Ce dernier est passé de 0,50 à 0,64. L'alpha brut et l'alpha standardisé (0,62) sont dorénavant semblables et selon les analystes, avec une augmentation de l'échantillon, l'alpha devrait se situer à 0,60, ce qui est jugé acceptable.

La version abrégée finale regroupe huit adjectifs qualificatifs bipolaires provenant de la version originale (mauvais/bon, injuste/juste, non amical/amical, colérique/doux, désagréable/agréable, froid/chaleureux, triste/joyeux, ennuyant/amusant). Les valeurs numériques pour chacun des items varient de -1 à +1 en passant par la valeur 0. Les adjectifs qualificatifs positifs ont tous été placés dans

la colonne de droite afin de faciliter la tâche aux jeunes participants à qui s'adresse ce questionnaire. Le score total peut varier de -8 à +8; -8 indique une attitude négative et 8 indique au contraire une attitude positive.

### *Encadrement lors des devoirs et des leçons*

L'encadrement aux devoirs et leçons a été évalué à partir d'un questionnaire élaboré par Potvin et Paradis (2000) dans le cadre de leur étude longitudinale. Ce dernier est intitulé *Questionnaire sur l'encadrement lors des devoirs et leçons – version courte* et il s'adresse aux parents. Une première version de 16 items a été réalisée à la suite d'une recension des écrits sur l'encadrement parental et sur l'aide aux devoirs et aux leçons. À la suite d'analyses statistiques d'items et de consistance interne, cinq items ont été retranchés. La valeur du coefficient alpha standardisé a atteint 0,70 après cette modification, ce qui est un niveau acceptable pour ce type d'instrument (Potvin & Paradis, 2000).

La version finale de 11 items inclut une échelle de type variant de toujours (4) à jamais (0). Les items 1 et 8 sont inversés. Ainsi, le score minimum est de 0 et le score maximum est de 44; un score élevé signifie un plus grand encadrement parental. À titre d'exemple, les parents doivent répondre aux affirmations suivantes : je donne des trucs à mon enfant pour qu'il s'améliore (item 2), j'établis moi-même des règles précises pour que mon enfant sache quand il doit faire ses devoirs et leçons (item 5), mon enfant fait ses devoirs où et quand il veut (item 8) et j'aide mon enfant pour ses devoirs et ses leçons seulement à sa demande (item 11).

### *Le style parental*

Le style parental a été mesuré à l'aide du questionnaire *Opinion et comportements relatifs à l'éducation des Enfants (OCÉE) - version parents* (Rousseau, 1995). Il s'agit d'une adaptation française de l'inventaire de Dornbusch et al. (1987). La structure de l'outil original a été modifiée, de même que le contenu. La traduction de certains items conservés dans l'OCÉE s'inspire de celle faite par Doucet (1994). L'OCÉE mesure les opinions et les comportements relatifs à l'éducation des enfants. Bien que seule la version parent soit utilisée dans la présente étude, il existe aussi une version pour les enseignants.

Rousseau (1995) mentionne que l'OCÉE présente une bonne validité de contenu logique et statistique. L'étude de sa fidélité a donné des coefficients de consistance interne, après la correction par la formule de Spearman-Brown, variant entre 0,77 et 0,86. Le calcul de ces coefficients est basé sur les réponses d'un groupe de 129 enseignants, futurs enseignants et parents dont les enfants sont au primaire.

L'OCÉE comprend 24 items dont 12 réfèrent à des opinions et 12 réfèrent à des comportements. Cet instrument permet d'évaluer la congruence entre les opinions et les comportements relatifs à l'éducation des enfants. En outre, il permet de mesurer la nature de l'encadrement offert aux jeunes; un encadrement autoritaire et réactif ou un encadrement libéral et interactif.

*L'échelle de l'attitude éducative.* Huit des douze opinions forment cette échelle qui fait référence au caractère plus ou moins interventionniste et modélisant des opinions que peuvent avoir les parents au regard de l'éducation. Plus le score à cette échelle est élevé, plus le parent détient une opinion à caractère interventionniste et modélisant. Par exemple, un parent qui croit qu'un enfant ne doit pas, par respect, remettre en question ses parents (item 5), qui croit qu'un enfant qui est bon dans une matière n'a pas de raison de ne pas être bon dans les autres matières (item 7) et qui croit devoir aider son enfant à faire ses travaux scolaires (item 16) obtiendra un score élevé à cette échelle. À l'inverse, un score faible reflète une attitude éducative plutôt non interventionniste et peu modélisante.

*L'échelle comportement éducatif.* Parmi les 12 comportements, 11 items forment cette échelle qui réfère aux manifestations concrètes des opinions à caractère interventionniste et modélisant. L'obtention d'un score élevé indique que le parent manifeste concrètement ses opinions à caractère interventionniste et modélisant. Ainsi, un parent qui considère la réussite scolaire comme un sujet de préoccupation (item 10), qui est dérangé lorsque son enfant obtient de mauvaises notes à l'école et qui demande à son enfant de mieux faire même si ce dernier va déjà bien à l'école (item 2) obtiendra un score élevé à cette échelle. Au contraire, un résultat faible révèle un comportement plutôt non interventionniste et peu modélisant.

*L'encadrement autoritaire réactif.* Mesuré à partir de 11 opinions et comportements, cette échelle fait référence aux croyances qui donnent lieu à des comportements laissant peu de place à la prise en charge par l'enfant lui-même dans

l'organisation de sa vie scolaire. Ce type d'encadrement est souvent réactif et il instaure une relation de dépendance entre le parent et l'enfant. Plus le score à cette échelle est élevé, moins le parent laisse place à la prise en charge par l'enfant lui-même dans l'organisation de sa vie scolaire en favorisant une relation de dépendance. Le parent qui dit à son enfant qu'il ne doit pas contredire un adulte (item 4), qui croit qu'un enfant ne doit pas, par respect, remettre en question ses parents (item 5) et qui réagit mal lorsque son enfant ne réussit pas bien à l'école (item 3) obtiendra un résultat élevé à cette échelle. À l'inverse, un score faible révèle un encadrement non autoritaire et non réactif qui pourrait s'apparenter à du laisser-aller, à du désintéressement, voire même à de l'indifférence.

*L'encadrement libéral interactif.* Cette quatrième et dernière échelle de l'OCÉE version parent est mesurée à partir de dix opinions et comportements. Elle réfère à la place laissée à la prise en charge par l'enfant lui-même dans l'organisation de sa vie scolaire. Ce type d'encadrement est interactif et tel que décrit par les auteurs, plus le score est élevé à cette échelle, plus le parent laisse place à la prise en charge de l'enfant lui-même dans l'organisation de sa vie scolaire. En examinant les questions de l'OCÉE rattachées à cette échelle, il est possible de constater que ce qui est mesuré ressemble à ce qui est décrit dans la littérature comme étant de la supervision/implication parentale. À titre d'exemple, un parent qui répond aux invitations de l'école; réunion de parents, rencontre avec l'enseignant, remise de bulletin, etc. (item 13), qui trouvent important de vérifier si leur enfant fait les travaux demandés (item 15) et qui voit l'importance d'encourager leur enfant à faire plus d'effort pour s'améliorer en cas de difficulté (item 18) obtiendra un résultat

élevé à cette échelle. À l'inverse, un résultat faible révélerait un encadrement plutôt non libéral et peu interactif pouvant à la limite, comme dans le cas précédent, ressembler à du laisser-aller, à du désintéressement, voire à de l'indifférence.

### Déroulement de l'expérimentation

La description du déroulement de l'expérimentation est celle rapportée par Potvin et Paradis (2000), puisque c'est leur base de données qui a été utilisée dans le cadre du présent mémoire. Précisons toutefois que seuls les éléments en lien avec le cinquième et dernier temps de mesure seront rapportés dans cette rubrique puisque toutes les variables ciblées pour le présent mémoire ont été mesurées à ce moment

#### *La communication avec les éducatrices et les enseignantes*

Une assistante de recherche est responsable d'entrer en communication avec chacune des écoles en vue de planifier des rencontres avec les enfants. L'assistante téléphone à la direction de l'école pour l'aviser du début des opérations liées à la recherche. À cette occasion, elle demande soit d'être mise en contact avec l'éducatrice ou les enseignantes, soit que la direction lui signale, après consultation, la date et l'heure du rendez-vous avec celles-ci. Les démarches débutent environ deux mois avant le début de la collecte de données. Deux ou trois équipes, lorsque cela s'avère nécessaire, composées de deux assistants de recherche, rencontrent les enfants. La collecte de données se déroule en l'espace de six semaines.



*La passation des instruments de mesure*

La passation des instruments à l'an 3 a eu lieu après la troisième étape pédagogique de l'année scolaire 1994-1995. Les élèves étaient alors en deuxième année du primaire.

*La passation auprès des élèves.* Les élèves répondent aux questionnaires à l'école, dans leur groupe respectif et pendant les heures de classe. De plus, pour permettre aux élèves d'être plus à l'aise pour répondre, l'enseignante quitte la classe et les assistants de recherche prennent en charge le groupe. Les assistants de recherche ont une formation universitaire de premier cycle en adaptation scolaire ou encore une formation de deuxième cycle en psychoéducation ou en éducation. Ces assistants se partagent les tâches liées aux consignes et au maintien du climat de classe. Seuls certains élèves absents le jour de la passation ne participent pas à cette activité.

Les deux assistants se présentent à l'école environ dix minutes à l'avance pour disposer la classe de façon à diminuer les possibilités d'imitation des réponses. Une disposition conventionnelle, avec des tables individuelles en rangée, est privilégiée.

Les assistants de recherche présentent l'activité et insistent auprès des élèves, dans un langage qui leur est accessible, sur l'importance de leur collaboration. Ils les informent aussi qu'il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un test et que leurs réponses restent confidentielles.

Chaque groupe-classe répond aux questionnaires dans le même ordre et la même procédure vaut pour tous les questionnaires. La passation en groupe nécessite deux expérimentateurs. L'un d'eux présente l'instrument en expliquant brièvement ce qu'il mesure, puis il donne les explications nécessaires pour y répondre. Pendant ce temps, le deuxième supervise et observe les élèves; par exemple, il observe leurs réactions pendant la distribution du matériel ou pendant qu'ils répondent pour déterminer les comportements d'incompréhension ou de copie. Au besoin, certains enfants sont déplacés. Les deux expérimentateurs veillent à ce que les élèves comprennent bien la tâche et ils fournissent des explications particulières aux élèves qui semblent plus hésitants.

Une période de transition précède la passation du questionnaire sur l'attitude envers l'éducatrice, l'école et les matières scolaires. Il s'agit alors d'expliquer aux élèves que la façon de répondre est différente, que l'enseignante ne verra pas leurs réponses et que les assistants ramèneront leurs cahiers. Il faut aussi ajouter que toutes les réponses sont bonnes si elles correspondent à ce qu'ils pensent.

*La passation auprès des parents.* Après entente avec la direction de chaque école et avec chaque enseignant des élèves participant à la recherche, une enveloppe est acheminée aux parents par l'entremise de l'enfant. L'enveloppe comprend les documents suivants : une lettre qui présente la recherche et qui demande la collaboration des parents. La lettre mentionne entre autres ce qui suit :

Nous vous assurons de l'entière confidentialité de vos réponses. Vous remarquerez que nous avons mis un code chiffré sur l'enveloppe et le questionnaire que vous apporte votre enfant. C'est ce code et seulement ce

code qui sera utilisé pour des fins de recherche : votre nom et celui de votre enfant ne seront aucunement utilisés et ni le directeur et ni l'enseignante ne verront vos réponses puisque nous vous demandons de cacheter l'enveloppe-retour du questionnaire.

Elle comprend également un questionnaire ayant quatre parties : 1) les directives; 2) le questionnaire *Encadrement lors des devoirs et des leçons* (11 questions); 3) le questionnaire *Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants* (24 questions); 4) les renseignements généraux (10 questions). Enfin, s'ajoute une enveloppe de retour que le parent doit cacheter et redonner à son enfant, qui le remet à l'enseignante.

## *Résultats*

## L'analyse des données

Dans cette section, les résultats des analyses effectuées seront présentés en deux temps. D'abord, il sera question des analyses préliminaires qui ont essentiellement permis de cibler les variables à introduire dans l'équation de régression logistique, tout en évitant les problèmes de multicollinéarité et de convergence. Par la suite, il sera question des analyses de régression logistique qui permettent de vérifier la valeur prédictive des variables indépendantes retenues sur la variable dépendante.

Le logiciel SPSS version 16,0 a été utilisé pour l'ensemble des analyses effectuées et le seuil de signification a été fixé à 0,05. Dans un premier temps, des analyses de corrélation ont été calculées entre les variables à l'étude. Dans la majorité des cas, soit lorsqu'il est question de deux variables continues, le coefficient de corrélation de Pearson a été employé. Il s'agit de la mesure d'association la plus utilisée en sciences sociales (Fox, 1999). Dans les cas où il est question d'une variable continue et d'une variable dichotomique, la corrélation bisérielle de point qui a été effectuée (Howell, 1998). Finalement, en présence de deux variables dichotomiques l'utilisation de la mesure d'association  $\phi$  (phi) s'est avérée nécessaire.

### Analyses préliminaires

Afin cibler les variables à introduire dans l'équation de régression logistique, tout en évitant les problèmes de multicollinéarité et de convergence, des analyses de corrélation ont été préalablement réalisées. Cette démarche a conduit à l'exclusion de la variable « Encadrement autoritaire réactif » de la première analyse de régression logistique, et ce, en raison de sa forte corrélation avec deux autres échelles du style parental soit l'attitude éducative et le comportement éducatif. Cette décision est conforme à la recommandation de Meloche et Allaire (2007) qui suggèrent que les variables avec une corrélation inférieure à -0,6 ou supérieure à 0,6 fassent l'objet d'une attention particulière afin d'éviter les problèmes de multicollinéarité ou de convergence.

Le Tableau 2 présente la matrice de corrélation réalisée entre les différentes variables étudiées. L'examen des corrélations a permis d'identifier la présence de 17 liens significatifs (sur une possibilité de 36) entre les neuf variables retenues et mesurées alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire. Le genre des participants (0 = masculin, 1 = féminin) est positivement et significativement corrélé avec l'attitude de l'élève envers l'école,  $r_{hp}(542) = 0,17, p \leq 0,001$ , et avec l'attitude de l'élève envers l'enseignant,  $r_{hp}(542) = 0,10, p \leq 0,05$ . Ces résultats indiquent qu'en deuxième année du primaire, les filles perçoivent plus positivement l'école et leurs enseignants que les garçons.

Quant à l'encadrement aux devoirs, il est positivement et significativement corrélé avec les quatre échelles du style parental. Plus les parents font preuve

d'autorité et qu'ils imposent des règles à leurs enfants alors que ces derniers sont en deuxième année du primaire (encadrement autoritaire réactif), plus ils encadrent leur enfant lors de la période de devoirs et de leçons à cette même période,  $r(542) = 0,23$ ,  $p \leq 0,001$ . Les résultats montrent aussi que plus les parents d'élèves de deuxième année du primaire s'impliquent et supervisent leur enfant tout en favorisant les interactions (encadrement libéral interventionniste), plus ils l'encadrent lors de la période de devoirs et de leçons  $r(542) = 0,32$ ,  $p \leq 0,001$ . Finalement, plus les parents croient en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (attitude éducative), plus ils l'encadrent lors de la période de devoirs et de leçons,  $r(542) = 0,23$ ,  $p \leq 0,001$ . Dans la même optique, plus les parents s'investissent dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (comportement éducatif), plus ils lui offrent un encadrement lors de la période de devoirs et de leçons,  $r(542) = 0,29$ ,  $p \leq 0,001$ .

Les mesures d'association ont aussi permis de constater que les deux mesures concernant les attitudes (envers l'école et envers les enseignants) sont positivement et significativement corrélées entre elles,  $r(542) = 0,41$ ,  $p \leq 0,001$ . Par conséquent, plus l'élève de deuxième année du primaire a une attitude positive envers l'école, plus il a une attitude positive envers ses enseignants. La variable « attitude envers les enseignants » est, pour sa part, positivement et significativement corrélée avec l'encadrement libéral interactif,  $r(542) = 0,09$ ,  $p \leq 0,05$ , ce qui indique que plus l'attitude de l'élève de deuxième année envers ses enseignants est positive, plus ses parents s'impliquent et le supervisent en favorisant les interactions.

Tableau 2

Matrice de corrélation pour les variables à l'étude (n=544)

	1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	6
1- Genre		-0,56	0,17***	0,10*	-0,00	0,03	-0,02	0,02	-0,13** <sup>a</sup>
2- Encadrement aux devoirs			0,05	0,04	0,23***	0,32***	0,23***	0,29***	0,05
3- Attitude envers l'école				0,41***	-0,06	0,04	-0,03	-0,03	-0,04
4- Attitude envers les enseignants					0,02	0,09*	0,03	0,05	0,06
5- Style									
5.1- Encadrement autoritaire réactif						0,30***	0,69***	0,74***	0,20***
5.2- Encadrement libéral interactif							0,50***	0,72***	0,07
5.3- Attitude éducative								0,45***	0,16***
5.4- Comportement éducatif									0,15***
6- Statut de l'élève en 2004 <sup>b</sup>									

\*p ≤ 0.05. \*\*p ≤ 0.01. \*\*\* p ≤ 0.001.

<sup>a</sup> Pour vérifier la relation entre la VI genre et la VD statut de l'élève en 2004, la mesure d'association  $\phi$  a été utilisée.<sup>b</sup> Diplômés/Décrocheurs



Les quatre échelles du style parental sont positivement et significativement corrélées entre elles. D'une part, plus les parents des élèves de deuxième année du primaire font preuve d'autorité en imposant des règles (encadrement autoritaire réactif), plus ils supervisent leur enfant et ils s'impliquent dans sa vie scolaire (encadrement libéral interventionniste),  $r(542) = 0,30, p \leq 0,001$ . En outre, plus les parents des élèves de deuxième année du primaire font preuve d'autorité en imposant les règles (encadrement autoritaire réactif), plus ils croient en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant (attitude éducative),  $r(542) = 0,69, p \leq 0,001$  et plus ils s'investissent dans son éducation (comportement éducatif),  $r(542) = 0,74, p \leq 0,001$ .

D'autre part, plus les parents supervisent leur enfant et s'impliquent dans sa vie scolaire alors qu'il est en deuxième année du primaire (encadrement libéral interventionniste), plus ils croient en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de son enfant (attitude éducative),  $r(542) = 0,50, p \leq 0,001$  et plus ils s'investissent dans son éducation (comportement éducatif),  $r(542) = 0,72, p \leq 0,001$ . Finalement, plus les parents croient en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant alors qu'il est en deuxième année du primaire (attitude éducative), plus ils s'y investissent (comportement éducatif),  $r(542) = 0,45, p \leq 0,001$ .

Il n'existe pas de relation entre le genre, l'encadrement aux devoirs et les quatre échelles du style parental. Il n'existe pas non plus de lien entre l'encadrement aux devoirs et les deux mesures d'attitude de l'élève (envers l'école et envers l'enseignant). Pour sa part, l'attitude de l'élève envers l'école n'est pas en lien avec

les quatre échelles du style parental. Finalement, l'attitude de l'élève envers ses enseignants n'est pas associée à trois des quatre échelles du style parental soit le style autoritaire, l'attitude éducative et le comportement éducatif.

La mesure d'association phi confirme l'existence d'un lien significatif entre le statut de l'élève en 2004 (0 = diplômés, 1 = décrocheurs) et le genre,  $\phi = -0,13, p \leq 0,01$ . Ces résultats montrent qu'il y a plus de garçons que de filles qui ont le statut de décrocheur. Les analyses de corrélations font ressortir un lien positif et significatif entre le statut des élèves et trois échelles du style parental, soit l'encadrement autoritaire,  $r(542) = 0,20, p \leq 0,001$ , les attitudes éducatives,  $r(542) = 0,16, p \leq 0,001$ , de même que les comportements éducatifs,  $r(542) = 0,15, p \leq 0,001$ . Ces résultats indiquent que les parents des élèves décrocheurs faisaient davantage preuve d'autorité en imposant des règles (encadrement autoritaire réactif) lorsque ces derniers étaient en deuxième année du primaire, qu'ils croyaient plus en l'importance de s'impliquer dans leur éducation (attitude éducative) et, par le fait même, qu'ils s'y investissaient davantage (comportement éducatif) que les parents d'élèves diplômés. Il est important ici de préciser que ces résultats montrent des évidences empiriques qui doivent être considérées avec prudence. Ils doivent être analysés et retenus à la lumière des éléments discutés dans les deux dernières sections du présent mémoire.

En dernier lieu, les analyses de corrélation ne révèlent aucun lien entre le statut de l'élève en 2004 (diplômé ou décrocheur) et les variables associées suivantes : l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève

envers les enseignants. Par conséquent, ces variables seront exclues des analyses de régression logistique.

### La prédiction du décrochage scolaire

Puisque l'un des objectifs de la présente étude est de vérifier simultanément la valeur prédictive de plusieurs variables indépendantes (VI) sur une variable dépendante (VD) qui est dichotomique, l'utilisation de la régression logistique s'avère l'option à préconiser. Selon Meloche et Allaire (2007), il s'agit de la méthode d'analyse la plus utilisée pour répondre à ce type de situation. La régression logistique permet d'attribuer une probabilité aux participants pour ensuite voir si cette probabilité permet une classification exacte de ces derniers selon les catégories de la VD. Il faut préciser que le point de coupure rattaché à la table de classification de la présente analyse est établi à 20 %. Le point de coupure par défaut est 50 % toutefois, comme le mentionnent Meloche et Allaire (2007), ce choix s'avère adéquat que lorsque la prévalence de l'événement étudié est d'environ 50 %. Ce qui n'est pas le cas dans la présente étude.

Pour les premières analyses, l'échelle « encadrement autoritaire réactif » du style parental a été exclue en raison de sa forte corrélation avec les deux autres échelles du style parental positivement corrélées au statut de l'élève en 2004 (diplômés/décrocheurs) soit l'attitude éducative,  $r(542) = 0,69$ ,  $p \leq 0,001$  et les comportements éducatifs,  $r(542) = 0,74$ ,  $p \leq 0,001$ . La corrélation qui relie les variables « attitude éducative » et « comportement éducatif » est de force acceptable,

$r(542) = 0,45$ ,  $p \leq 0,001$ , ce qui permet de les inclure ensemble la première analyse. Bien qu'il s'agisse de deux variables similaires, il faut se rappeler que la première réfère aux croyances qui sous-tendent le comportement éducatif alors que l'autre s'avère le comportement lui-même. Il sera donc intéressant de voir dans quelle mesure ces deux variables prédisent le décrochage scolaire tout en étant incluses dans la même analyse de régression logistique.

Tel que l'indique le Tableau 3, le genre de même que les deux dimensions du style parental (l'attitude éducative et le comportement éducatif), mesurées alors que les élèves étaient en deuxième année, ressortent comme des facteurs prédisant le décrochage scolaire au secondaire. Le modèle global versus le modèle ne contenant que la constante est significatif,  $\chi^2(3, N = 544) = 27,232$ ,  $p \leq 0,001$  (test de signification des coefficients) et il explique 10 % de la variance (Pseudo  $R^2$  ajusté de Nagelkerke). Les trois variables incluses dans le modèle permettent de classer correctement 86 % des élèves de l'échantillon; 92 % des diplômés et 33 % des décrocheurs. Il s'agit d'un modèle faible puisqu'il explique un faible pourcentage de la variance et qu'il classe correctement peu d'élèves de la clientèle cible soit les décrocheurs. La variable « genre » ressort comme étant la plus associée au statut de décrocheur,  $W(1) = 7,83$ ,  $p \leq 0,01$ , suivi de l'attitude éducative  $W(1) = 5,00$ ,  $p \leq 0,05$  et du comportement éducatif  $W(1) = 4,36$ ,  $p \leq 0,05$ .

Ainsi, les résultats montrent que les garçons ont 56 % plus chances de décrocher que les filles,  $O.R. = 0,44$ ,  $p \leq 0,005$ . Les résultats indiquent également que si nous maintenons toutes les autres variables constantes, les chances de décrocher

Tableau 3

Analyse de régression logistique pour la prédiction du décrochage scolaire

Variabes	$\beta$	Erreur type	Wald	Sig.	Odds Ratio
Genre	-0,81	0,29	7,83	0,01	0,44
Style_attitude éducative	0,16	0,07	5,00	0,03	1,17
Style_comportement éducatif	0,08	0,04	4,36	0,04	1,08

$\chi^2(3, N = 544) = 27,232, p < 0,000$

augmentent de 17 % lorsque le score obtenu à l'échelle de l'attitude éducative augmente d'une unité. Par conséquent, plus les parents disent croire en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (attitude éducative), plus ils ont de chance que leur enfant décroche de l'école une fois au secondaire,  $O.R. = 1,17, p \leq 0,05$ . Encore une fois, ces résultats montrent des évidences empiriques qui doivent être considérées avec prudence. Ils doivent être analysés et retenus à la lumière des éléments discutés dans les deux dernières sections du présent mémoire. Finalement, si nous maintenons toutes les autres variables constantes, les chances de décrocher augmentent de 8 % lorsque le score obtenu à l'échelle du comportement éducatif augmente d'une unité. En d'autres mots, plus les parents disent s'investir dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (comportement éducatif), plus leur enfant a de chance de décrocher au secondaire,  $O.R. = 1,08, p \leq 0,05$ .

Le rôle modérateur du genre entre les variables étudiées et le décrochage scolaire au secondaire

Trois analyses de régression logistique de type hiérarchique ont été conduites afin de vérifier l'effet modérateur du genre entre les variables du modèle qui sont

significativement corrélées au statut de l'élève en 2004 (diplômés/décrocheurs) et le statut lui-même.

L'analyse de régression, rapportée dans la première section du Tableau 4, inclut les variables : « attitude éducative », « genre » et « attitude éducative X genre ». La variable « attitude éducative X genre » représente l'effet d'interaction entre les deux variables en question. Le modèle global versus le modèle ne contenant que la

constante est significatif,  $\chi^2 (3, N = 544) = 22,85, p \leq 0,001$  (test de signification des coefficients) et il explique 8 % de la variance (Pseudo  $R^2$  ajusté de Nagelkerke). Les trois variables incluses dans le modèle permettent de classifier correctement 83 % des élèves de l'échantillon; 89 % des diplômés et 35 % des décrocheurs. Il s'agit d'un modèle faible puisqu'il explique un faible pourcentage de la variance et qu'il classe correctement peu d'élèves de la clientèle cible soit les décrocheurs. Les résultats obtenus confirment tout de même la valeur prédictive de la variable « attitude éducative » en indiquant que si nous maintenons toutes les autres variables constantes, les chances de décrocher augmentent de 24 % lorsque le score obtenu à l'échelle de l'attitude éducative augmente d'une unité. Par conséquent, plus les parents disent croire en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (attitude éducative), plus ils ont de chance que leur enfant décroche de l'école une fois au secondaire,  $O.R. = 1,24, p \leq 0,05$ . Ce modèle montre également que lorsque le genre est intégré après la variable « attitude éducative », il n'est plus significatif,  $O.R. = 0,17, p > 0,05$ . Finalement, l'effet d'interaction n'est pas significatif, ce qui signifie que les preuves ne sont pas suffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre

Tableau 4

Analyses de régression logistique en vue de vérifier l'effet modérateur du genre

Variables	$\beta$	ES	Wald	Sig.	Odds ratio
Style_attitude éducative	0,21	0,08	7,83	0,005	1,24**
Genre	-1,76	3,64	0,23	0,629	0,17
Style_attitude éducative* Genre	0,04	0,14	0,07	0,793	1,04
Style_comportement éducatif	0,13	0,04	9,31	0,002	1,14**
Genre	-0,10	2,19	0,00	0,965	0,91
Style_comportement éducatif* Genre	-0,02	0,07	0,12	0,730	0,98
Style_encadrement autoritaire réactif	0,11	0,04	9,29	0,002	1,12**
Genre	-2,72	1,86	2,13	0,144	0,07
Style_encadrement autoritaire réactif*Genre	0,07	0,07	1,08	0,298	1,07

\*p ≤ 0,05    \*\*p ≤ 0,01    \*\*\*p ≤ 0,001

la variable « attitude éducative », mesurée alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire, et le décrochage scolaire au secondaire,  $O.R. = 1,04$ ,  $p > 0,05$ .

La deuxième analyse de régression logistique de type hiérarchique inclut les variables : « comportement éducatif », « genre » et « comportement éducatif X genre ». La variable « comportement éducatif X genre » représente l'effet d'interaction entre les deux variables en question. Le modèle global versus le modèle ne contenant que la constante est significatif,  $\chi^2 (3, N=544) = 22,12$ ,  $p \leq 0,001$  (test de signification des coefficients) et il explique 8 % de la variance (Pseudo  $R^2$  ajusté de Nagelkerke). Les trois variables incluses dans le modèle permettent de classer correctement 84 % des élèves de l'échantillon; 91 % des diplômés et 28 % des décrocheurs. Il s'agit d'un modèle faible puisqu'il explique un faible pourcentage de la variance et qu'il classifie correctement peu d'élèves de la clientèle cible soit les décrocheurs. Les résultats obtenus confirment la valeur prédictive de la variable « comportement éducatif ». En effet, si nous maintenons toutes les autres variables

constantes, les chances de décrocher augmentent de 14 % lorsque le score obtenu à l'échelle du comportement éducatif augmente d'une unité. En d'autres mots, plus les parents disent s'investir dans l'éducation de leur enfant de deuxième année du primaire (comportement éducatif), plus leur enfant a de chances de décrocher au secondaire,  $O.R. = 1,14, p \leq 0,05$ . Ce modèle montre également que lorsque le genre est intégré après la variable « comportement éducatif », il n'est plus significatif,  $O.R. = 0,91, p > 0,05$ . Finalement, l'effet d'interaction n'est pas significatif, ce qui signifie que les preuves ne sont pas suffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre la variable « comportement éducatif », mesurée alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire, et le décrochage scolaire au secondaire,  $O.R. = 1,04, p > 0,05$ .

La troisième analyse de régression de type hiérarchique inclut les variables : « encadrement autoritaire réactif », « genre » et « encadrement autoritaire réactif X genre ». La variable « encadrement autoritaire réactif X genre » représente l'effet d'interaction entre les deux variables en question. Le modèle global versus le modèle ne contenant que la constante est significatif,  $\chi^2 (3, N=544) = 29,32, p \leq 0,001$  (test de signification des coefficients) et il explique 11 % de la variance (Pseudo  $R^2$  ajusté de Nagelkerke). Les trois variables incluses dans le modèle permettent de classifier correctement 85 % des élèves de l'échantillon; 92 % des diplômés et 28 % des décrocheurs. Encore une fois, le modèle explique un faible pourcentage de la variance et il classifie correctement peu d'élèves de la clientèle cible (les décrocheurs) ce qui en fait un modèle faible. Les résultats obtenus montrent que la variable « encadrement autoritaire réactif » prédit le décrochage scolaire au



secondaire. En effet, si nous maintenons toutes les autres variables constantes, les chances de décrocher augmentent de 12 % lorsque le score obtenu à l'échelle de l'encadrement de type autoritaire réactif augmente d'une unité,  $O.R. = 1,12, p \leq 0,01$ . Concrètement, ce résultat indique que plus les parents font preuve d'autorité en imposant des règles à leur enfant de deuxième année du primaire (encadrement autoritaire réactif), plus ils ont de chance que leur enfant décroche avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Ce modèle montre également que lorsque le genre est intégré après la variable « encadrement autoritaire réactif », il n'est plus significatif,  $O.R. = 0,07, p > 0,05$ . Finalement, l'effet d'interaction n'est pas significatif, ce qui signifie que les preuves ne sont pas suffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre la variable « encadrement autoritaire réactif », mesurée alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire, et le décrochage scolaire au secondaire,  $O.R. = 0,01, p > 0,05$ .

Les statistiques de Wald pour les trois variables ayant fait l'objet d'une analyse de régression logistique de type hiérarchique permettent de voir quelle est celle qui a une plus forte relation avec le décrochage scolaire au secondaire. En ordre descendant, les variables se positionnent comme suit : le comportement éducatif,  $\text{Wald } X^2(1) = 9,31, p \leq 0,01$  suivi de l'encadrement autoritaire réactif,  $\text{Wald } X^2(1) = 9,29, p \leq 0,01$  et de l'attitude éducative,  $\text{Wald } X^2(1) = 7,83, p \leq 0,01$ .

## *Discussion*

Dans la section discussion, les résultats en lien avec les analyses préliminaires seront brièvement abordés et les résultats en lien avec les hypothèses de départ seront mis en relation avec les connaissances théoriques et empiriques actuelles. Une réflexion quant aux forces et limites de la présente recherche suivra. Finalement, les retombées des résultats de la présente étude et leurs applications pratiques seront soulignées.

#### Résultats en lien avec les analyses préliminaires

Tel que souligné dans la section des résultats, plusieurs variables associées sont corrélées entre elles. En examinant les relations significatives, nous remarquons que les variables en lien avec l'encadrement et la supervision des parents sont positivement corrélées entre elles. Par exemple, les parents qui croient en l'importance de s'investir dans l'éducation de leur enfant (attitude éducative) s'y investissent (comportement éducatif). Également, les parents qui encadrent leur enfant lors des devoirs et leçons sont des parents qui font preuve d'autorité en imposant des règles, qui supervisent leur enfant et s'impliquent dans sa vie scolaire (encadrement libéral interventionniste). Ainsi, nous considérons que le portrait offert est cohérent.

Par ailleurs, la matrice de corrélation montre que le genre, l'encadrement autoritaire réactif, l'attitude éducative et le comportement éducatif sont

significativement en lien avec le statut de l'élève à la fin du secondaire (diplômé ou décrocheur). Ce qui a permis leur introduction dans les analyses de régression. Afin d'éviter la redondance, elles feront l'objet d'une discussion dans la section suivante à savoir les « Résultats en lien avec les hypothèses de départ ». Précisons tout de même que bien que significatives à un  $p$  supérieur à 0,05, les mesures d'association entre le statut de l'élève à la fin du secondaire (diplômé ou décrocheur), le genre et trois échelles du style parental (l'encadrement autoritaire réactif, l'attitude éducative et le comportement éducatif) sont considérées comme faible.

Les résultats obtenus par les mesures d'association indiquent que les preuves sont insuffisantes pour statuer sur la présence d'un lien entre l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers les enseignants et l'encadrement libéral interactif; mesurées alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire et le statut de l'élève neuf ans plus tard (diplômé ou décrocheur). Dans la littérature, il s'agit pourtant de variables reconnues comme étant en lien avec le décrochage scolaire au secondaire.

Selon Fortin et al. (2006), les élèves à risque de décrocher perçoivent leurs parents comme étant peu aidants dans l'organisation du temps consacré aux devoirs. Dans le même ordre d'idée, Rumberger (1995) indique que les enfants qui discutent de leurs devoirs avec leurs parents ou qui reçoivent de l'aide de leur part ont significativement moins de chances de décrocher. Une hypothèse permet d'expliquer cette différence et il s'agit de la sous-représentation des décrocheurs dans l'échantillon utilisé. En effet, le ratio diplômés — décrocheurs de l'échantillon utilisé

dans notre étude est nettement inférieur à celui de la population québécoise. Ce qui a probablement biaisé les résultats obtenus en induisant une erreur de type 2, c'est-à-dire d'avoir influencé négativement la capacité de détecter une différence significative dans les analyses effectuées. Cette hypothèse peut d'ailleurs expliquer la majorité des résultats inattendus allant à l'encontre de la littérature.

Un lien entre l'attitude de l'élève de deuxième année du primaire envers l'école et son statut à la fin du secondaire (diplômé ou décrocheur) était également attendu. De même qu'un lien entre l'attitude de l'élève de deuxième année du primaire envers les enseignants et son statut en 2004 (diplômé ou décrocheur). Fortin et al. (2004) rapportent que les élèves à risque de décrocher s'absentent davantage de l'école, qu'ils se perçoivent moins engagés dans les activités scolaires et qu'ils perçoivent que les enseignants leur offrent moins de support. De plus, selon Barrington et Hendricks (1989), les décrocheurs sont plus absents de l'école que les diplômés. D'autres auteurs soulignent qu'ils manquent de motivation et d'intérêt pour l'école (Charest, 1997; Vallerand et al., 1997), qu'ils ont davantage l'intention de quitter l'école en début d'année scolaire (Vallerand et al., 1997), qu'ils ont perdu le goût d'étudier, qu'ils désirent remettre leurs études à plus tard et que l'école ne correspond pas à leur goût (Parent & Paquin, 1994). Outre la sous représentation des décrocheurs dans l'échantillon comparativement à la population québécoise, le moment où les mesures ont été prises pourrait être à l'origine des résultats obtenus. Rappelons que les participants de la présente étude sont des élèves de deuxième année du primaire tandis que les sujets des études citées précédemment, et ayant obtenu des résultats contradictoires, sont des élèves du secondaire. Par conséquent, il

se pourrait que l'attitude de l'élève envers l'école de même que l'attitude de l'élève envers les enseignants, alors qu'il est en deuxième année du primaire, n'aient aucun lien avec le décrochage scolaire au secondaire. Et ce, même si l'attitude de l'élève envers l'école et son attitude envers les enseignants, alors qu'il est au secondaire, en a un. Finalement, la différence en ce qui a trait à l'attitude de l'élève envers l'école pourrait s'expliquer par le questionnaire utilisé. La fidélité et la validité du questionnaire sur l'attitude envers l'école de Potvin et Paradis (2000) sont questionnées. Les principales limites sont qu'il ne comprend qu'un item par objet d'attitude (école, éducatrice, etc.) et que la consigne versus la méthode de réponse peut porter à confusion pour les enfants qui doivent faire un « X » dans un carré s'ils aiment (l'école, les mathématiques, le français et son enseignante) ou faire une « X » dans le cercle s'ils n'aiment pas. Le lien entre le choix que les enfants ont à faire et la présentation visuelle du questionnaire peut avoir occasionné des erreurs dans les réponses et ainsi biaisé le portrait obtenu.

L'absence de lien entre l'encadrement libéral interactif de l'élève alors qu'il est en deuxième année du primaire et le décrochage scolaire au secondaire est tout aussi questionnant. Il s'agit de l'échelle qui réfère à la supervision/implication des parents et dans la littérature, les auteurs s'entendent sur le fait que les parents des élèves à risque sont moins engagés auprès de leur enfant que les parents des élèves non à risque (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999). En outre, il est souligné que le manque de supervision parentale est un facteur contribuant à la prédiction du décrochage scolaire au secondaire (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). L'hypothèse retenue qui permet d'expliquer cette différence est le

ratio diplômés-décrocheurs de l'échantillon qui est nettement inférieur à celui de la population québécoise qui pourrait avoir induit une erreur de type 2.

### Résultats en lien avec les hypothèses de départ

Les hypothèses de recherche formulée en début de processus sont les suivantes :

1) l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers son enseignant, le style parental et le genre de l'élève sont des variables qui, lorsque mesurées alors que les élèves sont en deuxième année du primaire, prédisent le décrochage scolaire au secondaire; 2) le genre des élèves joue un rôle modérateur entre chacune des variables significatives dans le modèle (l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève l'école, l'attitude de l'élève envers son enseignant et/ou le style parental) et le décrochage scolaire au secondaire.

D'abord, rappelons qu'en raison de l'absence de lien significatif avec le statut de l'élève en 2004 (diplômé ou décrocheur), quatre variables associées (l'encadrement aux devoirs, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers les enseignants et l'encadrement libéral interactif) ont été exclues des analyses de régression logistique. Rappelons également que la variable « encadrement autoritaire réactif » a dû être retranchée de la première analyse de régression logistique en raison de sa trop forte corrélation avec les variables « attitude éducative » et « comportement éducatif ». Par conséquent, la première hypothèse n'a été qu'en partie confirmée par les résultats de la première analyse de régression logistique

comprenant les variables « genre », « attitude éducative » et « comportement éducatif ».

Les résultats indiquent que les garçons ont plus de chances de décrocher que les filles. Ce qui est cohérent avec la majorité des écrits recensés dont ceux du MÉLS (2006), qui rapportent un taux de décrochage scolaire de 31 % chez les garçons du secteur jeune – formation générale en 2004-2005 au Québec contre 18,3 % chez les filles.

En contrôlant le genre, les deux échelles du style parental (attitude éducative et comportement éducatif) prédisent le décrochage scolaire au secondaire. Toutefois, c'est la direction de la relation qui est inattendue. Les résultats indiquent que les parents des élèves décrocheurs croyaient davantage en l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant lorsque ce dernier était en deuxième année du primaire (attitude éducative) et qu'ils s'y investissaient davantage (comportement éducatif) que les parents des élèves qui obtiennent leur diplôme du secondaire. La recension des écrits indique plutôt que les parents des élèves du secondaire à risque de décrocher sont moins engagés auprès de leur enfant que les parents d'élèves non à risque (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999) et que le manque de soutien scolaire des élèves du secondaire contribue à la prédiction du décrochage scolaire (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). L'explication des résultats obtenus pourrait résider dans le fait que les variables « attitude éducative » et « comportement éducatif » ont un effet modérateur entre un faible rendement scolaire au primaire et le décrochage scolaire au secondaire. En



d'autres mots, le fait qu'un parent croit en l'importance de s'investir dans l'éducation de son enfant et qui, par le fait même, s'y investit, réduit les chances que son enfant de deuxième année, qui éprouve des difficultés scolaires, décroche une fois au secondaire. Pour en arriver à cette conclusion, une base théorique reconnue a été retenue soit que le faible rendement scolaire est une des variables les plus importantes dans l'explication du décrochage scolaire (Battin Pearson et al., 2000). Supposons que les décrocheurs de l'étude, dont les parents rapportent des résultats élevés aux échelles « attitude éducative » et « comportement éducatif » alors qu'ils étaient en deuxième année du primaire, étaient aussi des enfants qui éprouvaient des difficultés scolaires. Ce qui a augmenté le nombre de communications parents – enseignant, de même que les démarches d'aide et d'encadrement. Occasionnant ainsi, la sur conscientisation de ces parents concernant l'importance de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant (attitude éducative et comportement éducatif). Cette explication justifie les résultats élevés des parents aux échelles « attitude éducative » et « comportement éducatif » alors que l'élève en question est en début de parcours scolaire, soit en deuxième année du primaire. Cette explication pourrait justifier également la direction de la relation puisqu'il est tout à fait normal que des résultats élevés au plan des croyances sur l'importance de s'investir dans l'éducation de leur enfant et des comportements qui en découlent diminuent les chances que l'enfant décroche une fois au secondaire.

La deuxième hypothèse a été infirmée par les résultats des trois analyses de régression logistique de type hiérarchique. Ces dernières indiquent l'absence d'effet d'interaction entre le genre et les trois autres variables associées : l'attitude

éducative, le comportement éducatif et l'encadrement autoritaire réactif. Ce qui signifie que les preuves ne sont pas suffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre les variables indépendantes retenues et le statut de l'élève neuf ans plus tard (diplômé/décrocheur). Ces résultats se distinguent de ceux de Fortin et al. (2004) qui, en plus de montrer l'hétérogénéité à l'intérieur du groupe des décrocheurs, soulignent des différences selon le genre. Plusieurs auteurs étudiant la prédiction du décrochage scolaire soulignent également des différences selon le genre (Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz et al., 2000; Rumberger, 1995). Bien que significatif, le modèle obtenu est faible. Ce qui incite à interpréter ces résultats avec prudence. De plus, la sous-représentation des décrocheurs dans l'échantillon utilisé pourrait avoir influencé les résultats obtenus en induisant une erreur de type 2. Une autre hypothèse mérite toutefois d'être considérée. Se pourrait-il qu'il n'existe véritablement pas de différences selon le genre chez des élèves de deuxième année du primaire pour les variables introduites dans nos analyses de régression logistique? Et ce, même si des différences de cette nature sont soulignées dans la littérature lorsque les mesures sont prises au secondaire? À cet égard, Fortin et al. (2004) affirment que l'importance de certains facteurs pourrait varier selon l'âge. Ils donnent entre autres l'exemple de la suspension et de l'absentéisme scolaire qui sont deux conduites dont la fréquence d'apparition augmente avec les années au secondaire.

Selon les résultats obtenus lors des analyses de régression logistique de type hiérarchique, la probabilité de décrocher de l'école secondaire augmente avec le niveau d'encadrement des parents alors que leur enfant était en deuxième année du

primaire (encadrement autoritaire réactif). Ces résultats appuient ceux de Janosz et al. (1997) de même que ceux de Rumberger (1995). Selon ces auteurs, la présence d'un haut niveau de règles contribue à l'explication du décrochage scolaire. Ces résultats sont toutefois contradictoires à ceux de Fortin et al. (2004), ceux de Marcotte et al. (2001) et ceux de Potvin et al. (1999) qui indiquent que l'encadrement parental, qui inclut la supervision et les limites établies, est un élément négativement corrélé au décrochage scolaire. Cette divergence, déjà présente dans la littérature, s'explique sans aucun doute par les différences observées dans les définitions du concept d'encadrement. Par exemple, Fortin et al. (2004) ont mesuré l'encadrement parental à partir de la traduction du *Parental Style* de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992). La présence d'encadrement réfère alors à la connaissance des parents des sorties de leur enfant et de l'occupation de son temps libre. Dans le cadre de notre étude, il est question d'encadrement de type autoritaire réactif. La présence d'un haut niveau de ce type d'encadrement fait référence à un parent qui laisse peu de place à la prise en charge par l'enfant lui-même dans l'organisation de sa vie scolaire et qui instaure une relation de dépendance entre son enfant et lui par l'imposition de règles. Devant ce constat, il est possible de croire que c'est lorsque l'encadrement parental nuit au développement de l'autonomie de l'enfant que la probabilité de décrocher au secondaire augmente. Il ne faut toutefois pas oublier que, bien que significatif, le modèle obtenu est faible et qu'il faut interpréter les résultats avec prudence.

Finalement, les trois analyses de régression logistique montrent que le genre n'est plus significatif après avoir été introduit en deuxième, soit après chacune des

variables associées retenues pour ces analyses. Cela pourrait vouloir dire que lorsque le style parental (du moins les échelles de l'attitude éducative, du comportement éducatif et l'encadrement autoritaire réactif) est considéré dans la prédiction du décrochage scolaire chez les jeunes de deuxième année du primaire, le genre n'a plus d'importance. Ce constat va dans le même sens que les dires de certains chercheurs (Janosz et al., 2000; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995) lorsqu'ils avancent que le genre perd de sa valeur prédictive lorsque des facteurs scolaires et sociaux sont considérés.

#### Forces et limites de l'étude

Au terme de cette étude, il importe de souligner les forces et les limites qui la caractérisent. La principale force est sans contredit l'utilisation de données provenant d'une étude longitudinale. Cette méthode, qui permet de saisir le processus du décrochage scolaire chez les mêmes participants au fil des années, augmente la précision des résultats (en écartant entre autres les biais attribuables aux différences entre les cohortes évaluées). De plus, la recherche a été conduite de manière à étudier les indicateurs précoces du décrochage scolaire soit en mesurant les variables alors que les élèves étaient en deuxième année du primaire.

Même si les résultats mettent en lumière des facteurs qui prédisent le décrochage scolaire au secondaire dès la deuxième année du primaire, il existe quelques limites à considérer. D'abord, bien que la taille de l'échantillon est satisfaisante, le nombre de décrocheurs y est sous représenté comparativement à la population générale. En

effet, alors qu'au Québec le taux de décrochage scolaire parmi les élèves du secteur jeune – formation générale pour l'année scolaire 2004-2005 est de 24,5 % (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006), le groupe des décrocheurs ne représente que 11 % de notre échantillon. Cet élément pourrait avoir influencé nos résultats en négligeant l'influence de certaines variables.

De plus, en raison de la taille de l'échantillon et surtout en raison du nombre de décrocheurs s'y trouvant, un nombre restreint de variables associées a dû être sélectionné pour qu'une bonne puissance statistique soit conservée. Cette contrainte a réduit les possibilités d'inclure d'autres variables susceptibles de prédire précocement le décrochage scolaire au secondaire et ainsi d'offrir un modèle explicatif multidimensionnel plus complet. Malgré le fait qu'un nombre restreint de variables ait été sélectionné, les corrélations de même que les modèles obtenus par les analyses de régression logistique sont faibles.

La quatrième limite réfère à la manière dont les décrocheurs ont été considérés dans la présente étude. Bon nombre d'auteurs affirment que les décrocheurs ne peuvent pas être considérés comme un groupe homogène (Cairns et al., 1989; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). D'ailleurs, Janosz et al. (2000) ont élaboré une typologie démontrant que différents profils de décrocheurs existent et qu'ils se différencient par leurs caractéristiques et leurs besoins spécifiques. Le fait d'avoir conduit la présente recherche en considérant les décrocheurs comme étant un groupe homogène, c'est-à-dire aux caractéristiques et aux besoins semblables, pourrait avoir masqué des relations importantes entre des variables à l'étude et un type de

décrocheur en particulier. En d'autres mots, l'influence de certaines variables peut être significative chez un type de décrocheur et non sur l'ensemble de ces derniers. Par conséquent, le fait de tous les considérer dans un même groupe peut avoir diminué l'effet ou même avoir complètement fait disparaître des relations significatives.

Il importe également de souligner certaines limites des questionnaires utilisés de même que certains biais qu'ils pourraient avoir induits. D'abord, en ce qui concerne le questionnaire sur l'attitude envers l'école, Potvin et Paradis (2000) suggèrent d'interpréter avec prudence les résultats obtenus puisque l'instrument ne comprend qu'un item par objet d'attitude (école, éducatrice, etc.). En élaborant cet outil, les auteurs ont opté pour la simplicité afin de favoriser son utilisation avec des élèves du début du primaire et ce, peut-être au détriment de sa validité/fidélité. En outre, la consigne versus la méthode de réponse peut être mélangeante pour les enfants qui doivent faire un « X » dans un carré s'ils aiment (l'école, les mathématiques, le français et son enseignante) ou faire une « X » dans le cercle s'ils n'aiment pas. Le lien entre le choix que les enfants ont à faire et la présentation visuelle du questionnaire peut avoir occasionné des erreurs dans les réponses et ainsi biaisé le portrait obtenu.

Le questionnaire des *Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants* (OCEE) - version parents de Rousseau (1995), qui se veut une mesure du style parental, ne comporte pas d'échelle globale. Par conséquent, seul un indice sur le style parental à partir de quatre échelles distinctes est obtenu à savoir 1) les

opinions et les comportements relatifs à l'éducation des enfants (attitude éducative/comportement éducatif), 2) leur niveau d'autorité (encadrement autoritaire réactif), 3) l'investissement des parents dans la vie scolaire de leur enfant, et 4) leur niveau de supervision et d'interactivité (encadrement libéral interactif). De plus, la révision des termes pourrait favoriser la compréhension des utilisateurs. À tout le moins, de meilleures définitions devraient être disponibles. Dans le cadre de la présente étude, le besoin de situer le lecteur s'est fait ressentir et quelques précisions lors de la description de la variable « encadrement libéral interactif » ont été apportées à la section *Variables à l'étude et instruments de mesure*. Les questions rattachées à cette échelle réfèrent à la supervision et de l'implication parentale tel que décrit dans la littérature actuelle. Finalement, il aurait été profitable de savoir comment se manifestent concrètement ses deux échelles dans le style parental. Sont-elles diamétralement opposées dans la nature de l'encadrement offert? À ce moment-ci, nous ne croyons pas puisqu'un faible résultat à l'une ou l'autre de ses échelles s'apparente à du laisser-aller, à du désintéressement ou même à de l'indifférence. Est-ce que leur présence simultanée est souhaitable à un niveau d'intensité « X »? Nous croyons que oui, mais des précisions demeurent nécessaires pour favoriser une compréhension optimale de ces deux concepts d'encadrement et leur relation dans le cadre du style parental tel que perçu par les auteurs de l'OCEE - version parents.

#### Retombées de la présente étude

La conduite de cette recherche ajoute un éclaircissement sur la trajectoire des élèves qui quitte l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Des indicateurs présents lors des premières années du primaire ont été

identifiés et, combinés aux connaissances actuelles, ils contribueront à orienter les interventions préventives en matière de décrochage scolaire.

Plus précisément, sur le plan de l'intervention psychoéducative, les résultats démontrent l'importance de l'intervention auprès des parents puisque les trois variables qui prédisent le décrochage scolaire relèvent du style parental. Dans une démarche préventive, il pourrait s'avérer fort pertinent de réfléchir de quelle manière les psychoéducateurs en milieu scolaire peuvent rejoindre les parents et dans quelle mesure ils pourraient intervenir sur ces facteurs de prédiction dès l'entrée des élèves à l'école primaire.



## *Conclusion*

En guise de conclusion, les particularités de la présente étude seront soulignées. Les objectifs et les principaux résultats obtenus seront à nouveau rapportés, de même que l'orientation à préconiser pour les prochains travaux de recherche.

D'abord, il importe de souligner que la base de données utilisée est riche en éléments d'information. Elle comporte un nombre appréciable de variables personnelles, familiales, scolaires et sociales pour tout près de 1000 élèves du primaire. De plus, par des démarches supplémentaires, un des chercheurs (M. Potvin) a obtenu des informations additionnelles auprès du MÉLS. Ce qui a permis de procéder à des analyses prédictives de la diplomation ou les trajectoires des élèves dans leur parcours scolaire (Potvin et al., 2009). Ce qui aura également permis, dans le cadre du présent mémoire, de procéder à des analyses prédictives du décrochage scolaire à partir d'indicateurs précoces.

D'ailleurs, l'originalité du présent mémoire réside dans le fait que des variables permettant de prédire le décrochage scolaire ont été identifiées chez des élèves de deuxième année du primaire (et leurs parents). Selon les résultats obtenus, le genre de même trois échelles du style parental (l'encadrement autoritaire réactif, l'attitude éducative et le comportement éducatif), mesurés alors que les élèves sont en deuxième année du primaire, permettent de prédire le décrochage scolaire au secondaire. Toutefois, contrairement à ce qui était attendu, les preuves se sont

avérées insuffisantes pour conclure que le genre joue un rôle modérateur dans la relation entre l'encadrement autoritaire réactif, l'attitude éducative, le comportement éducatif et le décrochage scolaire au secondaire.

Les résultats obtenus, combinés aux connaissances actuelles, contribuent à mettre en lumière la trajectoire empruntée par les élèves qui quitte l'école avant l'obtention de leur diplôme. Or, puisque le décrochage scolaire est précédé par un long processus, il est primordial que les travaux de recherche continuent d'étudier la problématique en identifiant des indicateurs dès les premières années de scolarisation et que des programmes de prévention précoce soient mis sur pied.

Pour dresser un portrait le plus exact possible, il sera essentiel de poursuivre le travail en tenant compte de l'hétérogénéité des décrocheurs. C'est-à-dire poursuivre les études en utilisant une typologie de décrocheurs pour identifier les caractéristiques et les besoins spécifiques de chacun des sous-groupes existants.

Étant donné la faiblesse des modèles obtenus, qui exige que les résultats soient interprétés avec prudence, nous considérons que les variables non significatives du présent mémoire ne devraient pas être systématiquement exclues des prochains travaux scientifiques. Au contraire, elles devraient être reconsidérée dans le cadre d'une étude longitudinale utilisant une typologie telle que celle de Janosz et al. (2000). Et ce, afin de s'assurer que leur importance dans la prédiction du décrochage scolaire n'a pas été sous-estimée.

En dernier lieu, il importe de souligner que d'autres avenues s'offrent pour l'avancement de la recherche concernant le décrochage scolaire. En effet, il serait fort pertinent de vérifier les hypothèses émises dans le cadre du présent mémoire : 1) l'encadrement parental qui nuit au développement de l'autonomie de l'enfant augmente la probabilité de décrochage scolaire au secondaire; 2) l'attitude éducative et le comportement éducatif sont des variables modératrices entre le faible rendement scolaire au début du primaire et le décrochage scolaire au secondaire; 3) pour certains indicateurs du décrochage scolaire, il n'existe pas de différence selon le genre pour les élèves en bas âge (premier cycle du primaire); 4) lorsque le style parental est considéré dans la prédiction du décrochage scolaire chez les jeunes de deuxième année du primaire, le genre n'a plus d'importance.

## *Références*

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.

Banchero, R. A. (2002). *The prediction of high school student dropouts using criteria based on attachment theory*. University of California.

Barnfather, J. S., & Ronis, D. L. (2000). Test of a model of psychosocial resources, stress and health among undereducated adults. *Research in Nursing and Health*, 23 (1), 55-66.

Barrington, B. L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82 (6), 309-319.

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

Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe: Élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de psychoéducation*, 34 (2), 233-263.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60 (6), 1437-1452.

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*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43 (2), 63-80.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (5), 1244-1257.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z.-y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5 (2), 143-160.
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 35 (4), 254-267.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65 (2), 95-113.
- Feinstein, L., & Symons, J. (1999). Attainment in secondary school. *Oxford Economic Papers*, 51 (2), 300-321.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (3), 219-231.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (L. M. Imbeau, Trad. 3e ed.): Bruxelles : De Bocck ; Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval

- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Harter, S. (1982). The perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Howell. (1998). *Methodes statistiques en sciences humaines* (M. Rogier, Trad. 1re ed.): Paris : De Boeck Université.
- Howell, F. M., & Frese, W. (1982). Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 51-73.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teachers College Record*, 108 (12), 2550-2581.
- Liem, J. H., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development*, 17 (1), 33-43.



- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 687-712.
- McCaul, E. J., Donaldson, G. A., Coladarci, T., & Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85 (4), 198-207.
- Meloche, J., & Allaire, J.-F. (2007). *Régression Logistique*. Montréal: Groupe de consultation en statistique. Centre de recherche, Institut Philippe-Pinel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Bulletin statistique de l'éducation. Abandon scolaire et décrochage: les concepts* (Vol. 25). Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Portrait statistique de l'éducation: Région administrative de la Mauricie*. Québec: Ministère de l'éducation du loisir et du sport.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Bulletin statistique de l'éducation. Le décrochage scolaire* (Vol. 14). Québec: Ministère de l'éducation du Québec. Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 175-193.
- 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.

- Potvin, P. (1994). L'échelle d'Attitude de l'Élève envers son Professeur (version abrégée). Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire / School dropout risk, parenting style, and parental involvement in schooling. *Canadian Journal of Education*, 24 (4), 441-453.
- Potvin, P., Leclerc, D., & Massé, L. (2009). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ?* Communication sur invitation présentée à la Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation, Québec.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, R. (1995). Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants. Manuel préliminaire (OCÉE). *Bulletin de recherche et d'intervention en éducation*, 14. Rimouski: Université du Québec à Rimouski, LEADRE.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266-1281.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85 (2), 196-203.

- 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.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology*, 37 (2), 205-226.