

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
HÉLÈNE BÉLANGER

LE STYLE ATTRIBUTIONNEL, LA RÉSIGNATION, L'AMOTIVATION:  
UN MODÈLE DU RISQUE DE L'ABANDON SCOLAIRE.

Février 2000

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.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études avancées (art. 16.4) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication d'une revue scientifique reconnue et approuvée par le comité d'études avancées en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

## Table des matières

Remerciements . . . . .	i
Résumé . . . . .	2
Contexte théorique . . . . .	3
Variables liées à l'étudiant . . . . .	4
Variables liées à l'institution . . . . .	11
Interaction . . . . .	13
Motivation . . . . .	14
Résignation . . . . .	18
Style attributionnel . . . . .	19
Méthode . . . . .	22
Participants et déroulement . . . . .	22
Instruments de mesure . . . . .	23
Résultats . . . . .	25
Discussion . . . . .	29
Références . . . . .	36
Note des auteurs . . . . .	44
Note infra-paginale . . . . .	45
Tableau 1 . . . . .	46
Figure 1 . . . . .	47

### Remerciements

Je désire exprimer mes plus sincères remerciements à mon directeur de recherche, Michel Alain, Ph.D., pour sa grande disponibilité, son soutien constant et ses judicieux conseils qui m'ont permis de mener à terme cette recherche.

Modèle d'abandon scolaire 1

Titre court: MODÈLE D'ABANDON SCOLAIRE

Le style attributionnel, la résignation et l'amotivation:

Un modèle du risque de l'abandon scolaire

Hélène Bélanger

Michel Alain

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le phénomène de l'abandon scolaire est un problème crucial autant pour l'étudiant que pour la société. Depuis les années 60, un nombre incalculable de recherches ont été entreprises dans le but d'en cerner la cause. Toutefois, aucune étude n'a regroupé dans un même modèle les variables style attributionnel, résignation, amotivation et risque d'abandon scolaire. Le modèle théorique proposé est le suivant: un étudiant ayant un style attributionnel pessimiste et un taux élevé de résignation sera davantage amotivé et présentera une tendance élevée à l'abandon scolaire. Pour réaliser cette recherche, 250 étudiants du Cégep de Trois-Rivières ont répondu aux questionnaires suivants: l'adaptation française de l'Expanded Attributional Style Questionnaire (Simoneau, Sabourin, & Wright, 1990), la version française du Learned Helplessness Inventory (Alain, 1989), l'Échelle de Motivation en Éducation (Vallerand et al., 1992) et la section IV du Persistence/Voluntary Dropout (Pascarella & Terenzini, 1980). Les résultats supportent de manière significative le modèle théorique proposé à savoir qu'un style attributionnel pessimiste et un niveau de résignation élevé conduisent à un état d'amotivation lequel mène au risque d'abandon scolaire. De plus, une corrélation significative existe entre les variables échec, résignation, amotivation et abandon scolaire.

Le style attributionnel, la résignation et l'amotivation:

Un modèle du risque de l'abandon scolaire

Le Québec, comme plusieurs autres sociétés, est aux prises avec un phénomène alarmant: le décrochage scolaire. Au niveau collégial, seulement 39.3% des filles et 29.1% des garçons obtiendront leur diplôme préuniversitaire dans le temps requis (2 ans) (M.E.Q., 1999). Devant l'ampleur du phénomène, force est de constater que l'abandon scolaire est un problème qui nous concerne tous puisqu'il entraîne des conséquences personnelles, économiques et sociales importantes. Par exemple, les décrocheurs sont plus enclins à souffrir d'un sentiment d'infériorité (Beck & Muia, 1980; Vallerand & Sénécal, 1992), à vivre des frustrations pouvant entraîner des troubles de comportement (Larsen & Shelzer, 1987), à consommer des drogues (Mensch & Kandel, 1988) et à afficher un taux élevé de suicide (Gage, 1990). Au niveau économique, les décrocheurs doivent faire face à une situation précaire sur le marché du travail (Rumberger, 1987; Vallerand & Sénécal, 1992), à une probabilité de chômage et d'assistance sociale (Langlois, 1992; Wehlage, Rutter & Turnbaugh, 1987). La société, pour sa part, doit financer les décrocheurs sans emploi: assurance-emploi, sécurité du revenu, etc. (Rumberger, 1987; Vallerand & Sénécal, 1992).



L'abandon scolaire est une problématique complexe qui a suscité de nombreuses recherches tant au niveau primaire (Brais, 1991), secondaire (Hrimech, Théoret, Hardy & Gariépy, 1993; McKinnon, 1997; Potvin, 1992; Rumberger, 1987; Wehlage & Rutter, 1986) que collégial (Bissonnette, 1989; Campeau, 1991; Langevin, 1996; Rivière, 1996; Rivière, Sauvé & Jacques, 1997).

Le contexte théorique de cette recherche vise à mettre en lumière les variables les plus susceptibles d'agir dans l'abandon scolaire au collégial. Comme nous le verrons plus loin, plusieurs d'entre elles (sexe, expérience scolaire, etc.) interviennent tant au secondaire qu'au collégial alors que d'autres (orientation mal définie, éloignement, etc.) se retrouvent plus particulièrement au collégial.

#### Variables liées à l'étudiant

Le décrochage se vit le plus souvent au masculin. En effet, les garçons décrochent en plus grand nombre que les filles (Beauchesne, 1991; Brais, 1991; Duval 1993; Ekstrom, Goertz, Polack & Rock, 1986). Moins persévérants, ceux-ci abandonnent également plus vite que les filles (Rivière, 1996). Leur attitude par rapport à l'école est aussi différente: les filles aiment généralement plus l'école que

les garçons et réussissent mieux, même lorsqu'elles sont issues d'un milieu socio-économique faible (C.S.É., 1999). D'ailleurs, la différence au niveau de la réussite entre les filles et les garçons apparaît dans toutes les couches sociales mais elle tend à augmenter à mesure que l'origine sociale se fait plus modeste (C.S.É., 1999). En conséquence, 17,9% plus de femmes que d'hommes obtiennent leur diplôme d'études collégiales (M.E.Q., 1999).

La famille des décrocheurs a également attiré l'attention des chercheurs. Que l'on pense au divorce des parents (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1995), au soutien et à l'intérêt démontrés par ceux-ci (Langevin, 1992; Rumberger, 1995) ou à leur propre scolarité (Langevin, 1992; LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993), l'influence de la famille a été maintes fois mise en corrélation avec l'abandon scolaire.

Toutefois, Rivière (1996) met un bémol quant à son influence sur les jeunes adultes du cégep. Selon lui, les parents sont souvent placés devant le fait accompli, les étudiants préférant en aviser leurs pairs qui vont les approuver. Les étudiants eux-mêmes invoquent, dans une proportion de seulement 1%, les difficultés personnelles et familiales comme raison de leur abandon (Lemay & Tousignant, 1987). Duval (1993), quant à lui, affirme que ceux qui

abandonnent n'ont pas plus de problème, au niveau familial, que l'ensemble des étudiants. Par contre, l'ennui résultant de l'éloignement de la famille et du milieu agirait comme facteur indirect dans l'abandon des études (Langevin, 1996; Rivière, 1995).

Les troubles de comportement tels la délinquance (Fagan & Pabon, 1990; LeBlanc et al., 1993), la consommation de drogue et d'alcool (LeBlanc et al., 1993; Mensch & Kandel, 1988) et l'agressivité (Langevin, 1992) se retrouvent, semble-t-il, plus particulièrement au secondaire. En effet, comme le souligne LeBlanc et al. (1993), plus un élève décroche tôt (avant 16 ans), plus il présente des comportements délinquants variés et fréquents, des déficits psychologiques plus marqués et une expérience scolaire plus frustrante. Par ailleurs, selon ces mêmes auteurs, les raccrocheurs qui ont obtenu leur diplôme présentent moins de problèmes scolaires, comportementaux, personnels et familiaux. De plus, après avoir comparé des raccrocheurs à des diplômés, ces auteurs affirment que les raccrocheurs se comparent aux diplômés sous tous les aspects sauf en ce qui concerne l'expérience scolaire qui n'a pas été aussi harmonieuse. Il semble donc que plus un étudiant vieillit, plus il s'éloigne des problèmes liés, plus particulièrement, à l'adolescence.

Chez les cégépiens, Rivière (1996) parle plutôt de deux comportements défensifs qui conduisent souvent à l'abandon des études: l'évitement ou la suradaptation. Lorsqu'un étudiant manque d'intérêt ou de motivation et que ses activités scolaires sont vues comme étant repoussantes, celui-ci adopte des stratégies d'évitement telles que la négligence dans ses travaux scolaires, la passivité en classe, l'absentéisme ou l'abandon de cours. La suradaptation, quant à elle, apparaît lorsque l'étudiant, désireux de rencontrer à tout prix les exigences demandées, performe bien souvent au-delà de ses propres limites.

En ce qui concerne le travail scolaire, les futurs décrocheurs consacrent moins de temps à leurs études (Duval, 1993; Ekstrom et al., 1986; Rounds, 1984; Violette, 1991) et leur dossier scolaire est parsemé d'échecs (C.S.É., 1997; Gates & Creamer, 1984; Hrimech et al., 1993; King, Warren, Michalski & Peart, 1988) et/ou de résultats faibles (Duval, 1993; Ekstrom et al., 1986; Gage, 1990; Rumberger, 1995; Turcotte, Fournier, Gignac & Goerlach, 1985). Or, les notes obtenues au secondaire sont garanties de celles obtenues au cégep (Duval, 1993; Langevin, 1996; Terril & Ducharme, 1994). Le Ministère de l'Éducation du Québec (1999) souligne l'importance des résultats scolaires en affirmant qu'une corrélation existe entre la réussite des cours au premier

trimestre, la persévérance scolaire et la diplomation au collégial. Plus un étudiant cumule les échecs ou les abandons de cours au premier trimestre, plus il est susceptible de changer de programme et, comme nous le verrons plus loin, de s'éloigner de la probabilité de décrocher un diplôme (M.E.S.S., 1992).

De plus, l'élève potentiellement décrocheur manque souvent de préparation scolaire (Rounds, 1984), de méthodes de travail et de discipline (Duval, 1993; Rumberger et al., 1990; Turcotte et al., 1985)). Il a de la difficulté à planifier ses travaux et son horaire et à préparer ses examens (Campeau, 1991; Duval, 1993). D'ailleurs, Van Zile et Livingston (1999) ont démontré que les étudiants présentant un faible accomplissement académique utilisent moins les stratégies d'autodiscipline que ceux qui ont un accomplissement académique élevé.

Pour le décrocheur potentiel, l'expérience scolaire est souvent vécue comme étant frustrante (Ekstrom et al., 1986; LeBlanc et al., 1993), ennuyante et insatisfaisante (Hrimech et al., 1993; King et al., 1988). Le futur décrocheur se plaint souvent d'être laissé à lui-même (Campeau, 1991), est peu satisfait de son programme d'études (Duval, 1993) et demande moins d'aide (Rivière, 1995).

Inévitablement, l'étudiant en vient à manquer d'intérêt pour ses études (Higgerson, 1985; Langevin, 1992; Sullivan, 1988), à s'absenter plus souvent de ses cours (Duval, 1993; Ekstrom et al., 1986; Rumberger et al., 1990) et à abandonner plus de cours que les autres étudiants (Duval, 1993).

Au collégial, l'abandon des études se fait surtout en première année (Duval, 1993; Langevin, 1996). Selon Lemay et Tousignant (1987), plus l'abandon se fait tôt, plus les étudiants-démissionnaires invoquent les problèmes d'orientation comme motif de leur décision. D'ailleurs, de nombreuses recherches (Campeau, 1991; Deguire, 1992; Higgerson, 1985; Langevin, 1996; Murray, 1981; Vigneault & St-Louis, 1987) ont mis en lien une orientation mal définie et l'abandon prématuré des études.

Selon le M.E.S.S. (1992), l'indécision face au choix de carrière est la cause première des changements de programme. Or, plus un étudiant se réoriente souvent, plus il semble éprouver de la difficulté à décrocher un diplôme (M.E.S.S., 1992). En effet, le taux de diplomation chute de 74.6% à 58% chez les étudiants qui ont changé de programme au moins une fois (M.E.S.S., 1992). Outre les aptitudes intellectuelles et l'intérêt, De Ketele (1990) soutient que la capacité à se

fixer des objectifs dans un programme spécifique contribue pour une large part à la réussite scolaire.

Toutefois, précisons, que certains étudiants réussissent mieux après un changement de programme. Il s'agit, des étudiants qui perçoivent leur situation d'échecs (plus de la moitié des cours) comme un signal d'alarme et qui décident de se réorienter dans le but d'améliorer leurs résultats et leur motivation. Ceux-ci voient leur taux de diplomation passer à 39.5% comparativement à 21.3% pour les étudiants qui persistent dans le même programme (M.E.S.S., 1992).

Concernant le travail conjointement aux études, cette variable suscite des avis partagés quant à son influence sur l'abandon des études au collégial. Selon Corbeil (1980), la situation financière de l'étudiant et l'occupation d'un emploi viennent au quatrième rang des motifs d'abandon des études au collégial. Par contre, Inostroza et Fahri (1979) affirment que le besoin de travailler arrive en tête de liste des causes liées à l'abandon mais que l'emploi occupé a peu d'influence sur les échecs. Rivière (1995), quant à lui, soutient que occuper un emploi risque de nuire davantage à un étudiant qui a de faibles résultats plutôt qu'à un autre. Toutefois, Higgerson (1985) maintient qu'en attendant d'avoir trouvé un emploi, le futur décrocheur demeure aux études et est plus

enclin à se distraire qu'à étudier (Rivière, 1995).

### Variables liées à l'institution

La relation professeur-élève est une variable importante, voire centrale, dans la réussite des élèves (C.S.É., 1997). Pascarella et Terenzini (1980) affirment que la fréquence des contacts informels entre les élèves et les professeurs, à l'extérieur de la classe, et plus particulièrement, la nature et la qualité de ces contacts, est en lien significatif avec la persévérance scolaire. Les élèves, eux-mêmes, avouent avoir besoin de contacts avec des professeurs engagés autant dans leur travail que dans les relations maître-élève (C.S.É., 1997).

Pour Tinto (1987), c'est le nombre d'échanges chaleureux ou plutôt la démonstration explicite d'un intérêt pour le travail scolaire ou pour l'étudiant en tant que personne qui atténue le sentiment d'isolement, important prédicteur de l'abandon au collégial. Selon Langevin (1994), les étudiants recherchent, en premier lieu, des professeurs qui vont établir avec eux des relations harmonieuses pour ensuite s'intéresser à la matière enseignée.

L'importance que les professeurs assument l'initiative



des contacts maître-élève est reconnue autant par ces derniers que par les professeurs eux-mêmes. Les élèves acceptent plus facilement de rencontrer des professeurs qui manifestent explicitement leur disponibilité, qui sont facilement et rapidement à l'écoute de leurs préoccupations, qui respectent leur rythme d'apprentissage et, finalement, qui sont personnellement intéressés à leur réussite (Archambeault, Aubé, & Bernard, 1996).

Par ailleurs, les décrocheurs ont une perception plus négative de leur institution scolaire et se montrent beaucoup plus insatisfaits face à leur expérience collégiale (Murray, 1981). L'atmosphère du cégep (Duval, 1993; Inostroza & Fahri, 1979) et l'insatisfaction face à la qualité de vie au collège (Rounds, 1984) sont également en lien avec l'échec et l'abandon des études.

Selon Lucas (1982), une des trois causes citées le plus fréquemment pour abandonner un cours est l'incompétence de l'enseignant. De plus, les futurs décrocheurs ressentent moins d'attachement envers leurs enseignants (LeBlanc et al., 1993) et s'en plaignent davantage (Sullivan, 1988). Ils disent ne pas recevoir assez d'encouragement de leur part (Duval, 1993). Par ailleurs, les comportements de l'enseignant, tels que privilégier les étudiants davantage intéressés au détriment

des autres, peuvent avoir une influence sur les étudiants (Crespo & Cournoyer, 1978).

D'autres facteurs liés à l'institution ont été mis en relation avec l'abandon scolaire tels que le climat de compétition et l'absence d'encadrement (Deguire, 1992; Duke, 1978), les méthodes pédagogiques et l'environnement physique (Goupil, 1990), l'écart entre le contenu de la matière à l'étude et les attentes de l'étudiant (Apple, 1984; King et al., 1988) et le système disciplinaire (Wehlage et al., 1987).

### Interaction

Le décrochage est un processus où l'interaction entre l'étudiant et l'institution joue un rôle central (Murray, 1981; Pascarella & Terenzini, 1980; Tinto, 1975). Dans cette perspective, l'étudiant arrive au collège porteur de caractéristiques personnelles telles que le sexe, les aptitudes, l'histoire familiale et scolaire, etc. L'institution, pour sa part, a pour rôle d'initier et d'intégrer cet étudiant, tant au plan académique que social (Tinto, 1975).

Pour Pascarella et Terenzini (1980), ces caractéristiques personnelles ne sont pas des facteurs significatifs de la

persévérance scolaire mais, lorsqu'associées à des facteurs institutionnels, elles influencent l'engagement académique et la motivation à fréquenter l'institution (Tinto, 1975; Wehlage & Rutter, 1986).

Selon Murray (1981), l'abandon scolaire résulte d'une incompatibilité entre les besoins de l'étudiant et les exigences et les possibilités de l'institution.

### Motivation

Vallerand et Thill (1993) ont démontré que la motivation joue un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études.

La motivation réfère au pourquoi sous-jacent du comportement (Deci & Ryan, 1985) en ce sens, qu'elle est une énergie qui mobilise une personne vers diverses activités (Vallerand, 1993). Ainsi, la motivation que l'élève aura développée vis-à-vis de ses études aura un impact déterminant sur ses pensées, ses sentiments et son comportement scolaire (Vallerand & Thill, 1993).

Selon Campeau (1991), dans 34.2% des cas, la motivation est la première raison invoquée par les étudiants qui

abandonnent leurs cours. Le degré de motivation a maintes fois été mis en lien avec l'échec (Hart & Keller, 1980; Inostroza & Fahri, 1979; Rouleau, 1985).

Par ailleurs, De Ketele (1990) affirme que le degré de motivation et d'intérêt pour la valeur et le choix du domaine d'étude influence la réussite. Parmi les étudiants qui réussissent, plus nombreux sont ceux qui choisissent une orientation motivée par le besoin et par le désir de se réaliser (motivation intrinsèque) et de maintenir l'estime d'eux-mêmes (De Ketele, 1990). Par contre, lorsque l'origine d'un choix d'étude prend sa source dans des raisons qui se trouvent à l'extérieur de la personne (motivation extrinsèque), la motivation peut jouer favorablement ou défavorablement selon que les raisons du choix sont le fruit d'une conviction personnelle ou l'effet de persuasion de la part de l'entourage (plus ou moins autodéterminée). D'ailleurs, Vallerand (1993) affirme que les formes de motivation les moins autodéterminées sont en lien avec le décrochage scolaire.

Bissonnette (1989) précise davantage en affirmant que les étudiants qui abandonnent leurs cours ont une dynamique qui leur fait franchir diverses étapes allant de la motivation intrinsèque vers une motivation extrinsèque plus ou moins

autodéterminée pour finalement en arriver à l'amotivation. L'auteur conclut à l'existence d'un apprentissage régressif, en ce sens, que le comportement est de moins en moins autonome.

La motivation intrinsèque fait référence à un comportement émis de manière autonome pour le plaisir, la satisfaction ou le sentiment de compétence qu'il procure. Cette forme de motivation permet à la personne de satisfaire son besoin d'autodétermination ou de libre choix, besoin fondamental chez l'humain (Deci & Ryan, 1985).

La motivation extrinsèque entre en jeu quand l'activité est le résultat de facteurs extérieurs (récompenses, contraintes) entraînant ainsi une baisse de l'autonomie ou du sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985).

L'amotivation, quant à elle, réfère à l'absence de motivation intrinsèque et extrinsèque. D'une façon plus précise, l'amotivation peut se définir comme étant une incapacité à percevoir une relation entre ses propres actions et les résultats qui en découlent. L'individu a alors la perception que ses comportements sont causés par des facteurs indépendants de sa volonté. L'amotivation représente donc l'absence de choix et de contrôle. Dans un tel contexte, la

personne se sent incompétente, désabusée. Invariablement, la question "pourquoi continuer?" surgit et, éventuellement, la personne abandonne (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Bissonnette, 1992). Par exemple, un étudiant qui se questionne sur les raisons d'étudier et qui doute que ça lui apportera quelque chose, est un étudiant amotivé.

Diverses recherches (Daoust, Vallerand & Blais, 1988; Vallerand, 1993; Vallerand & Bissonnette, 1992) ont établi un lien entre le degré de motivation et l'abandon scolaire. Les résultats démontrent que, plus un étudiant est motivé intrinsèquement, moins il a tendance à abandonner ses études et que, plus sa motivation tend vers la forme la moins autodéterminée (extrinsèque- amotivation), plus la probabilité qu'il abandonne est grande. Selon Vallerand (1993), le manque de motivation joue un rôle de premier plan dans le processus de l'abandon scolaire.

Pelletier, Sénécal et Vallerand (1992) et Vallerand et Bissonnette (1992) corroborent ce lien entre l'amotivation et la persévérance dans les études. Leurs résultats démontrent que plus les étudiants étaient amotivés vis-à-vis de leurs études, moins ils avaient l'intention de persévérer. De plus, les étudiants qui ont abandonné manifestaient, au début de leur cours, une motivation intrinsèque et extrinsèque plus

faibles que ceux qui avaient terminé leur cours. En ce qui concerne plus précisément l'amotivation, celle-ci était plus élevée chez ceux qui avaient abandonné. En conclusion, les résultats indiquent clairement que le niveau de motivation est un bon prédicteur de l'abandon scolaire.

### Résignation

Abramson, Seligman et Teasdale (1978) affirment, qu'au stade d'amotivation, une personne peut sombrer dans un état de résignation acquise. Lors de recherches sur des animaux victimes de chocs électriques incontrôlables, Seligman et Maier (1967) ont observé que certains animaux continuent de subir passivement les chocs même quand une possibilité de s'y soustraire existe. Peterson, Maier et Seligman (1993) recensent de nombreuses recherches étayant ce phénomène. La conclusion ressortant de ces études est que la résignation observée était due au facteur d'incontrôlabilité des chocs.

Selon Maier et Seligman (1976), une personne se résigne de plus en plus lorsqu'elle ne voit aucun lien entre un événement et ses comportements. Cette perception d'incontrôlabilité entraîne des déficits émotif, cognitif et motivationnel. Ainsi, le fait d'être placé devant une situation perçue comme étant incontrôlable peut perturber une

personne en lui faisant vivre, par exemple, de la peur ou une dépression (émotif) ou un doute face à ses capacités à réussir (cognitif) ou encore, une passivité de plus en plus grande (motivation) (Seligman, 1975).

Toutefois, ce phénomène ne serait pas généralisé puisque certaines personnes montrent des réactions en accord avec cette théorie alors que d'autres s'en éloignent totalement. Devant cette diversité, il devient impératif de tenir compte de la façon dont les gens s'expliquent ce qui leur arrive d'où la notion de style attributionnel.

### Style attributionnel

Le style attributionnel se définit comme étant une inclination personnelle et habituelle à attribuer certaines causes pour expliquer les événements bons ou mauvais qui nous arrivent. Il est qualifié de pessimiste lorsque les causes invoquées, suite à un événement malheureux, regroupent les dimensions d'internalité, de stabilité et de globalité (Abramson et al., 1978).

La dimension d'internalité s'applique lorsqu'une cause dépend de soi (internalité élevée: comportement, attitude, etc.) ou des autres (internalité faible: environnement). La



dimension de stabilité, quant à elle, se rapporte à la durée de cette cause dans le temps à savoir si elle sera toujours présente (stabilité élevée) ou jamais présente (stabilité faible). Finalement, la dimension globalité présuppose que la cause invoquée est soit spécifique à la situation vécue (globalité faible) ou généralisée à plusieurs sphères de la vie (globalité élevée) (Abramson et al., 1978). Ainsi, un étudiant qui attribue son échec à son manque d'intelligence aura un style attributionnel davantage pessimiste puisque la cause invoquée dépend de lui, est stable dans le temps et qu'elle se répercute sur d'autres situations.

Comme le souligne Rivière (1995), dans un tel contexte, il est plus difficile pour cet étudiant de se réactualiser au plan scolaire. Selon lui, cet étudiant risque d'étendre la cause de son échec à l'ensemble de sa personnalité et de s'enfoncer dans un sentiment d'impuissance lui faisant voir son avenir scolaire sans issue.

Buchanan et Seligman (1995) répertorient plusieurs études mettant en lien le style attributionnel avec diverses variables dont la dépression, la santé, la performance au travail et le sport d'élite.

Outre ces variables, l'accomplissement scolaire a aussi

fait l'objet de recherche. Ces études explorent le lien pouvant exister entre le style attributionnel et l'attitude d'une personne face à la frustration ou à l'échec. Les résultats démontrent un lien significatif entre un style attributionnel pessimiste et de faibles résultats scolaires (Kamen & Seligman, 1986; Peterson & Barrett, 1987) et ce, pour des aptitudes équivalentes. De plus, les étudiants ayant un style attributionnel pessimiste se fixent moins d'objectifs au plan académique (Peterson & Barrett, 1987), se montrent plus passifs à la suite d'un échec et vont chercher moins d'aide (Peterson, Colvin, & Lin, 1992).

Par ailleurs, Nathawat, Singh et Singh (1997) rapportent que les étudiants affichant un niveau élevé d'accomplissement scolaire ont besoin d'attribuer leurs succès à leurs habiletés et à leurs efforts et leurs échecs à des facteurs externes comme la difficulté de la tâche (style attributionnel davantage optimiste).

Comme nous l'avons vu, un style attributionnel pessimiste entraîne une perception de non contrôle. De cette perception découle un sentiment d'impuissance appelé résignation acquise qui provoquera des déficits émotif, cognitif et motivationnel (Abramson et al., 1978).

## Modèle d'abandon scolaire 22

Les recherches antérieures le démontrent, le style attributionnel et la résignation sont deux variables interreliées. De plus, la résignation conduit à un état d'amotivation qui influence la persévérance aux études. Toutefois, aucune recherche n'a présenté ces variables dans un modèle en lien avec le risque d'abandon scolaire.

La présente recherche vise donc à tester l'hypothèse suivante: un style attributionnel pessimiste et un niveau de résignation élevé agiraient sur la variable intermédiaire amotivation laquelle conduirait à un risque d'abandon scolaire (voir Figure 1).

## Méthode

### Participants et déroulement

Cette recherche a été effectuée au Cegep de Trois-Rivières<sup>1</sup>. Les étudiants de première et deuxième année, rencontrés lors de leur cours de psychologie, doivent remplir sur une base volontaire cinq questionnaires. L'échantillon comprenait 253 participants. Tous ont été assurés de la confidentialité des données et informés que cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en psychologie. Trois questionnaires insuffisamment remplis ont dû être rejetés.

Intruments de mesure

Cinq questionnaires ont été présentés à tous les étudiants dans l'ordre suivant:

Données démographiques. Cet instrument sert à recueillir des informations générales telles que le sexe, l'âge, le régime d'étude, la concentration, l'année d'entrée au collège et le nombre d'échecs.

Potentiel d'abandon scolaire. À défaut d'avoir un questionnaire québécois et en français, cette variable est mesurée à l'aide d'une traduction libre du Persistence/Voluntary Dropout Decisions de Pascarella et Terenzini (1980). Compte tenu de la longueur des questionnaires et du temps nécessaire pour y répondre, seule la section IV, portant sur la satisfaction académique, a été retenue. Ce questionnaire comprend 7 énoncés tel que "je suis satisfait de mon expérience au cégep". Sur une échelle de Likert à 5 niveaux (1= ne correspond pas du tout, 5= correspond exactement), l'étudiant coche ce qui correspond le plus à sa réalité. Une cote faible révèle une tendance à l'abandon scolaire. L'alpha de Cronbach obtenu est de .66.

Amotivation. Les quatre énoncés se rapportant à

l'amotivation de L'Échelle de Motivation en Éducation de Vallerand et al. (1992) servent de mesure pour cette variable. À la lecture d'un énoncé comme, par exemple, " je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre ce que je fais au cégep", le participant doit cocher sur une échelle de Likert allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 7 (correspond exactement) ce qui correspond le plus à sa réalité. Un score élevé indique un degré d'amotivation élevé. L'alpha de Cronbach obtenu est de .85.

Style attributionnel. L'adaptation française de l'Expanded Attributional Style Questionnaire (Simoneau, Sabourin, & Wright, 1990) est la mesure utilisée pour cette variable. Pour les 24 événements négatifs suggérés, le participant doit imputer une cause et, à partir d'une échelle de Likert à 7 niveaux, évaluer celle-ci sur 3 dimensions: internalité, stabilité, globalité. Par exemple, à l'énoncé "vous avez un rendez-vous galant et les choses tournent mal", l'étudiant doit attribuer une cause et ensuite évaluer à quel point cette cause dépend de lui ou des autres (internalité), sera toujours ou jamais présente dans le futur (stabilité) et si elle affecte seulement la situation énoncée ou d'autres sphères de sa vie (globalité). Une cote élevée suggère une tendance pessimiste. L'alpha de Cronbach obtenu est de .85.

Résignation. La version française du Learned Helplessness Inventory (Alain, 1989) sert de mesure pour cette variable. Cet instrument se compose de 20 énoncés tel que "la vie est un effort pour moi la plupart du temps". Le participant répond par vrai (cote 1) ou faux (cote 0). Une cote élevée révèle un état de résignation élevé. L'alpha de Cronbach obtenu est de .80.

### Résultats

Dans le but de tester le modèle présenté dans cette recherche, diverses analyses statistiques ont été effectuées. Les analyses descriptives ont permis d'établir que l'échantillon se distribue comme suit: 90 hommes (36%) et 160 femmes (64%), âgé(e)s de 16 à 35 ans ( $\underline{M}$ = 17.9, É.T.= 1.6), inscrits majoritairement à temps plein (99.2%) au secteur général (94%). La plupart des étudiants (54.4%) en était à leur première année au collège et n'avait aucun échec (71.6%,  $\underline{M}$ = .97, É.T.= 1.9).

Les moyennes et les écarts types obtenus pour les différentes variables sont les suivants: la moyenne pour le style attributionnel est de 4.4 avec un écart type de .51 révélant ainsi une tendance légèrement pessimiste; la moyenne pour la résignation est de .3 avec un écart type de .19

indiquant une tendance faible à la résignation; la moyenne de l'amotivation est de 1.68 avec un écart type de 1.13 révélant une amotivation faible et, finalement, la moyenne de la tendance à l'abandon scolaire est de 3.37 avec un écart type de .58 indiquant également une tendance faible à l'abandon. Il est intéressant de noter que les scores des variables résignation, amotivation et abandon sont très polarisés, se situant souvent dans les extrêmes.

Le Tableau 1 affiche les corrélations entre les différentes variables et démontre, d'une manière significative, le lien existant entre les variables échec, résignation, amotivation et abandon. Ainsi plus un étudiant cumule les échecs plus sa résignation augmente, plus son amotivation augmente ainsi que sa tendance à l'abandon.

Le style attributionnel est un facteur influençant de façon positive et significative le niveau de résignation. Plus le style attributionnel est pessimiste, plus la personne a tendance à se résigner.

Les corrélations démontrent également un lien significatif entre le niveau de résignation et les variables amotivation et tendance à l'abandon. Plus un individu est résigné, plus il a tendance à être amotivé et plus il a

tendance à abandonner.

Le lien entre l'amotivation et la tendance à l'abandon est également confirmé et ce, de manière significative. Plus la personne est amotivée, plus elle a tendance à abandonner.

Les corrélations attirent également notre attention sur les dimensions causales (interne, stable, globale) du style attributionnel. Il apparaît clairement et ce, de manière significative, qu'un étudiant qui attribue une cause interne à un événement négatif a plus tendance à voir cette cause comme étant stable et globale c'est-à-dire comme quelque chose qu'il ne peut changer. Ces résultats corroborent la définition même du style attributionnel pessimiste à savoir que les dimensions interne, stable et globale doivent être présentes.

Il importe de souligner que la dimension globale est en lien significatif avec la résignation ce qui signifie que lorsque la cause invoquée revêt la dimension de globalité, c'est-à-dire que la personne la généralise à d'autres sphères de sa vie, cette personne aura davantage tendance à se résigner.

Le test- $t$  n'a démontré aucune différence significative entre les hommes et les femmes concernant les variables



suivantes: les dimensions interne, stable et globale du style attributionnel, le score total du style attributionnel, de la résignation, de l'amotivation et de la tendance à l'abandon. Les analyses suivantes regroupent donc tous les participants.

Utilisant Lisrel VIII, le modèle théorique a examiné les relations entre le style attributionnel: variable latente exogène avec trois indicateurs (internalité, stabilité, globalité), la résignation acquise: variable latente exogène avec trois indicateurs (3 indices créés à partir d'une répartition au hasard des items de l'échelle de résignation), l'amotivation: variable latente endogène avec deux indicateurs (2 indices créés à partir d'une répartition au hasard des items de l'échelle d'amotivation) et, finalement, une autre variable latente endogène, l'abandon scolaire, avec trois indicateurs (3 indices créés à partir d'une répartition au hasard des items de l'échelle d'abandon scolaire). Le modèle théorique est présenté à la Figure 1. Le modèle teste les hypothèses que l'ASQ et la résignation influencent directement l'amotivation, laquelle influence directement la tendance à l'abandon scolaire. La relation entre l'ASQ et la résignation et l'abandon scolaire passe par l'amotivation, la variable intermédiaire.

Le modèle d'indépendance qui teste l'hypothèse que les

## Modèle d'abandon scolaire 29

variables ne sont pas corrélées entre elles est facilement rejeté ( $\chi^2$  (55, N=250)=823.53,  $p < .01$ ). Le modèle théorique a été testé par la suite. Les indices d'ajustement révèlent que les données conviennent parfaitement au modèle théorique proposé. Le Chi carré est non significatif ( $\chi^2$  (40, N=250)=50.87,  $p = .116$ ), et les autres indices dans les barèmes conventionnés (GFI=.96; AGFI= .94; RMSR= .023; NFI= .94 et CFI= .98). Le coefficient de détermination des équations structurales est de .10 pour les liens entre l'amotivation, le style attributionnel et la résignation et de .29 pour le modèle au complet.

L'examen des coefficients acheminatoires révèle que plus le style attributionnel est pessimiste et plus la résignation est élevée plus l'amotivation est élevée. De plus, plus l'amotivation est élevée, plus la tendance à l'abandon est élevée. L'analyse d'équations structurales supporte donc le modèle théorique proposé à savoir que l'amotivation est intermédiaire du style attributionnel, de la résignation et de l'abandon scolaire.

## Discussion

Plusieurs recherches antérieures ont mis en lien certaines variables: style attributionnel et résignation,

résignation et amotivation, amotivation et abandon scolaire. L'objectif principal de cette recherche consistait à élaborer un modèle permettant de mieux comprendre comment un étudiant tend vers l'abandon de ses études.

L'hypothèse suggérait qu'une personne ayant un style attributionnel pessimiste et une tendance à la résignation élevée serait davantage amotivée entraînant ainsi une forte tendance à l'abandon scolaire.

Les analyses statistiques supportent de manière significative ce modèle à savoir qu'un style attributionnel pessimiste et un taux de résignation élevé augmentent la variable intermédiaire amotivation qui elle conduit à un risque d'abandon scolaire.

Les corrélations démontrent clairement le lien entre les dimensions causales (interne, stable, globale) et le caractère pessimiste du style attributionnel corroborant ainsi la définition même de cette variable.

Plus particulièrement, la dimension globale présente un lien significatif avec la résignation. Ainsi plus l'individu généralise à d'autres situations la cause invoquée pour un échec, par exemple, plus il aura tendance à se résigner

s'attendant au même résultat dans d'autres domaines de sa vie.

Peterson, Maier et Seligman (1993) affirment que, dans un contexte d'attribution stable et globale, les déficits de résignation seront de courte (instable) ou de longue (stable) durée et plus ou moins généralisés. La perception de non contrôle qui en découle conduit à des comportements plus passifs et à une baisse de motivation.

Cette conclusion rejoint la pensée de House (1992) lorsqu'il affirme qu'un échec en mathématiques suffit à insécuriser un étudiant sur l'ensemble de ses matières influençant significativement ses résultats futurs. À quoi bon travailler fort lorsque l'on est convaincu de son insuccès.

Par ailleurs, il est clairement établi que la variable échec est en lien avec la résignation, l'amotivation et la tendance à l'abandon. Plus le nombre d'échecs augmente, plus l'étudiant a tendance à se résigner, à devenir amotivé et à abandonner. Comme le souligne Langevin (1994), l'échec est générateur de démotivation et de dévalorisation et provoque des comportements de désengagement. Dans le but de s'adapter à ce qu'il vit et pour mieux comprendre ce qui lui arrive, l'étudiant impute une cause à son échec. Or, un étudiant qui présente un style attributionnel pessimiste aura tendance à

faire des attributions internes, stables et globales avec les conséquences déjà démontrées: résignation plus élevée, amotivation plus élevée et tendance à l'abandon. Échecs et style attributionnel sont donc interreliés.

À l'instar de Tinto (1975) et de Murray (1981), l'abandon scolaire est présenté, dans cette recherche, comme un processus et non comme la conséquence de diverses variables démographiques. Dans ce modèle, l'étudiant est aux prises avec un cercle vicieux: expériences négatives (échec, difficulté d'adaptation, etc.) - attributions interne, stable et globale - résignation - amotivation - tendance à l'abandon scolaire. Plus l'élève vit d'événements négatifs, plus la nature de ses attributions pessimistes le conduit vers la résignation et l'amotivation le rendant encore plus passif ce qui est susceptible d'engendrer d'autres situations négatives. Il en est de même jusqu'à ce qu'il décide d'abandonner.

Toutefois, cette recherche comporte certaines limites. Font partie de celles-ci, le nombre restreint de sujets, l'utilisation partielle (section IV) du questionnaire Persistence/Voluntary Dropout Decisions ainsi que sa traduction libre. De plus, le fait que la presque totalité des étudiants (94%) provient du secteur préuniversitaire ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des cégépiens.

Nous pensons que cette étude amène un éclairage nouveau concernant le processus d'abandon scolaire et qu'elle permet de mieux comprendre ce que vivent certains étudiants. Toutefois, une question s'impose "peut-on aider et comment?".

Le premier pas semble être le dépistage précoce. Comme la résignation est en lien avec l'amotivation et par ricochet avec le risque d'abandon, un dépistage précoce, réalisé à partir de la version française du Learned Helplessness Inventory (Alain, 1989), serait facile à envisager. Ce questionnaire est simple et facile à répondre. De plus, il demande très peu de temps et sa fiabilité est excellente.

Par la suite, une intervention auprès des étudiants à risque est souhaitable. Comme le style attributionnel joue un rôle important, le domaine des réattributions offre des pistes d'intervention et de recherches très intéressantes.

Dweck (1975) et Wilson et Linville (1985) ont démontré l'efficacité de la réattribution en milieu scolaire. Selon eux, aider un étudiant à apprendre à faire des attributions instables et spécifiques, donc moins susceptibles de provoquer de la résignation, lui permet de mieux réussir par la suite. Peterson (1988) confirme qu'une intervention spécifique peut modifier le style attributionnel.

Blais (1985), dans un bilan de 20 études portant sur l'utilisation de la réattribution, reconnaît que celle-ci amène des résultats généralement positifs au niveau, entre autres, des attentes, de la persistance et de la performance. L'auteur souligne l'importance d'être très attentif aux réactions émotionnelles subséquentes à l'utilisation de techniques de réattribution et au degré de directivité et de contrôle utilisé. Quoiqu'il en soit beaucoup de recherches restent encore à faire dans ce domaine.

Dans le but d'aider les décrocheurs potentiels et d'intervenir plus adéquatement, il serait intéressant d'offrir de la formation et de la documentation aux professeurs et même aux parents désireux d'aider. Des recherches visant à mesurer l'impact de ces aidants auprès des étudiants apporteraient sûrement beaucoup d'informations.

Afin d'agrandir le champ des connaissances, il serait également enrichissant de tester le modèle présenté dans d'autres domaines. Quantité de secteurs s'offrent aux chercheurs intéressés: que ce soit le décrochage au niveau secondaire, la recherche d'emploi, les femmes victimes de violence, les activités sportives, etc. ou tout autre domaine où une personne risque d'abandonner.

Pour conclure, la présente recherche a mis en lien l'abandon scolaire avec des variables qui avaient déjà été étudiées entre elles. Le but poursuivi était de présenter un modèle explicatif de risque d'abandon scolaire visant ainsi une meilleure compréhension du phénomène. Les résultats soutiennent le modèle proposé et indiquent qu'un style attributionnel pessimiste et un taux de résignation élevé sont des précurseurs de l'amotivation qui, elle, augmente le risque d'abandon scolaire. Le style attributionnel et, en particulier la résignation, peuvent servir, à l'aide de leur questionnaire respectif, à identifier les décrocheurs potentiels. Des pistes d'intervention, comme celle de la réattribution, restent à approfondir. La présente étude se veut un maillon dans une chaîne visant à mieux comprendre l'abandon scolaire et surtout à le contrer.



RÉFÉRENCES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.
- Alain, M. (1989). Traduction française et adaptation du L.H.I. (Learned helplessness inventory). Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Apple, M.W. (1984). School discipline: Why simple solution are no solution at all?. The Junior High School Journal, oct.-nov., 6-9.
- Archambeault, G., Aubé, R., & Bernard, P. A. (1996). Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial: rapport de recherche. Québec: Cégep Beauce-Appalaches.
- Beauchesne, L. (1991). Les abandons au secondaire: profil sociodémographique. Québec: Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Beck, L., & Muia, J. (1980). Portrait of a tragedy: Research findings on the dropout. The High School Journal, 64, 65-72.
- Bissonnette, R. (1989). Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1, Montréal: Cégep de Maisonneuve.
- Blais, M. R. (1985). Le rôle de la réattribution dans la diminution de la résignation acquise. Revue Québécoise de Psychologie, 6, 82-95.
- Brais, Y. (1991). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Buchanan, G., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory Style. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campeau, F. (1991). Abandonner le collège et puis... Valleyfield: Collège de Valleyfield.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement. déc., Québec: Direction des communications.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Québec: Direction des communications.
- Corbeil, P. (1980). Relance: poursuite des études chez les étudiants sortant des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-1978. Québec: Ministère de l'éducation.
- Crespo, M., & Cournoyer, M. (1978). École polyvalente et inadapation. Montréal: CECM.
- Daoust, H., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. Dans Vallerand & Sénécal, (1992). Une analyse motivationnelle des études. Apprentissage et Socialisation, 15(1), 49-62.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deguire, C. (1992). Recherche action "Retour à Rosemont". Montréal: Collège de Rosemont.
- De Ketele, J. M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: Les facteurs de réussite. Vie pédagogique, 66, 4-8.
- Duke, D.L. (1978). The etiology of student misbehavior and the depersonalization of blame. Review of Educational Research, 48(3), 415-437.
- Duval, H. (1993). La clientèle du Collège de Rosemont: les facteurs de réussite et d'abandon scolaire. Montréal: Collège de Rosemont.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-685.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M.E., Polack, J.M., & Rock, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. Teachers college record. 87(3), 356-373.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. Youth and society, 21(3), 306-354.
- Gage, N.L. (1990). Dealing with the dropout problem. Phi delta kappan, 72(4), 280-285.

- Gates, A.G., & Creamer, D.G. (1984). Two years College Attrition: Do Student or Institutional Characteristics Contribute Most? Community Junior College Quarterly, 8, 39-51.
- Goupil, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Boucherville, QC: Morin.
- Hart, D., & Keller, M. J. (1980). Self-Reported Reasons for poor Academic Performance of First-Term freshmen. Journal of College Student Personnel, nov., 529-534.
- Higgerson, M.L. (1985). Understanding why students voluntarily withdraw from college. NASPA Journal, 22 (3), 15-21.
- House, J.D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies and college attrition. Journal of College Student Development, 33 (1), 5-10.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J-H., & Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal. Montréal: Fondation du Conseil de l'île de Montréal.
- Inostroza, J. C., & Fahri, A. (1979). Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du cégep de l'Outaouais. Hull: Collège de l'Outaouais.
- Kamen, L., & Seligman, M. E. P. (1986). Explanatory style predicts college grade point average. Manuscript, University of Pennsylvania.
- King, A.J.C., Warren, W.K., Michalski, C., & Peart, M.J. (1988). Améliorer le persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario: Maintien des élèves à l'école et leur transition. Toronto: Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: dépistage et prévention. Vie pédagogique, 80, 18-20.
- Langevin, L. (1994). L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur! Montréal: Éditions logiques.
- Langevin, L. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal: Éditions Logiques.

- Langlois, S. (1992). Les transitions sur le marché du travail: une perspective logitudinale. Relations industrielles, 47 (4), 79-100.
- Larsen, P., & Shertzer, B. (1987). The high school dropout: everybody's problem? The school counselor, 34(3), jan., 163-169.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et socialisation, 16(1 et 2), hiver et été, 43-64.
- Lemay, M., & Tousignant, P. (1987). Les décrocheurs du niveau collégial. Montréal: Collège de Rosemont.
- Lucas, J. A. (1982). Study of students who withdrew from courses, 1979-1982. Platine: William Rainey Harper College.
- Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. Journal of Experimental Psychology: General, 88, 554-564.
- McKinnon, S. (1997). Les problèmes de comportements extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mensch, B.S., & Kandel, D.B. (1988). Dropping out of school and drug involvement. Sociology of education, 61, 95-113.
- Ministère de l'Éducation. (1999). L'obtention du diplôme au collégial. Québec: Direction des Communications.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1992). La relance au collégial. Québec: Direction de l'enseignement collégial.
- Murray, Y. (1981). L'abandon scolaire chez les étudiants favorisés de niveau collégial. Revue québécoise de psychologie, 4(1), 159-161.
- Nathawat, S.S., Singh, R.S., & Singh, B. (1997). The effect of need for Achievement on Attributional Style. Journal of Social Psychology, 137(1), 55-62.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from

- a Theoretical Model. Journal of Higher Education, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. Research in Higher Education, 12, 271-282.
- Pelletier, L.G., Sénécal, C., & Vallerand, R.J. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant: Effets sur la perception du climat et sur la motivation. Revue des Sciences de l'Éducation, 18(30), 375-388.
- Peterson, C. (1988). Explanatory style and academic performance. Paper presented at the 96th annual convention of the American Psychological Association, Atlanta, GA.
- Peterson, P., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 603-607.
- Peterson, P., Colvin, D., & Lin, E. H. (1992). Explanatory style and helplessness. Social Behavior and Personality, 20, 1-14.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman (1993). Learned helplessness: A theory for the age of personal control. New York: Oxford.
- Potvin, P., (1992). Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rivière, B. (1995). Dynamique psychosociale du décrochage au collégial. Montréal: Collège de Rosemont.
- Rivière, B. (1996). Le décrochage au collégial: Le comprendre et le prévenir. Laval: Éditions Beauchemin.
- Rivière, B., Sauvé, L., & Jacques, J. (1997). Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite. Montréal: Collège de Rosemont.
- Rouleau, D. (1985). Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale. Lauzon: Collège de Lévis-Lauzon.
- Rounds, J.C. (1984). Attrition and Retention of Community College Students: Problem and Promising Practices. Yuba College.

- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. Review of educational research, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L., & Dornbusch, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. Sociology of education, 63, oct., 283-299.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: on depression, development and death. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology, 74, 1-9.
- Simoneau, A., Sabourin, S., & Wright, J. (1990). Traduction française du Expanded Attributional Style Questionnaire. Attributions, événements de vie et dépression. Sciences et comportements, 20, 24-38.
- Sullivan, M. (1988). Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto: Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Terril, R., & Ducharme, R. (1994). Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Montréal: Service régional des admissions du Montréal métropolitain.
- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of student attrition. Chicago: University of Chicago.
- Turcotte, A., Fournier, G., Gignac, J., & Goerlach, L. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Québec: Fédération des cégeps.
- Vallerand, J.R. (1991). A motivational analysis of dropout behavior in high school. Dans Vallerand, R. J., & Sénécal, C. R. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et socialisation, 15(1), 44-67.

- Vallerand, J. R. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: Implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans J.R. Vallerand et E. Thill, (Eds). Introduction à la psychologie de la motivation. Chap.14, pp. 531- 581, Laval: Éditions Études Vivantes.
- Vallerand, J. R., & al. (1992). Traduction française The Academic Motivation Scale: A Measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1019.
- Vallerand, J.R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. Journal of Personality, 60(3), 599-620.
- Vallerand, J.R., & Sénécal, C.R. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et socialisation, 15(1), 44-67.
- Vallerand, J.R., & Thill, E. (Eds). (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Van Zile, T.A., & Livingston, J.A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high -and low- achieving college students. Journal of College Student Development, 40(1), 54-60.
- Vigneault, M., & St-Louis, S. (1987). "Que s'est-il passé?": relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la loitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval, QC: Collège Montmorency.
- Violette, M. (1991). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Québec: Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Wehlage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? Teachers college record, 87(3), 374-392.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., & Turnbaugh, A. (1987). A program model for at-risk high school students. Educational leadership, 44(6), 70-73.

Wilson, T.D., & Linville, P.W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. Journal of Personality and Social Psychology, 49 (1), 287-293.



Note des auteurs

Cette étude fut présentée comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, par le premier auteur. Toute correspondance peut être adressée au deuxième auteur à l'adresse postale suivante: Michel Alain, Ph.D., Département de Psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7; ou encore par courrier électronique: [Michel\\_Alain@uqtr.quebec.ca](mailto:Michel_Alain@uqtr.quebec.ca).

Note infra-paginale

'Je remercie les professeurs P. Thibeault et J. Fortier pour leur aimable collaboration et, plus particulièrement, M. Pierre Robins pour son appui indéfectible.

Tableau 1

Intercorrélations entre les variables (N= 250)

Variabes	2	3	4	5	6	7	8
1. Échecs	.10	-.06	.09	.07	.14*	.15	-.17**
2. Interne		-.18**	.12*	.39***	.01	-.10	.05
3. Stable			.28***	.63***	.08	-.07	.01
4. Global				.82***	.15**	.04	.04
5. ASQ total					.15**	-.05	.05
6. Résignation						.26***	-.31***
7. Amotivation							-.47***
8. Abandon							

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01. \*\*\*p&lt;.001.

Indice des figures

Figure 1. Modèle de l'abandon scolaire.

