

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE À L'ÉCOLE SECONDAIRE : LES
ATTRIBUTIONS CAUSALES DES ÉLÈVES ET CELLES DE LEURS
PARENTS EN FONCTION DU TYPE DE DÉCROCHEURS ET LE LIEN
ENTRE LES ATTRIBUTIONS DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATALIE RUEST

FÉVRIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'état de la situation	3
1.2 Caractéristiques des décrocheurs	7
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 Le décrochage scolaire	13
2.1.1 Définition du décrochage scolaire.....	14
2.1.2 Profil des décrocheurs scolaires.....	15
2.1.3 Types de décrocheurs scolaires	16
2.2 Les attributions causales.....	19
2.2.1 Théorie de l'attribution	20
2.2.2 Les biais attributionnels	26
2.2.3 La théorie attributionnelle	29
2.2.4 Les attributions causales en contexte scolaire.....	35
2.2.5 Les attributions causales et les parents	37
2.3 Questions de recherche	39
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	40
3.1 Devis de recherche	40
3.1.1 Type de recherche.....	40
3.1.2 Participants.....	41

3.2	Instruments de mesure	42
3.2.1	Décrochage scolaire	42
3.2.2	Attributions causales des élèves	44
3.2.3	Attributions causales des parents	46
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		48
4.1	Identification des élèves ayant un profil de décrocheurs et répartition selon le type de décrocheurs	48
4.2	Style d'attributions causales	50
4.2.1	Style d'attributions causales selon le type de décrocheurs	51
4.2.2	Styles d'attributions causales des parents selon le type de décrocheurs et le sexe de l'adolescent	54
4.2.3	Styles d'attributions causales de l'enfant en lien avec celui des parents en contrôlant pour le sexe de l'enfant	55
CHAPITRE IV		
DISCUSSION		58
CONCLUSION		65
APPENDICE A		
FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE		67
APPENDICE B		
LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL		71
APPENDICE C		
TROUSSE D'ÉVALUATION POUR DÉCROCHEURS POTENTIELS (TEDP)		73
APPENDICE D		
TEST S.A.S. ÉLÈVE		79
APPENDICE E		
TEST S.A.S. PARENT		88
APPENDICE F		
RÉSULTATS DES ANALYSES MULTIVARIÉES, VALEUR DES F UNIVARIÉS POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES PARENTS AU REGARD DES PERFORMANCES EN LECTURE SELON LE TYPE DE DÉCROCHEURS ET LE SEXE DE L'ENFANT		96

APPENDICE G	
RÉSULTATS DES ANALYSES MULTIVARIÉES, VALEUR DES F UNIVARIÉS POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES PARENTS AU REGARD DES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES SELON LE TYPE DE DÉCROCHEURS ET LE SEXE DE L'ENFANT.....	98
RÉFÉRENCES	100

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Évolution du taux de décrochage (ou sortie sans diplôme) du secteur des jeunes, en formation générale, dans les commissions scolaires de la région de Montréal, de 1999-2000 à 2004-2005	5
2.1	La théorie attributionnelle de la motivation à l'accomplissement de Weiner (1985) appliquée à un échec en statistique.....	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Relations entre les attributions et les émotions à la suite d'un succès ou d'un échec	30
3.1	Comparaison des coefficients de validité	46
4.1	Répartition des participants selon le type de décrocheurs et le sexe du participant	49
4.2	Distribution des élèves ayant un profil de décrocheurs selon les quatre types de décrocheurs des cohortes 1974 et 1985 de Janosz et ses collaborateurs (2000) et celle de cette étude.....	50
4.3	Moyennes et écarts types des styles attributionnels en lecture des élèves en fonction du type de décrocheurs	52
4.4	Moyennes et écarts types des styles attributionnels en mathématiques des élèves en fonction du type de décrocheurs	53
4.5	Coefficients de corrélation partielle de Pearson obtenues entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant.....	55
4.6	Coefficients de corrélation de Pearson obtenus entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant en situation d'échec en lecture et en mathématiques	56
F.1	Attributions causales des parents en lecture selon le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant	97
G.1	Attributions causales des parents en mathématiques selon le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant.....	99

RÉSUMÉ

Les études sur le décrochage scolaire ont permis aux chercheurs de développer des typologies à l'aide de combinaisons de plusieurs caractéristiques. Ces typologies ne prennent pas en compte les processus cognitifs reliés à la motivation et à l'adaptation sociale comme les attributions causales. Cette étude vise à vérifier si le style attributionnel des élèves diffère selon leur type de décrocheurs et à vérifier l'existence d'une relation entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant en fonction du sexe des élèves.

À cet effet, 549 élèves du secteur de l'adaptation scolaire et des élèves de la troisième et de la quatrième secondaire d'une école secondaire de milieu défavorisé de l'île de Montréal ont été sollicités. De ce nombre, 214 élèves (garçons = 121, filles = 93), âgés entre 12 et 18 ans (moyenne = 14,8) ont accepté de participer. La trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels (TEDP) de Janosz (2001) ainsi que la version française du Sydney Attribution Scale version 4 (SAS) ont été utilisées pour déterminer les profils de décrocheurs, les types de décrocheurs et le style attributionnel des élèves. Le TEDP a permis de discerner 118 élèves ayant un profil de décrocheurs (garçons = 67, filles = 51) et de les catégoriser en quatre types de décrocheurs soit : 1- discret (52), 2- désengagé (14), 3- sous-performant (9) et 4- inadapté (43). Les parents des 118 élèves ayant un profil de décrocheurs ont reçu le questionnaire SAS modifié pour les parents, seulement 82 ont complété le questionnaire.

Les résultats de cette étude révèlent l'existence d'un lien entre le type de décrocheurs et les attributions causales des élèves. Plus précisément, les élèves de type discret associent davantage leurs succès à des causes internes que les élèves de types inadapté et désengagé. En revanche, les élèves de types inadapté et désengagé attribuent davantage leurs échecs à leurs habiletés en lecture et à des causes externes en lecture et en mathématiques comparativement aux élèves de type discret. Aucune distinction au regard du style attributionnel des élèves et celui des parents n'a été obtenue chez les élèves de type sous-performant. Finalement, les résultats de cette étude montrent l'existence de relations significatives entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant ayant un profil décrocheur.

La discussion des résultats porte, entre autres, sur l'importance d'évaluer le style attributionnel des élèves et celui des parents afin d'élaborer des programmes de prévention du décrochage scolaire.

Mots clés : Décrochage scolaire, attribution causale, type de décrocheurs, attribution parentale

INTRODUCTION

Le phénomène du décrochage scolaire persiste malgré toutes les stratégies d'intervention déployées pour le contrer. Bien que de nombreuses études sur ce sujet aient été effectuées et aient permis d'identifier plusieurs facteurs de risque et de protection, il semble nécessaire de poursuivre l'étude des facteurs liés à ce phénomène pour augmenter l'efficacité des interventions en milieu scolaire.

Plusieurs caractéristiques et facteurs de risque ont été identifiés, notamment, une faible estime de soi, un faible niveau de scolarisation de la mère et un milieu socio-démographique défavorisé. Ces caractéristiques liées au décrochage scolaire concernent les aspects personnels, familiaux et environnementaux. Toutefois, peu d'études ont été réalisées pour comprendre les aspects cognitifs liés à la persévérance scolaire de l'élève dans le processus d'apprentissage de l'élève et le décrochage scolaire. Un de ces aspects concerne les attributions causales des élèves et celles de leur parent, plus spécifiquement leurs interprétations des performances scolaires de l'élève. En effet, la pratique de l'enseignement permet de constater la tendance de certains élèves à interpréter négativement leurs faibles performances scolaires et permet d'observer un découragement les menant à abandonner leurs études. De plus, l'expérience auprès des parents met en évidence une variété d'interprétations qu'ils font au regard des difficultés scolaires de leur enfant. Certains parents associent l'échec à un manque d'efforts alors que d'autres parents interprètent l'échec comme une constatation de l'incapacité de leur enfant ou du milieu scolaire.

Cette étude a pour but d'apporter une précision au sujet des caractéristiques des décrocheurs et de vérifier l'existence d'une relation entre les attributions causales des parents et celles des élèves. La recherche s'est déroulée dans une

école secondaire de l'île de Montréal. Parmi les 214 élèves ayant répondu aux questionnaires, 118 élèves ayant un profil de décrocheurs ont été retenus pour fin d'analyse. Un questionnaire a été envoyé à leur parent afin d'établir la possibilité de lien entre leurs attributions causales et celles de leur enfant en ce qui concerne les performances scolaires.

Le premier chapitre de cette étude aborde le phénomène du décrochage scolaire à partir des résultats d'études relatives au décrochage scolaire et permet de présenter l'état de la situation du décrochage scolaire, les caractéristiques individuelles, familiales et socioéconomiques des élèves ainsi que les aspects cognitifs. Les objectifs généraux ainsi que la pertinence de la recherche proposée sont aussi présentés.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Plus spécifiquement, les concepts du décrochage scolaire, du profil et du type de décrocheurs scolaires sont élaborés. De plus, la théorie de l'attribution causale ainsi que les différents résultats des études s'y rapportant sont exposés. Il se termine par l'énumération des questions de recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche. Le quatrième chapitre présente les stratégies analytiques et les résultats obtenus. Enfin, le cinquième chapitre consiste à discuter des résultats obtenus, relever les limites de l'étude et présenter les perspectives futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Comprendre le phénomène du décrochage scolaire est très complexe car il s'agit de l'aboutissement d'un processus comprenant plusieurs aspects. Les enseignants sont à même de constater les multiples raisons justifiant la décision de décrocher énoncées par les élèves. Les raisons fréquemment rapportées concernent le besoin de travailler pour améliorer la situation financière de la famille, le découragement face aux retards scolaires ou face à des difficultés d'apprentissage, la grossesse précoce ou le caractère contraignant des règlements scolaires. De plus, les échecs répétés de certains élèves donnent lieu à des conflits parent-enfant au sujet de la fréquentation scolaire. Certains parents résoudront ces conflits en encourageant leur enfant à abandonner l'école. Ils trouvent dans cette solution la possibilité de rétablir un climat familial positif ou de protéger leur enfant du sentiment d'incompétence occasionné par des échecs répétitifs. Ce chapitre présente l'état de la situation du décrochage scolaire au Québec et au Canada. Les caractéristiques individuelles, familiales, socio-démographiques et les caractéristiques liées au processus d'apprentissage en lien avec le décrochage scolaire sont présentées ainsi que l'objectif et la pertinence de cette recherche.

1.1 L'état de la situation

Afin de comprendre le phénomène du décrochage scolaire, il est nécessaire d'en connaître la prévalence au Canada et au Québec. La lecture des statistiques portant sur le décrochage scolaire permet de constater un écart des taux de décrochage selon le critère de l'âge de l'individu.

Lorsqu'on considère les citoyens canadiens âgés entre 25 et 34 ans, 11% d'entre eux n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires en 2006. La province du Québec obtient un pourcentage de décrochage scolaire légèrement plus élevé soit 12% pour la même catégorie d'âge. Ce pourcentage correspond à 113 280 jeunes québécois ayant quitté le système scolaire sans diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2008). La région de Montréal détient un taux de décrochage scolaire pour les 25 à 34 ans légèrement en deçà de la moyenne du Québec soit 9,6%. Ce pourcentage représente 48 670 individus sans diplôme d'études secondaires.

La situation du décrochage scolaire semble similaire lorsqu'on considère les individus de moins de 24 ans. En effet, le taux de décrochage est de 10,9 % chez les jeunes de moins de 24 ans au Canada. Ce taux situe le Canada au 17^e rang sur 29 pays (OCDE, 2005).

La situation est beaucoup plus alarmante lorsqu'on considère les individus de 18 ans et moins, c'est-à-dire, lorsque l'élève quitte le secteur des jeunes. Le pourcentage d'élèves sortant du secteur des jeunes sans diplôme ou qualification et qui ne sont pas inscrits l'année suivante dans un établissement d'enseignement au Québec est de 31,5% (MELS, 2006). L'examen des données recueillies depuis les six dernières années permet de constater la persistance de cette situation alarmante du décrochage autant dans la région de Montréal que dans la province du Québec (voir figure 1).

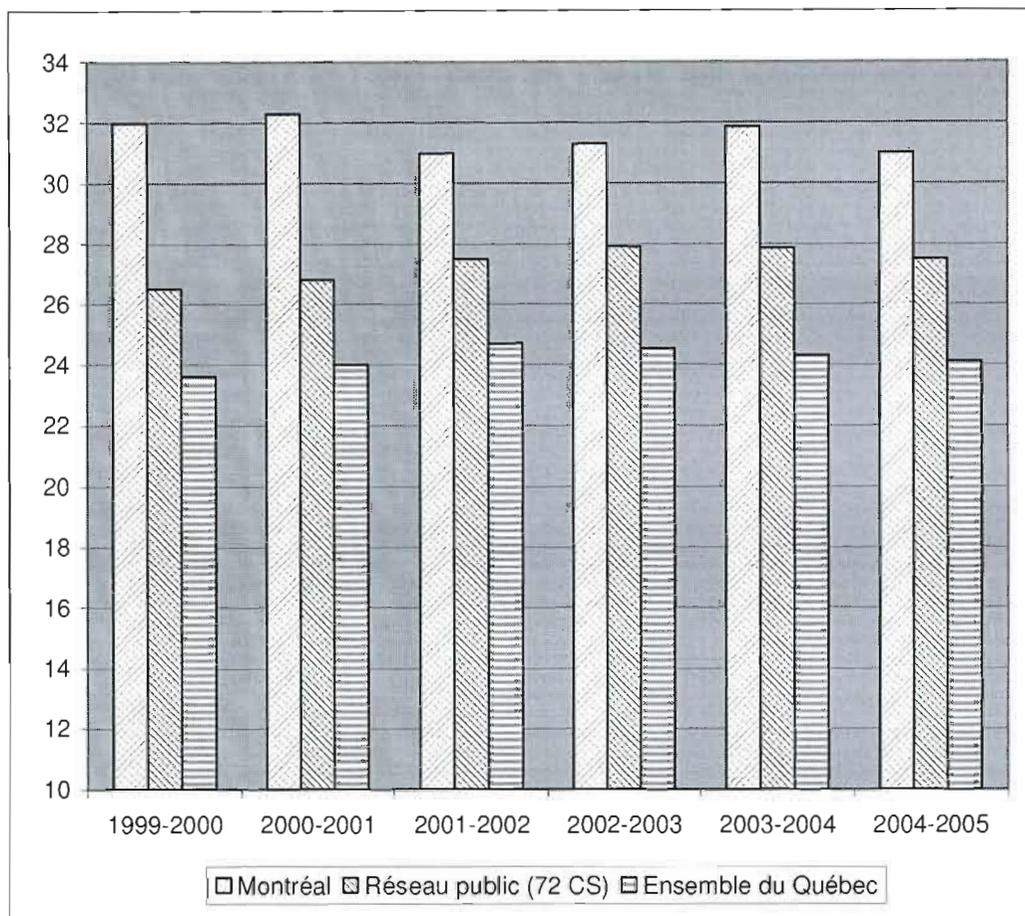


Figure 1.1 Évolution du taux de décrochage (ou sortie sans diplôme)¹ du secteur des jeunes, en formation générale, dans les commissions scolaires de la région de Montréal², de 1999-2000 à 2004-2005³.

Source : Banque de cheminement scolaire (BCS) tiré de MELS (2006) p. 64.

¹ Le décrocheur, ou sortant sans diplôme ni qualification, est un élève qui est inscrit une année donnée et qui répond aux deux critères suivants:

- Ils n'obtient ni diplôme ni qualification durant l'année considérée. Les diplômes retenus sont les suivants : DES, DEP, AFP et ASP. Les qualifications retenues sont les suivantes : CFER, ISPJ;
- Il n'est inscrit, durant l'année suivante, ni en formation générale (jeune ou adultes), ni en formation professionnelle, ni au collégial, dans un établissement d'enseignement au Québec.

² Ces données correspondent à la somme des effectifs des commissions scolaires.

³ Les données pour l'ensemble du Québec correspondent à la somme des effectifs des réseaux public, privé et gouvernemental.

Ce nombre élevé d'individus ayant décroché du secteur des jeunes avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires met en évidence l'importance de poursuivre l'étude de ce phénomène en raison de ses nombreuses répercussions sur la société d'un point de vue économique et social. En effet, les perspectives d'emplois sont plus limitées et instables pour les jeunes ayant décroché de l'école (Janosz et Leblanc, 1996). Cette situation diminue leur possibilité d'enrichissement personnel et par conséquent réduit leur contribution à l'essor économique d'un pays. À cet égard, le marché du travail de la société nord-américaine exige un diplôme d'études secondaires pour l'accès à un emploi bien rémunéré. Les statistiques canadiennes indiquent une baisse du nombre d'emplois de 34,8 % depuis les années 1990 pour les personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires alors qu'une hausse de 58,1% a été observée pour les personnes ayant une formation post-secondaire (MELS, 2005). L'incapacité d'accéder à des emplois bien rémunérés est reflétée par l'écart des salaires annuels selon le niveau de scolarité des individus. En effet, le salaire moyen des personnes, ayant un niveau de scolarité inférieur au diplôme d'études secondaires, est de 20 553 \$ par année au Québec comparativement à 29 385 \$ par année pour l'ensemble des niveaux d'études (Statistique Canada, 2004). La précarité d'emploi chez les décrocheurs les amène à recourir plus fréquemment à l'assurance emploi et à l'aide sociale malgré le fait qu'il existe au sein de la société une pénurie de main-d'œuvre.

Cette précarité d'emploi nuit au bon fonctionnement de la société. En effet, l'absence d'emploi ou l'instabilité sur le marché du travail sont reliées à plusieurs mesures auto-révélées d'activités criminelles et de consommation de drogues (Hartnagel et Krahn, 1989). À cet effet, les résultats d'une enquête menée par le Ministère de l'éducation du Québec (1997) auprès de 41 386 jeunes âgés entre 16 et 21 ans, révèlent un niveau plus élevé d'infractions commises par les jeunes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires comparativement à ceux l'ayant obtenu. Le pourcentage d'infractions commises (vol, vandalisme, voie de fait) par les individus ne fréquentant plus l'école est de 11,5 % pour les individus non-diplômés

et de 4% pour les individus diplômés. Les décrocheurs sont également moins impliqués dans la vie de leur communauté (McCaul et al., 1992). Ces statistiques démontrent l'importance de prévenir le décrochage scolaire pour favoriser le bien-être individuel et le fonctionnement socio-économique favorable au développement de la société.

À cet égard, de nombreux programmes de prévention ont été implantés dans les écoles afin de diminuer le taux de décrochage scolaire au Québec (Schmidt et al. 2003). Ces programmes se divisent en deux courants. Le premier courant comporte la majorité des programmes de prévention et adhère à une approche de rééducation ou de rattrapage du retard scolaire. Par exemple, l'aide individualisée, l'aide aux devoirs, le tutorat, la présence d'enseignants-ressources, les groupes à effectif réduit, sont tous des programmes de prévention ayant pour préoccupation première le rattrapage du retard scolaire et l'augmentation du rendement scolaire des élèves.

Le deuxième courant comporte des programmes orientés vers l'encadrement des élèves à risque. Ces programmes ont pour but d'augmenter la fréquentation scolaire par un suivi rigoureux des absences et l'établissement d'une relation significative avec un mentor de l'école. Bien qu'il existe de nombreux programmes d'intervention dans les milieux scolaires, le décrochage scolaire demeure bien présent au sein de la population étudiante. La difficulté à prévenir le décrochage scolaire peut être attribuée au fait que les deux courants qui guident l'élaboration des programmes d'intervention ne prennent pas en compte la totalité des caractéristiques des élèves à risque de décrocher. En effet, le retard scolaire et le manque d'assiduité ne sont pas les seules caractéristiques associées au décrochage scolaire.

1.2 Caractéristiques des décrocheurs

Plusieurs études ont permis d'identifier les caractéristiques associées au décrochage scolaire (Ekstrom et al., 1986; Battin-Pearson et al., 2000; Ensminger et

Slusarcick, 1992; Janosz et al. 2000). Il s'agit de caractéristiques socio-démographiques, familiales, individuelles des élèves décrocheurs; en voici une brève description.

Le contexte social représente une composante importante du décrochage scolaire. Plusieurs études ont démontré un lien entre le décrochage scolaire et le milieu socio-économique des élèves. Plus spécifiquement, les élèves issus d'un milieu socio-économiquement faible ont une probabilité plus élevée de décrocher du système scolaire comparativement aux élèves issus d'un milieu socio-économiquement favorisé (Ekstrom et al., 1986; Jimerson et al., 2000; Battin-Pearson et al., 2000; Ensminger et Slusarcick, 1992; Janosz et al. 2000). Une étude longitudinale d'Ekstrom et ses collaborateurs (1986) révèle un taux de décrochage de 25 % pour les élèves de milieux défavorisés comparativement à un taux de décrochage de 8 % pour les élèves de milieux favorisés.

Les résultats des études indiquent également l'existence de liens entre les caractéristiques familiales et le décrochage scolaire. Parmi les caractéristiques familiales relevées, deux catégories se distinguent. La première catégorie identifie les caractéristiques favorisant l'obtention d'un diplôme secondaire. On y retrouve l'engagement parental, mesurée par la présence des parents aux rencontres scolaires et leur connaissance du milieu scolaire (Ensminger et Slusarcick, 1992; Jimerson et al., 2000), les règles strictes à l'égard de l'école pour faciliter la réussite scolaire (Ensminger et Slusarcick, 1992; Ekstrom et al., 1986), la présence des deux parents à la maison (Ensminger et Slusarcick, 1992) et la valorisation de la mère face à la scolarisation de l'adolescent (Ensminger et Slusarcick, 1992; Ekstrom et al., 1986). L'absence de ces caractéristiques augmente le risque de décrochage scolaire. La deuxième catégorie identifie les caractéristiques favorisant le décrochage scolaire. On y retrouve le faible niveau de scolarisation de la mère (Ensminger et Slusarcick, 1992, Ekstrom et al., 1986) et le stress familial (situations et événements vécus) (Garnier, Stein et Jacobs, 1997).

D'autres études ont également été réalisées dans le but de déterminer les caractéristiques individuelles présentes chez les décrocheurs. Par exemple, Ekstrom et ses collaborateurs (1986) ont réalisé une étude longitudinale sur une période de deux ans auprès d'environ 30 000 étudiants du secondaire aux États-Unis afin d'identifier la présence de différences sexuelles et comportementales permettant de différencier les élèves à risque de décrochage scolaire. Leurs résultats révèlent un nombre plus élevé de garçons que de filles chez les décrocheurs (17 % de garçons versus 13 % de filles). De plus, les troubles de comportement sous forme d'absences non-motivées, d'indiscipline scolaire et d'association avec des pairs antisociaux sont plus fréquents chez les décrocheurs que chez les autres élèves qui fréquentent assidûment l'école. Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000) ont obtenu des résultats similaires lors d'une étude longitudinale effectuée auprès de 808 élèves sur une période de huit ans à Seattle. Enfin, parmi les caractéristiques individuelles permettant de prédire le décrochage scolaire, les faibles performances scolaires ont été identifiées par plusieurs auteurs (Battin-Pearson et al. 2000; Janosz et al. 1997; Gélinas et al. 2000; Ekstrom et al. 1986; Jimerson et al. 2000, Kaplan, Peck et Kaplan, 1997).

Une étude longitudinale a tenté d'établir la prédominance de l'influence de neuf caractéristiques (problèmes de comportement, qualité des soins maternels, compétence des pairs, performances scolaires, environnement familial, engagement des parents, QI, genre, milieu socio-économique) sur l'adaptation de l'élève pouvant mener au décrochage scolaire à différents moments de leur cheminement scolaire. Jimerson et ses collaborateurs (2000) ont réalisé cette étude auprès de 177 enfants issus de milieux défavorisés sur une période d'environ 20 ans soit à partir du troisième trimestre de grossesse de la mère pour se terminer lorsque les participants étaient âgés de 19 ans. Leurs résultats ont permis d'identifier des facteurs de risque associés au décrochage scolaire à différents moments de vie de l'enfant. Par exemple, l'absence de sensibilité maternelle à reconnaître et à répondre aux besoins de l'enfant de moins de 42 mois, les faibles performances scolaires en première année, la faible participation des parents aux rencontres scolaires et les

problèmes de comportement rapportés par les enseignants en 6^e année du primaire, les faibles performances scolaires à 16 ans, les problèmes de comportement ainsi que le manque de compétences sociales évaluées par les enseignants à l'adolescence, sont les caractéristiques qui prédisent le plus adéquatement le risque de décrochage des élèves (i.e. 75%). Notons que les deux critères suivants ont été utilisés pour définir les décrocheurs : 1- Tout élève n'étant pas inscrit à l'âge de 19 ans dans un système scolaire visant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, 2- tout élève n'étant pas inscrit à l'âge de 19 ans dans un système scolaire et n'ayant pas obtenu son diplôme d'études secondaires. Bien que cette étude démontre l'influence des caractéristiques familiales, sociales, scolaires et individuelles sur le décrochage scolaire, les caractéristiques liées aux processus cognitifs et aux perceptions du parent face aux performances scolaires de son enfant telles les attributions causales n'ont pas été évaluées.

En effet, Jimerson et ses collaborateurs (2000) n'ont pas évalué la présence de liens directs ou indirects des processus cognitifs tels l'estime de soi, la motivation, les stratégies d'apprentissage et les perceptions de compétences scolaires au regard du décrochage scolaire rapportés par plusieurs études. Par exemple, Vallerand et Sénécal (1992) rapportent une relation positive entre un faible niveau de motivation et la propension au décrochage scolaire alors que Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron (1993) ont démontré l'existence d'un lien direct entre une faible estime de soi et le décrochage scolaire.

L'estime de soi peut également avoir un lien indirect sur le décrochage scolaire. La relation indirecte entre l'estime de soi et le décrochage scolaire a été démontrée dans la séquence suivante : les faibles performances scolaires diminuent l'estime de soi qui, en revanche, diminue l'engagement scolaire entraînant ainsi l'élève à décrocher du système scolaire (Kaplan, Peck et Kaplan, 1997).

Certains auteurs ont relevé d'autres liens indirects entre les processus cognitifs et le décrochage scolaire. Par exemple, Borkowski et ses collaborateurs (1990) rapportent une différence entre les élèves ayant des problèmes

d'apprentissage et ceux qui n'en ont pas au regard de la capacité d'utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées. Cette incapacité d'utiliser des stratégies adéquates affecte, par ricochet, les performances scolaires et par le fait même favorise le décrochage scolaire.

Par ailleurs, Bandura (2003) suggère que la sous-estimation des compétences personnelles conduit l'individu à éviter des activités. Cet évitement peut amener les élèves à se désengager de toutes formes d'apprentissage demandées par l'enseignant et par conséquent conduire au décrochage scolaire. Le décrochage correspondrait à un mécanisme de défense permettant aux élèves de réduire l'impact des expériences négatives et de maximiser les expériences positives sur les perceptions de soi. À cet égard, Vallerand et Sénécal (1992) rapportent une perception moins positive par les élèves décrocheurs de leurs compétences en mathématiques comparativement aux élèves non décrocheurs.

Outre la perception des élèves, la perception de leurs compétences par leurs parents pourrait également être liée au décrochage, mais de manière indirecte. En effet, la construction de la perception des compétences par les élèves ne provient pas seulement de leurs propres performances scolaires mais se construit également à partir du regard d'autrui sur leurs capacités. Plus précisément, des études montrent que les perceptions des parents sont associées à la perception de leur enfant pour la période de l'enfance et de l'adolescence (Parsons, Adler et Kaczala, 1982; McGrath et Repetti, 2000; Bouffard et Bordeleau, 1999).

En somme, l'identification des caractéristiques liées au décrochage scolaire a permis de décrire les élèves décrocheurs. Cependant, les études n'ont pas investigué le lien entre les attributions causales et le décrochage scolaire. Pourtant, le lien entre l'estime de soi, la perception des compétences, la motivation scolaire et les attributions causales a été démontré (Bandura, 1993; Weiner, 1985 ; Ralph et Mineka 1998; Abramson, Seligman et Taesdale, 1978; Van Laar, 2000). L'interprétation des causes relativement à la performance scolaire des élèves peut influencer leur décision de poursuivre ou d'abandonner l'école. Il s'avère donc

important de vérifier l'existence d'un lien entre les attributions causales et le décrochage scolaire. La démonstration de ce lien pourrait guider l'élaboration de programmes de prévention du décrochage à l'intérieur duquel un volet sur les attributions causales serait inclus. L'objectif général de la présente étude vise à déterminer les attributions causales des différents types d'élèves ayant un profil de décrocheurs en plus de prendre en compte les attributions causales des parents au regard de la performance de leur enfant.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les différentes définitions du décrochage scolaire et les principaux résultats de recherche ayant permis l'élaboration d'une typologie de décrocheurs. Il présente aussi le concept de l'attribution causale ainsi que les résultats des études effectuées sur le sujet. Finalement, les questions découlant de la littérature sont énoncées.

2.1 Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est un phénomène qui persiste dans le système scolaire québécois. De nombreuses études ont été effectuées dans le but d'identifier les caractéristiques des décrocheurs et d'en dresser un portrait général. Cependant, il existe plusieurs définitions du décrochage scolaire dans la littérature, ce qui rend difficile la mise en commun des résultats. En effet, les statistiques rapportées par les études sont tributaires des définitions utilisées. Dans les paragraphes qui suivent, un résumé des différentes définitions du décrochage scolaire, des caractéristiques et des types de décrocheur est présenté.

2.1.1 Définition du décrochage scolaire

La littérature ne présente pas une définition unique du décrochage scolaire en raison d'une variation au regard des critères d'identification du décrochage. Deux critères distincts sont utilisés par les auteurs. Le premier critère correspond à la durée de la non-fréquentation scolaire alors que le deuxième critère concerne l'âge de l'individu. À l'intérieur de ces deux critères, il n'existe pas de consensus rendant difficile la comparaison des résultats de recherche.

En effet, il existe une discordance au regard de la durée de la non-fréquentation scolaire requise pour catégoriser un élève décrocheur. Par exemple, Morrow (1986) propose de considérer un élève comme étant décrocheur lorsqu'il a cumulé plus de trois semaines d'absences consécutivement non motivées. Par contre, les études longitudinales menées par le ministère de l'Éducation de la Californie désignent un élève décrocheur lorsqu'il quitte le système scolaire avant l'obtention d'un diplôme secondaire et lorsqu'il ne se réinscrit pas dans un établissement scolaire au cours des 45 jours suivant son départ (Stipek et Maclver, 1989). Au Québec, tout élève non diplômé ayant abandonné avant la fin de l'année scolaire et non inscrit au 30 septembre de l'année suivante est considéré décrocheur (MEQ, 2003). Cette discordance amène une variation dans les statistiques donnant un portrait différent de la prévalence du décrochage scolaire.

Outre la non-fréquentation scolaire, l'âge considéré dans le calcul de la prévalence du décrochage scolaire affecte les statistiques. Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000) ont considéré les décrocheurs comme étant des élèves ayant quitté l'école sans obtenir de diplôme d'études secondaires à l'âge de 16 ans. Cette définition exclut les élèves qui retournent aux études suite à un abandon temporaire, ce qui correspond au Québec, à plus de 24 % des décrocheurs qui retournent aux études (Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 2002). À cet égard, Janosz et ses collaborateurs (1997, 2000) ont considéré le retour aux études en utilisant le critère de l'âge et en définissant un décrocheur comme étant un individu âgé de 22 ans n'ayant pas de diplôme secondaire.

2.1.2 Profil des décrocheurs scolaires

Malgré l'existence d'une diversité de critères pour définir les décrocheurs, la littérature permet de relever plusieurs caractéristiques permettant de définir un profil d'élèves à risque de décrocher. Plus spécifiquement, des études ont permis d'identifier les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires décrivant le mieux les élèves ayant un profil de décrocheurs (Rumberger, 1983; Fagan et Pabon, 1990; Elliott et Voss, 1974; Cairns, Cairns et Neckerman., 1989; Ekstrom et al., 1986; Wehlage et Rutter, 1986, Fortin et al., 2004).

Les résultats des études ne permettent cependant pas d'effectuer un dépistage précoce des élèves susceptibles de décrocher. Le dépistage précoce requiert l'établissement d'une force de prédiction de chacune des caractéristiques ou la force de combinaison de celles-ci. À cet égard, Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000) ont évalué cinq modèles dans le but de prédire le décrochage scolaire précoce (avant 16 ans) à l'aide d'une étude longitudinale menée auprès de 808 élèves. Les participants ont été suivis de l'âge de 10 ans jusqu'à 16 ans. Les cinq modèles évaluent la force de prédiction d'une seule catégorie de facteurs en lien avec le décrochage scolaire. Les catégories de facteurs sont :

- Modèle 1 : les comportements déviants (consommation de drogue, comportement violent, vol).
- Modèle 2 : les liens avec des pairs antisociaux.
- Modèle 3 : les caractéristiques familiales (scolarité des parents, attentes parentales vis-à-vis la scolarisation).
- Modèle 4 : les facteurs sociodémographiques (le genre, l'ethnie et un faible milieu socioéconomique).
- Modèle 5 : une faible performance scolaire.

Aucun des modèles ne permet de prédire plus de 50 % des décrocheurs précoces. Ces résultats démontrent que la prise en compte d'une seule catégorie de facteurs n'est pas suffisante pour effectuer un dépistage précoce et efficace.

À cet égard, Janosz et ses collaborateurs (1997, 2000) ont analysé deux échantillons longitudinaux d'élèves québécois de la région montréalaise de 1974 et 1985 en considérant une combinaison de facteurs dans le but d'établir un profil de décrocheurs. Deux séries d'analyses ont permis de valider une typologie permettant de dépister les élèves à risque de décrocher du système scolaire. La première série d'analyses a permis de confirmer l'influence des variables scolaires et familiales dans le décrochage scolaire. La seconde série d'analyses a permis de déterminer l'ordre hiérarchique de ces facteurs. Leurs résultats indiquent que le recours aux caractéristiques scolaires permet de classer correctement 83 % des participants en 1974 et 80 % en 1985 dans le groupe décrocheur et le groupe non-décrocheur alors que l'ajout des variables familiales n'augmente pas le pourcentage d'élèves correctement classés. Par conséquent, ces auteurs ont déterminé qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser une combinaison de facteurs pour assurer un dépistage précoce efficace. L'utilisation d'une seule catégorie de facteurs est suffisante. Ces facteurs sont : le rendement, l'engagement et le retard scolaire.

2.1.3 Types de décrocheurs scolaires

Une fois le dépistage des décrocheurs effectué à l'aide des variables scolaires, il est nécessaire de regrouper les décrocheurs potentiels selon leurs caractéristiques prédominantes. Ce regroupement permet d'élaborer une intervention ciblée et efficace auprès des différents types de décrocheurs.

La recension des écrits montre une divergence dans les caractéristiques utilisées pour regrouper les élèves selon un type de décrocheurs. Deux équipes de chercheurs québécois (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000) proposent une typologie pour classer les élèves décrocheurs. Leur typologie a des ressemblances et des différences. En effet, Fortin et ses collaborateurs (2006) ont considéré les caractéristiques des contextes personnel, familial et scolaire en vue de catégoriser les élèves à risque de décrocher en quatre types de profil : 1- délinquance cachée, 2- peu intéressé par l'école, 3- troubles de comportement et difficultés

d'apprentissage et 4- dépressif. Ces types de décrocheurs se distinguent par leur niveau de dépression, l'engagement scolaire, les performances scolaires, le vécu familial et les comportements déviants. Voici une description des caractéristiques des élèves pour chacun de ces types telle que proposée par Fortin et ses collaborateurs (2006).

Les élèves ayant un profil de décrocheurs de type *délinquance cachée* présentent une performance scolaire légèrement sous la moyenne. Ils n'ont pas de problème de comportement à l'école malgré qu'ils présentent des problèmes de délinquance cachée (bagarres, vols mineurs, vandalisme). Sur le plan personnel, ils affichent un haut niveau de dépression et leur environnement familial se caractérise par un faible degré de contrôle parental. Les élèves du type *peu intéressé* présentent une très bonne performance scolaire, mais ils sont peu motivés et s'ennuient à l'école. Ils n'ont pas de problème majeur de comportement. Ils semblent posséder un très bon répertoire d'habiletés sociales. Ils perçoivent leur fonctionnement familial adéquat malgré le peu de soutien affectif offert par leur parent. Les élèves du type *en troubles de comportement et difficultés d'apprentissage* présentent la plus faible performance scolaire des quatre types de décrocheur et manifestent des problèmes de comportements plus sévères. Sur le plan personnel, ils présentent un niveau de dépression élevé et éprouvent de nombreux problèmes de communication au sein de leur milieu familial. Enfin, les élèves de type *dépressif* présentent des performances scolaires dans la moyenne. Ils ne manifestent pas des problèmes de comportement extériorisés. Sur le plan personnel, ils affichent peu de signes de détresse psychologique malgré un niveau de dépression qui se situe au-dessus du seuil clinique. Ils perçoivent plus de problèmes d'ordre familial que les autres types de décrocheur.

Pour leur part, Janosz et ses collaborateurs (2000) ont déterminé que trois caractéristiques du contexte scolaire sont suffisantes pour établir une typologie des décrocheurs. Il s'agit des troubles de comportement, de l'engagement scolaire et de la performance scolaire. Quatre types de décrocheur émergent de l'interaction entre ces trois caractéristiques: 1- les décrocheurs discrets, 2- désengagés, 3- sous-

performants et 4- inadaptés. Voici la description que font Janosz et ses collaborateurs (2000) des caractéristiques des élèves de chacun de ces types.

Les élèves du type discret passent souvent inaperçus dans le système scolaire. Ils s'engagent dans leurs études, n'ont pas des problèmes de comportement, mais ils ont un faible rendement scolaire. Les élèves du type décrocheur désengagé se caractérisent par un désintérêt marqué vis-à-vis l'école. Ils ont davantage de problèmes de comportement comparativement aux élèves du type discret. Leur rendement scolaire est relativement élevé. Les élèves du type sous-performant se caractérisent par un faible engagement à l'école, très peu de troubles de comportement signalés par les intervenants scolaires et un rendement scolaire sous la note de passage de 60 %. Finalement, les élèves du type inadapté se caractérisent par un faible engagement à l'école, des problèmes de comportement et un faible rendement scolaire (Janosz et al., 2000).

Trois caractéristiques des élèves sont communes à ces deux typologies (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Il s'agit du faible rendement scolaire, du désengagement scolaire et des troubles de comportement. Ces trois caractéristiques sont devenues des cibles d'intervention privilégiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). D'ailleurs, le plan stratégique 2005-2008 du MELS mentionne l'importance d'inciter les organismes scolaires à mettre en oeuvre des initiatives telles l'aide aux devoirs, le mentorat et propose son appui aux organismes scolaires pour améliorer l'encadrement et l'accompagnement des élèves dans le but de favoriser la persistance et la performance scolaire (MELS, 2008). Le MELS a utilisé les résultats de Janosz pour élaborer un programme d'intervention intitulé *Agir autrement* qui consiste à la mise en oeuvre de stratégies adaptées aux problématiques particulières des élèves.

Bien que ce programme de prévention soit élaboré à l'aide de la typologie de Janosz, il semble primordial d'inclure l'évaluation des caractéristiques cognitives telles les attributions causales puisqu'elles sont associées au rendement et à l'engagement scolaire. L'engagement des élèves est perceptible par leurs efforts,

leur persistance dans le travail scolaire et leur état émotionnel durant l'apprentissage (Skinner, Wellborn et Connell, 1990). Les causes rapportées par les élèves de leurs succès et de leurs échecs influencent leur motivation, leur estime de soi et leurs actions futures (McFarland et Ross, 1982; Núñez et al., 2005; Bornholt et Möller, 2003 ; Butkowsky et Willows, 1980; Silver, Mitchell et Gist, 1995; Weiner, 2000). Par ailleurs, l'établissement d'un lien entre les attributions causales et les types de décrocheurs (Janosz et al., 2000) serait utile pour élaborer des programmes de prévention puisqu'ils feraient référence aux caractéristiques cognitives et comportementales des décrocheurs.

2.2 Les attributions causales

Les enseignants observent quotidiennement les attributions causales de leurs élèves. Par exemple, lors de la distribution des résultats d'un examen, les élèves verbalisent différentes causes expliquant leur résultat qu'il soit positif ou négatif (effort, qualité de l'enseignement, niveau de difficulté de l'examen, etc.). L'attribution de cause suite à des événements n'est pas unique au contexte scolaire, il s'applique à tous les contextes de vie. À cet égard, depuis une trentaine d'années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à connaître le processus nécessaire pour établir une attribution, les biais attributionnels pouvant modifier la cause perçue par un individu et les conséquences émotionnelles engendrées par les causes énoncées. Robert J. Vallerand a consacré un chapitre entier aux attributions causales dans son volume sur les fondements de la psychologie sociale (2005). Voici un résumé de la nature des processus des attributions, des biais attributionnels, des conséquences des attributions, de la modification des attributions inspiré en partie des écrits de Vallerand (2005) ainsi qu'une synthèse de la littérature portant sur les attributions causales dans le contexte scolaire et plus particulièrement en lien avec le décrochage scolaire.

2.2.1 Théorie de l'attribution

Le terme *attribution causale* apparaît dans la littérature scientifique dans les années 40. Heider (1944) évoque alors le fait que l'individu n'est pas uniquement un observateur subissant un événement donné. L'auteur relève plutôt l'aspect dynamique du comportement humain par sa volonté de comprendre et d'expliquer les événements vécus. Depuis, d'autres auteurs se sont intéressés à l'aspect fonctionnel des attributions causales et suggèrent qu'elles peuvent servir à protéger, à maintenir ou même à augmenter nos perceptions sur nous-mêmes, ainsi que notre estime personnelle (Weiner et Graham, 1999) et permettre à l'individu de comprendre son environnement, de prédire et de contrôler les événements (Vallerand, 2005). Aujourd'hui, les auteurs définissent les attributions comme étant des inférences émises par l'individu à propos de ses comportements, de ceux des autres ou encore des événements qui surviennent (Vallerand, 2005).

Par ailleurs, d'autres auteurs s'intéressent aux facteurs associés aux attributions chez les individus, plus spécifiquement le moment où l'individu effectue des attributions. Deux moments sont précisés: 1- en réaction, 2- spontané. Une attribution en réaction est présente lorsque l'individu est questionné par quelqu'un sur sa perception d'un événement tandis qu'une attribution spontanée se déclenche par un événement inattendu, un échec ou un sentiment d'incertitude chez l'individu (Weiner, 2000). Outre le moment, les caractéristiques individuelles peuvent influencer la complexité de la recherche d'attributions. En effet, les différences individuelles peuvent mener à une recherche attributionnelle plus ou moins approfondie. Par exemple, les personnes ayant un désir de contrôle élevé (Burger et Hemans, 1988), les personnes démontrant un haut niveau de cognition (Cacioppo et al., 1996) et les personnes ressentant une incertitude causale chronique concernant les causes des événements qu'elles vivent (Weary et al., 2001), ont tendance à effectuer une analyse attributionnelle plus approfondie que les personnes ayant besoin d'une explication rapide. Ces dernières sont plus enclines à effectuer une brève recherche attributionnelle (Mannetti et al., 2002).

La littérature présente trois types d'attributions soit, les attributions causales, les attributions dispositionnelles et les attributions de responsabilité. Les attributions causales portent sur la recherche des causes d'un événement, d'un succès, d'un échec (Weiner, 1985) ou d'un manque de contrôle de son environnement (Abramson, Seligman et Taesdale, 1978). Les attributions dispositionnelles se manifestent lorsqu'une personne cherche à déterminer dans quelle mesure l'action accomplie est déterminée par une de ces caractéristiques. Finalement, les attributions de responsabilité font référence à l'aspect moral. Par conséquent les attributions portent sur un jugement de valeur concernant la responsabilité d'une personne à l'égard d'un événement.

Les trois types d'attributions nécessitent un certain processus cognitif de la part de l'individu. Plusieurs auteurs se sont intéressés à préciser la nature des processus menant à la formation d'attributions donnant lieu à l'élaboration de la théorie de l'attribution. À l'intérieur de la théorie de l'attribution, les auteurs se distinguent par l'attributeur de la cause (observateur ou acteur), le type d'attributions (dispositionnel ou causal) et le degré de complexité de l'analyse requis pour expliquer la cause des événements ou des comportements. Voici les principaux théoriciens de l'attribution.

Tout d'abord, Heider (1958) propose que l'individu effectue une analyse naïve de l'action en ayant une vision phénoménologique des causes menant à l'action. Plus précisément, l'attributeur tente de reconnaître les facteurs nécessaires à la production d'une action. Par exemple, si un parent tente d'expliquer les raisons pour lesquelles son enfant a réussi un examen, il doit considérer les facteurs nécessaires pour que ce résultat se réalise. D'abord, il y a l'intention de l'enfant (ex. vouloir réussir l'examen), l'effort fourni par l'enfant (ex. apprendre la matière) et les capacités de l'enfant (ex. l'intelligence) à surmonter les difficultés de la tâche (ex. l'examen). Le parent détermine la cause provenant de la personne (ex. intention, effort, habileté) ou de l'environnement (ex. facilité de la tâche).

Tout en explorant les notions d'attributions émises par Heider (1958), Jones et Davis (1965) se sont limités aux attributions dispositionnelles (i.e. traits de personnalité) faites par un observateur à partir d'une seule observation d'un comportement donné. La correspondance est le concept central utilisé par ces auteurs. Plus spécifiquement, l'observateur établit une correspondance entre le comportement observé chez un individu et sa prédisposition à manifester ce comportement. Plus le degré de correspondance est élevé, plus l'observateur attribue le comportement aux traits de personnalité de l'individu. Si l'observateur croit que l'action peut résulter de plusieurs dispositions alors le degré de correspondance est faible. Par contre, si l'observateur croit que l'action est le résultat d'une seule disposition de l'acteur, le comportement a un degré de correspondance élevé. Par exemple, si une personne voit un homme frapper quelqu'un, il peut effectuer une attribution de correspondance dans la mesure où il associe l'action à la propension à la violence de l'agresseur. En revanche, si l'association est impossible, la correspondance entre les dispositions de l'acteur et l'action est faible. Dans cette circonstance, aucune autre attribution dispositionnelle n'est invoquée.

D'autres auteurs se sont intéressés aux attributions émises par l'acteur. Par exemple, Bem (1972) a développé une théorie de la perception de soi dans un cadre attributionnel. Selon cette théorie, l'individu examine ses états intérieurs pour se construire un concept de soi. Si les indices internes sont ambigus ou non interprétables, l'individu se comporte comme un observateur et doit se fier aux indices externes afin d'inférer ses états intérieurs.

Pour sa part, Kelley (1967, dans Vallerand, 1994) a élaboré deux théories distinctes. La première théorie indique comment l'individu analyse toutes les sources d'informations dont il dispose à propos d'un événement afin d'en interpréter la cause en tant qu'observateur ou acteur. Le principe de covariance est à la base de sa théorie. L'individu attribue un effet à l'une des causes plausibles avec laquelle elle covarie. Par exemple, si chaque fois qu'une personne sourit aux gens, elle se fait répondre gentiment et lorsqu'elle ne sourit pas, elle se fait répondre froidement, elle

conclut que son sourire est la cause de la gentillesse des gens. L'analyse de la covariance nécessite une réflexion complexe de la part de l'individu. En effet, l'individu utilise trois dimensions d'information afin d'analyser la covariance perçue : le consensus, la distinction et la consistance. Afin de déterminer la cause d'un événement, il compare son comportement avec celui des autres (consensus). Il vérifie si ce comportement est présent dans d'autres activités ou face à d'autres personnes (distinction). Finalement, il compare le comportement observé avec le comportement adopté en d'autres temps ou circonstances (consistance). La deuxième théorie de Kelley (1972) propose que l'individu n'utilise pas toujours une analyse attributionnelle aussi complexe, car il utilise des raccourcis appelés schémas causals. Ceux-ci représentent des informations issues d'expériences antérieures permettant à l'individu d'émettre rapidement des attributions sans utiliser les trois dimensions de l'information. Deux principes découlent des schémas causals, soit le principe d'ignorance et le principe d'augmentation. Le principe d'ignorance s'applique lorsqu'un individu ignore le rôle d'une cause lorsque d'autres causes plausibles sont aussi présentes (Kelley, 1973). Par exemple, si un politicien serre la main à un chef d'entreprise, ce dernier peut percevoir la cause du geste comme étant un besoin pour le politicien de bien paraître en public. Il applique ainsi le principe d'ignorance en écartant la cause de la gentillesse pour expliquer la poignée de main. Le principe d'augmentation s'applique lorsqu'il y a présence d'une cause inhibitrice et une cause facilitante. Selon ce principe, la présence d'une cause inhibitrice a pour effet d'augmenter l'importance de la cause facilitante. Par exemple, l'intelligence d'un enfant malade sera davantage mise en valeur par sa réussite à l'école qu'un enfant en santé puisque ce dernier n'a pas l'obstacle de la maladie à surmonter.

Plus récemment, des auteurs proposent de nouveaux concepts pour expliquer la nature des attributions. Les propositions théoriques récentes peuvent être classées en deux groupes; les approches pragmatiques et celles du traitement de l'information. Selon les théoriciens du premier groupe, l'individu agit de la façon la plus efficace possible en fonction de la situation dans laquelle il se retrouve. À cet

égard, différentes positions pragmatiques ont été formulées. Par exemple, Hansen (1985), stipule qu'un principe d'économie cognitive est d'abord utilisé par l'individu pour expliquer la cause d'un événement. L'individu opte pour une cause préliminaire plausible et forge les informations s'y rattachant. L'individu remet rarement en question la véracité de cette cause. Par contre, s'il advient que l'individu remet la cause en question, il utilise le principe de covariation proposé par Kelley (1972). Par exemple, si un enfant fait de la fièvre, le parent présume qu'il s'agit d'un rhume. La présence d'informations contradictoires telle une éruption cutanée amène le parent à remettre en question la cause pré-établie. Gilbert (1998) poursuit les travaux de Hansen en proposant un modèle du processus attributionnel comportant deux phases. La première phase consiste à percevoir un comportement et à lui attribuer automatiquement une attribution dispositionnelle concernant l'acteur. La deuxième phase consiste à apporter délibérément une correction situationnelle pour tenir compte du contexte social et ainsi émettre une attribution finale.

Certains théoriciens pragmatiques ont proposé que le nombre de phases varie selon le contexte entourant l'analyse de la cause orientant le processus attributionnel. Plus précisément, selon la théorie de l'épistémologie naïve, la recherche d'information sera rapide ou complexe selon différents facteurs tels la disponibilité de l'information et la motivation de l'attributeur (Kruglanski et Webster, 1996). La motivation de l'attributeur comprend entre autre le besoin de structures cognitives et la peur de se tromper. Ces deux composantes peuvent être issues du contexte ou représentées des traits de personnalité de l'attributeur. Le besoin de structures cognitives correspond à un besoin d'obtenir une réponse rapide chez l'attributeur, tandis que la peur de se tromper implique que l'individu tient compte des différentes hypothèses plausibles afin de prendre une décision. La tendance à utiliser l'économie cognitive varie en fonction du délai accordé pour fournir une réponse et l'impact d'une réponse erronée. Dans l'exemple de l'enfant ayant de la fièvre, le parent peut avoir peur de se tromper face à une fièvre qui ne cesse d'augmenter. Il pourrait alors considérer la pire des causes pour expliquer l'état fiévreux de son enfant et se rendre immédiatement à l'hôpital. Par contre, si la

température et l'état général de l'enfant sont stables, le parent pourrait prendre le temps de s'informer auprès des services téléphoniques de santé des différentes possibilités de causes avant de prendre la décision de se rendre ou non à l'hôpital. Tout en corroborant la théorie de Kruglanski, les résultats de recherche de Chirumbolo et ses collaborateurs (2004), ont démontré la prépondérance des attributions dispositionnelles chez les individus ayant un haut niveau de cognition.

Selon les théoriciens du deuxième groupe, l'approche du traitement de l'information, les attributions formulées sont soumises aux mêmes influences cognitives (l'attention, l'entreposage en mémoire, le rappel à la mémoire et le jugement) que les autres cognitions sociales. À cet égard, Lassiter, Munhall et Berger (2005) ont démontré l'influence de l'attention sur l'attribution de jugement des causes émises par un observateur dans le rôle de juré. Leurs résultats de recherche ont permis de constater une divergence de perception chez les observateurs selon l'attention portée à l'accusé. Les observateurs ayant visionné une scène montrant uniquement l'accusé lors d'une entrevue, perçoivent ce dernier comme étant davantage coupable de ses actes comparativement au groupe d'observateurs ayant visionné la même entrevue mais en alternant l'image de l'accusé et de l'interviewer. Outre l'attention, la mémoire semble également avoir une influence sur les attributions. Les causes les plus accessibles à la mémoire sont perçues plus probables que les causes moins accessibles dans la mesure où la relation de la cause à effet est plausible (Rholes et Pryor, 1982). D'autres auteurs ont proposé la présence de schémas préétablis qui amènent l'individu à effectuer des attributions dispositionnelles sur autrui dès que le comportement apparaît (Reeder et Brewer, 1979). Les travaux de Crick et Dodge (1994) menés auprès de jeunes garçons agressifs corroborent ces propos. Leurs résultats démontrent la présence de schémas cognitifs qui les prédisposent à émettre des attributions de responsabilité sur autrui pour un geste déplacé même si le geste était accidentel. Un schéma agressif semble également exister chez ces jeunes agressifs. En effet, De Castro et ses collaborateurs (2003) ont démontré que l'affect négatif présent chez un jeune agressif dans un premier contexte (perdre à un jeu) déclenche le schéma agressif

dans un autre contexte (évaluer une autre personne), ce qui aboutit à une attribution hostile envers la personne évaluée.

En résumé, l'individu utilise un processus plus ou moins complexe pour expliquer une situation selon sa personnalité, les influences cognitives présentes, la nature et le contexte du questionnement. Ce processus peut être délibéré ou inconscient. Cette explication peut également subir d'autres influences appelées les biais attributionnels.

2.2.2 Les biais attributionnels

Bien que l'individu tente de découvrir les causes d'une performance, l'explication qu'il en donne n'est pas toujours effectuée de façon objective. Il semble que la volonté de préserver son estime de soi, l'état d'émotivité de l'individu et les croyances collectives sont quelques facteurs qui influencent le jugement. À cet égard, Vallerand (2005) propose trois regroupements de biais attributionnels.

Le premier regroupement fait référence au biais de l'acteur et comprend trois types dont la fonction est de préserver l'estime de soi. Le premier type concerne le biais égocentrique. Il se manifeste lorsque l'individu tente de préserver son estime de soi en attribuant la cause d'un échec à une cause externe et attribuer les succès à une cause interne (McFarland et Ross, 1982). Par exemple, un élève ayant échoué un examen peut attribuer la faute à une mauvaise pédagogie de la part de l'enseignant (cause externe). L'individu peut réagir ainsi non seulement pour préserver l'image qu'il a de lui-même, mais également pour préserver son image publique (Malle et al., 2000). Cependant, le biais égocentrique n'a pas toujours pour but de protéger l'estime de soi. Plusieurs auteurs (Marsh, 1984; Marsh et al., 1984; Miller et Ross, 1975) stipulent que l'individu peut attribuer l'échec à une cause externe en raison de ses succès antérieurs et de la confiance qu'il a en ses capacités. Le biais égocentrique résulte d'une analyse rationnelle de la situation selon la nature des informations dont dispose l'individu (Marsh, 1986). Par exemple, un élève reçoit une note faible pour son examen de mathématiques malgré qu'il ait

toujours très bien performé dans cette matière, il attribuera son échec au niveau de difficulté de l'examen et non à ses habiletés. Cette tendance d'attribution ou biais égocentrique a été démontrée à l'aide d'une méta-analyse effectuée par Mezulis et ses collaborateurs (2004) comprenant 266 études.

Le deuxième type fait référence au comportement d'auto-nuisance adopté par l'individu comme mécanisme de défense, lui évitant toute forme d'attribution mettant en cause ses compétences. Le comportement peut se manifester sous la forme d'un désengagement de l'activité afin de minimiser l'impact d'un échec sur son estime de soi. Chez les élèves, ce comportement d'auto-nuisance se traduit, entre autres, par des comportements inadéquats en classe, l'oubli d'étudier et une vie personnelle trop envahissante (Dietrich, 1995).

Enfin, le troisième type de biais attributionnels résulte d'un sentiment d'impuissance acquise. Ce sentiment se développe suite à des expériences négatives et à des échecs à répétition (Maier et Seligman, 1976). Ainsi, l'individu attribue systématiquement ses succès à des causes externes et ses échecs à des causes internes. Cette attribution est à l'opposé de la tendance générale des individus qui, selon plusieurs auteurs attribuent leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des causes externes (Marsh, 1986; Weiner, 1980; Ross, Greene et House, 1977).

Le deuxième regroupement de biais attributionnels concerne l'interprétation émise par un observateur. À cet égard, Jones et Harris (1967) ont démontré la tendance de l'observateur à expliquer le comportement des autres par leurs caractéristiques dispositionnelles, même si d'autres explications situationnelles sont possibles. Ross, Greene et House (1977) ont nommé ce comportement : l'erreur attributionnelle fondamentale. Ce biais attributionnel est davantage présent lorsque l'observateur a son entière attention sur l'acteur (Lassiter, Munhall et Berger, 2005). En contrepartie, l'erreur fondamentale sera moins présente lorsque l'observateur est informé de l'existence de plusieurs causes pouvant expliquer les gestes de l'acteur.

Outre l'erreur attributionnelle fondamentale, l'observateur émet également des attributions de responsabilités à l'acteur. L'observateur a tendance à attribuer l'échec ou le malheur d'autrui à des causes internes. L'hypothèse du monde juste (Lerner, 2003) est à la base de la croyance collective qu'une victime a une part de responsabilité dans ce qui lui arrive. L'interprétation de l'observateur vise à réduire l'impression que le même événement puisse lui arriver. Cette attribution de la responsabilité à la victime peut également s'expliquer par le biais de connaissance après que l'événement ce soit produit (Viscusi et Zeckhauser, 2005). Sachant ce qui est survenu à la victime, l'observateur a tendance à stipuler que cette dernière aurait pu prévoir l'événement et l'éviter.

Le troisième regroupement de biais attributionnels concerne la divergence de perceptions entre l'acteur et l'observateur. La divergence de perceptions s'explique à l'aide de trois facteurs, soit les facteurs cognitifs, intentionnels et motivationnels. Tout d'abord, les facteurs cognitifs font référence à la quantité d'informations et au centre d'attention de l'attribution. Par exemple, un homme observe un garçon assener un coup de poing au visage d'un autre garçon. L'observateur peut détenir peu d'informations sur l'acteur ou sur la situation. Il émet alors une attribution dispositionnelle pour expliquer le geste de violence observé (i.e. le geste est dû à l'agressivité du jeune homme), tandis que l'acteur connaissant sa réaction pacifique en d'autres circonstances émet une attribution situationnelle (i.e. le geste s'explique par la situation menaçante). De plus, le centre d'attention de l'observateur et de l'acteur étant différent entraîne des perceptions divergentes de la situation. Dans l'exemple précédent, le centre d'attention de l'observateur est fixé sur l'acteur et favorise ainsi le recours à une attribution dispositionnelle. À l'opposé, l'attention de l'acteur est centrée sur l'environnement, ce qui favorise l'émergence d'une attribution situationnelle (Storms, 1973, Malle, 2006).

La divergence des attributions de l'observateur et de l'acteur peut également s'expliquer par un facteur intentionnel. Dans l'exemple précédent, l'observateur tente d'expliquer un geste intentionnel et observable (i.e. le coup de poing). Ceci favorise

une attribution dispositionnelle. Pour sa part, l'acteur tente de justifier son geste comme étant non-intentionnel et fait une attribution situationnelle (Malle, 1999).

Enfin, le facteur motivationnel permet d'expliquer la divergence des attributions entre un observateur et un acteur. Ce facteur a été identifié à l'aide des études réalisées dans une population d'athlètes. Plus précisément, l'observateur a tendance à émettre des attributions externes pour expliquer la victoire d'un autre individu afin de préserver son ego (ex. qualité de l'arbitrage) tandis que le vainqueur s'attribue les mérites de sa victoire (ex. compétences athlétiques; Snyder, Stephan et Rosenfield, 1976).

En résumé, certaines études ont mis en évidence les processus sous-jacents aux biais attributionnels dans l'explication de la divergence de perceptions entre les individus. Cependant, la connaissance de ces processus ne semble pas suffisante pour expliquer le décrochage scolaire. En revanche, la théorie attributionnelle portant sur les répercussions des attributions causales émises pour expliquer les succès et les échecs semble une voie prometteuse pour comprendre la persévérance scolaire des élèves.

2.2.3 La théorie attributionnelle

Au cours des années, les études sur les attributions causales se sont multipliées. Certains chercheurs se sont intéressés, non seulement aux causes énoncées par l'individu, mais également aux conséquences de celles-ci. Ces études portent sur la théorie attributionnelle. Plus précisément, elles portent sur les répercussions des attributions sur les émotions, la motivation et l'adaptation psychologique de l'individu.

Weiner (1985) met en évidence le lien entre les attributions causales et les émotions ressenties par l'individu au regard d'un événement spécifique en milieu scolaire. Cet auteur répartit les attributions causales en quatre facteurs (les habiletés, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance). Chacun des facteurs

comprend trois dimensions (stabilité, contrôlabilité et lieu de contrôle) qui se divisent en deux pôles et en deux types d'émotions positives ou négatives. La dimension stabilité caractérise la durée de la cause, la contrôlabilité détermine l'emprise qu'a l'individu sur la cause, alors que le lieu de contrôle caractérise l'aspect interne ou externe de la cause. Notons que Abramson, Seligman et Taesdale (1978) ont proposé une quatrième dimension, soit la globalité. Cette dimension distingue une cause récurrente (globale) de situation en situation ou occasionnelle (spécifique). Selon le modèle de Weiner (1985), les habiletés sont considérées comme étant internes-stables-incontrôlables, l'effort est considéré interne-instable-contrôlable, la difficulté de la tâche est externe-instable-incontrôlable tandis que la chance est externe-instable-incontrôlable. Les attributions causales engendrent différentes émotions selon qu'il s'agisse d'un succès ou d'un échec (voir tableau 2.1).

Tableau 2.1
Relations entre les attributions et les émotions à la suite d'un succès ou d'un échec

Attributions	Émotions	
	Succès	Échec
Habilité	confiance	incompétence
Effort	fierté	culpabilité
Difficulté de la tâche	fierté	agressivité
Chance	surprise	surprise

Source : tableau tiré de Vallerand (2005) adapté de Weiner (1980, p. 336)

Les émotions ressenties par l'individu suite aux attributions causales émises peuvent affecter la persévérance et l'abandon scolaire. Prenons, par exemple, un élève qui attribue ses mauvaises notes à son manque d'étude (effort). Il attribue les causes de sa performance à une dimension instable, contrôlable, interne et ressent de la culpabilité. Il a l'impression que ses résultats peuvent être différents au prochain examen, car il peut contrôler les heures d'études nécessaires à la réussite de l'examen. Il a la possibilité de modifier cette situation et en assume la responsabilité. Cette perception de la cause de l'échec favorise la persévérance scolaire puisque l'élève perçoit la possibilité de remédier à la situation. Par contre, un élève attribuant ses mauvaises notes à l'incompétence de son enseignant (externe-stable-incontrôlable) ressent de l'agressivité et diminue ses efforts puisqu'il ne perçoit pas la possibilité de remédier à la situation. Ces attributions négatives peuvent entraîner l'élève à abandonner l'école.

O'Sullivan et Joy (1994) ajoutent deux facteurs à ceux identifiés par Weiner (1985). À l'aide d'une étude menée auprès de 84 élèves (43 filles et 41 garçons) de la première à la septième année sur les raisons attribuées au succès ou à l'échec d'une situation hypothétique, ces auteurs ont constaté la présence de facteur physique (vision) et personnel (timidité). Cependant, ces facteurs comptent pour une proportion négligeable des causes attribuées dans l'explication du succès et de l'échec (physique : 9 %; personnel : 10 %). Peu d'études ont d'ailleurs repris les deux facteurs relevés par O'Sullivan et Joy (1994).

La perception de la stabilité des facteurs de l'effort et de l'habileté a aussi fait l'objet de plusieurs études. À cet égard, Wood et Bandura (1989), ont constaté la présence de divergences dans l'interprétation de la stabilité de l'habileté chez les participants de leur étude. Leurs résultats reflètent le caractère bidimensionnel des habiletés. Par exemple, certains participants ont rapporté le caractère évolutif des habiletés de même que l'utilité de l'échec dans le processus d'apprentissage les menant à persister devant les difficultés voir même les échecs. À l'inverse, d'autres participants ont rapporté le caractère stable de l'habileté et leur tendance à se désengager suite à un échec.

Par ailleurs, Chan (1994) rapporte la présence d'une confusion entre le concept d'effort et celui d'habileté en raison du stade de développement cognitif. À cet égard, l'auteur a réalisé une étude permettant de comparer les attributions causales de 338 élèves de cinquième, septième et neuvième année. Plus précisément, ce n'est qu'à partir de la neuvième année ou à l'âge de 13 ans que les élèves distinguent les concepts de l'habileté et de l'effort en fonction des situations de succès et d'échec. L'auteur explique la difficulté à distinguer l'effort de l'habileté par l'absence d'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage au primaire.

Les travaux de Weiner (1985), Chan (1994), O'Sullivan et Joy (1994) et Wood et Bandura (1989) ont permis de catégoriser les attributions causales selon différentes modalités. Toutefois, Vallerand (1994, 2005) mentionne l'utilité de la catégorisation des attributions selon les trois dimensions de Weiner (1985). Cette catégorisation permet de regrouper une infinité d'attributions et d'en comparer les conséquences sur l'individu et ses actions futures. À cet égard, plusieurs recherches ont démontré que les attributions causales pouvaient prédire les émotions ressenties par les personnes en situation d'accomplissement (Graham, Kowalski et Crocker, 2002; Weiner, 1994). Plus précisément, les émotions générales (ex. joie, tristesse) sont dépendantes du résultat et indépendantes des attributions causales tandis que les émotions spécifiques (ex. fierté, agressivité, confiance, résignation, culpabilité) sont liées à certaines attributions.

En plus de l'impact sur les émotions de l'individu, les attributions causales influencent la motivation des élèves. À cet égard, Weiner (2000) propose deux modèles de la motivation selon lesquels les attributions jouent un rôle sur la motivation de l'individu. Le premier modèle fait référence à la motivation à l'accomplissement et est de nature intrapersonnelle. Il représente les contextes où l'individu essaie de réussir. La probabilité estimée par l'individu d'atteindre l'objectif (l'attente) et l'émotion associée à l'atteinte de l'objectif (valeur) sont les deux facteurs de la motivation. À cet effet, Weiner (1985) propose une séquence causale expliquant la production des émotions et l'impact résultant sur la motivation. Dans un premier temps, l'individu juge un résultat (positif ou négatif) et il ressent une émotion

générale (joie, tristesse). Dans un deuxième temps, l'individu effectue une deuxième appréciation plus approfondie de la situation en inférant des attributions causales; il en résulte alors une émotion spécifique (honte, fierté, etc.). Dans un troisième temps, les attributions causales sont codées de façon plus globale (lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité de la cause) conduisant ainsi à des émotions plus spécifiques et plus stables telles l'estime de soi et la confiance en soi et affecteront la motivation de l'individu. Cette séquence est représentée dans la figure 2.1 à l'aide d'un exemple illustrant les attributions causales et la motivation résultante lors d'un échec en statistique.

Plus précisément, le lieu de causalité (interne-externe) ainsi que la contrôlabilité de la cause affectent les émotions de l'individu et la valeur associée à la réussite. Ce qui affecte par ricochet la motivation. La stabilité de la cause affecte également la motivation de l'individu lorsque ce dernier perçoit la cause du résultat comme étant stable puisqu'il s'attend à un résultat similaire dans le futur. Lorsque la cause est instable, il n'y a aucune répercussion sur l'attente. La motivation de l'individu en n'est donc pas affectée (Weiner, 2000). Par exemple, l'étude effectuée par Calvete, Villardón et Estévez (2008) sur le style d'attributions causales des adolescents et le symptôme dépressif montre que plus les adolescents attribuent les résultats d'un événement négatif à une cause stable et globale plus leurs symptômes dépressifs augmentent.

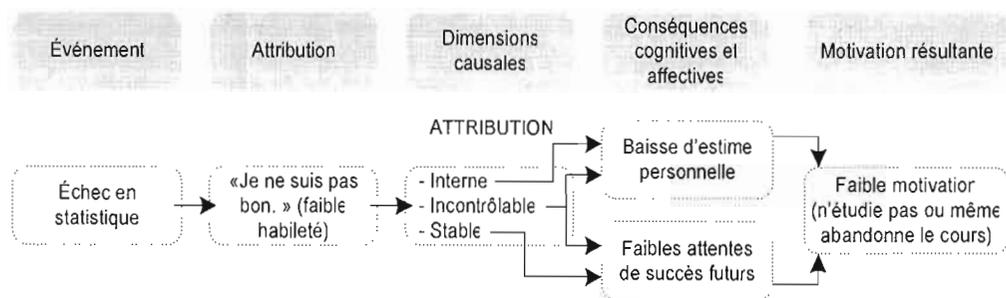


Figure 2.1 La théorie attributionnelle de la motivation à l'accomplissement de Weiner (1985) appliquée à un échec en statistique.

(Source : Vallerand, 2005.)

Le deuxième modèle proposé par Weiner (2000) concerne la motivation sociale afin d'interpréter la nature interpersonnelle des comportements et les émotions qui en découlent. Lorsque l'individu interagit avec autrui, il émet des attributions pour comprendre son comportement selon les trois dimensions de Weiner (1985) : stabilité, lieu de causalité, contrôlabilité. La dimension de contrôle affecte prioritairement les émotions de l'individu et influence ses réactions. Par exemple, lorsqu'un élève remet son travail en retard, l'enseignant peut être sympathique à sa cause s'il perçoit le retard comme étant issu d'un événement incontrôlable de la part de l'élève tel un décès dans la famille. En revanche, si l'enseignant perçoit le retard comme étant issu d'un événement contrôlable tel son choix de participer à des festivités au lieu de travailler; l'enseignant peut ressentir de la colère et émettre une pénalité au retard.

Le lien entre les attributions causales et la motivation est également démontré dans le concept de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque. En effet, les théories sur le processus d'attribution expliquent comment la présence de motivation extrinsèque peut induire une perte de motivation intrinsèque dans la participation à une activité. Selon la théorie de la perception de soi (Bem, 1972), l'individu associe son intérêt à une activité au plaisir qu'il en ressent s'il n'y a pas de force situationnelle saillante (récompense). Par contre, en présence d'une récompense, l'individu associe son intérêt à la récompense et non pas à l'activité. La baisse de la motivation intrinsèque s'explique aussi par la théorie de Kelley (1972) par le principe d'*ignorance*. L'individu ignore la motivation intrinsèque qu'il ressent face à une activité en présence d'une motivation extrinsèque (récompense).

Enfin, les répercussions des attributions causales semblent aussi jouer un rôle important au regard de l'adaptation psychologique d'un individu. En effet, la théorie de la résignation acquise démontre l'importance des attributions causales sur l'adaptation psychologique (Seligman, 1975). La résignation acquise fait référence à un état psychologique découlant d'événements négatifs incontrôlables fréquents favorisant l'émergence d'états émotionnels, cognitifs et motivationnels déficitaires (Seligman, 1975). Selon Abramson, Seligman et Taesdale (1978), le recours à des

attributions internes, stables et globales pour expliquer l'incontrôlabilité d'une situation peut générer un état dépressif et des sentiments de faible estime personnelle, identifiés comme étant de la résignation acquise. Cet état et ces sentiments peuvent être ressentis non seulement dans la situation immédiate, mais aussi généralisés à d'autres situations. Le style attributionnel représente une vulnérabilité chez l'individu à éprouver des problèmes psychologiques. Suite à un événement négatif, l'individu adopte un style attributionnel négatif favorisant l'émergence d'un sentiment de perte d'espoir et de symptômes dépressifs (Seligman et al., 1984).

En résumé, la motivation, les émotions et l'adaptation psychologique de l'individu sont affectées par les attributions causales et semblent influencer les trajectoires développementales de l'individu. Par conséquent, il est possible que les répercussions des attributions causales jouent un rôle dans la trajectoire scolaire.

2.2.4 Les attributions causales en contexte scolaire

Plusieurs études ont été effectuées pour comprendre le rôle des attributions causales dans le contexte scolaire. Plus précisément, certains auteurs ont tenté de déterminer l'existence d'une différence dans le style attributionnel selon le sexe des élèves, le niveau de performance des élèves, leur motivation scolaire ainsi que les répercussions des attributions causales sur la poursuite scolaire des élèves et la perception de leur compétence.

Certaines études montrent un lien différencié selon le sexe des élèves et le style attributionnel (Parsons, Adler et Kaczala, 1982; Mezulis et al., 2004). Plus précisément, les filles attribuent davantage leurs succès en mathématiques à l'effort et moins à leurs habiletés que les garçons. En revanche, les filles attribuent davantage leurs échecs en mathématiques à leurs habiletés que les garçons (Parsons, Adler et Kaczala, 1982). De plus, le biais égocentrique est plus fréquemment utilisé par les garçons que par les filles (Mezulis et al., 2004). D'autres études ont rapporté l'absence de différences significatives entre le style

attributionnel des garçons et celui des filles (Bornholt et Möller, 2003). À cet égard, Frieze et ses collègues (1982) ont effectué une méta-analyse de 21 études portant sur les différences entre les attributions causales des hommes et des femmes. Cette méta-analyse montre une similitude au regard des attributions causales entre les hommes et les femmes. Plus précisément, l'effort est davantage attribué au succès qu'à l'échec et ce pour les deux sexes.

Outre les études portant sur les différences entre les garçons et les filles au regard des styles attributionnels, des auteurs se sont intéressés à la variation des attributions causales en fonction de la performance scolaire et du type d'élève. Par exemple, O'Sullivan et Howe (1996) ont conduit une étude au sujet des performances en lecture chez 513 élèves de 3^e, 6^e et 9^e année de milieu socioéconomiquement défavorisé. Leurs résultats révèlent que les élèves ayant des performances élevées en lecture attribuent leurs succès à leurs habiletés et attribuent leurs échecs à un manque d'effort ou à des causes externes. Pour leur part, les élèves ayant de faibles performances en lecture attribuent leurs succès à des causes externes et attribuent leurs échecs à leurs habiletés. Chan (1994) obtient des résultats similaires en mathématiques en comparant le style attributionnel d'un groupe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage à celui d'un groupe d'élèves n'ayant pas ce type de difficulté issus de milieu défavorisé. Enfin, Butkowsky et Willows (1980) mentionnent que les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent avoir moins de contrôle sur leurs échecs et leurs succès à l'école. Ces auteurs suggèrent que le sentiment d'absence de contrôle sur une situation d'apprentissage favorise le désengagement scolaire.

Par ailleurs, une étude effectuée par Núñez et ses collaborateurs (2005) auprès de 345 élèves en difficulté d'apprentissage, âgés entre 9 et 14 ans, montre une différence dans le style attributionnel en fonction de la motivation scolaire. Plus spécifiquement, les élèves en difficulté d'apprentissage ayant un niveau élevé de motivation attribuent leurs succès à des causes internes (habileté et effort) et leurs échecs à des causes externes. À l'inverse, les élèves en difficulté d'apprentissage ayant un faible niveau de motivation attribuent leurs succès à des causes externes

et leurs échecs à des causes internes. Les résultats de cette étude mettent en évidence l'hétérogénéité du style attributionnel chez les élèves en difficulté d'apprentissage et constituent une piste dans l'explication de la persistance et du décrochage scolaire. À cet effet, l'existence d'un lien entre les attributions causales et la persistance scolaire en mathématiques a été mis en évidence par les recherches menées par Bornholt et Möller (2003). Leurs résultats montrent une association significative entre l'attribution de l'échec en mathématiques à l'effort et la poursuite scolaire en mathématiques.

L'influence directe ou indirecte de l'attribution causale sur la persévérance et la motivation scolaire met en évidence l'importance d'approfondir les connaissances des liens existants entre les attributions causales et le décrochage scolaire ainsi que les facteurs influençant les attributions des élèves tels les attributions de leurs parents.

2.2.5 Les attributions causales et les parents

L'attribution de la cause d'un succès ou d'un échec par les élèves est issue, entre autres, de la perception qu'ils ont de la situation. Plusieurs chercheurs mentionnent l'importance des rétroactions et des comportements parentaux dans la construction des perceptions chez les élèves (O'Sullivan, 1996; O'Sullivan et Joy, 1994; Martinez-Pons, 1996; Parsons, Adler et Kaczala, 1982; Mc Grath et Repetti, 2000). À cet égard, Weiner (2000) stipule que les rétroactions de l'entourage influencent la perception des élèves en ce qui a trait aux causes du succès ou de l'échec vécu. Cette influence des parents sur l'attribution de leur enfant a été montrée par O'Sullivan et Howe (1996) à l'aide d'une étude réalisée auprès de 1079 élèves de la 3^e, 6^e et 9^e année. Plus spécifiquement, leurs résultats révèlent l'existence d'un lien entre l'attribution d'une performance en lecture à une cause externe par les parents et l'attribution d'une cause externe par l'enfant.

Outre l'influence parentale sur les attributions causales des élèves, les attributions causales des parents influencent le degré de responsabilité perçue des

élèves face à leur échec et l'émotion associée à cet échec. Plus précisément, lorsque les parents imputent l'échec à un manque d'effort, les élèves ressentent de la culpabilité s'ils sont en accord avec la perception de leur parent. Par contre, s'ils estiment qu'ils ont tout fait pour réussir, ils ressentent du désarroi devant cette difficulté. Lorsque les parents estiment que c'est l'intelligence de leur enfant ou ses aptitudes dans la matière qui sont à la base de l'échec, les élèves peuvent développer un comportement d'impuissance acquise se manifestant par de la passivité, un désengagement face à l'échec et une faible estime de soi (Butkowsky et Willows, 1980).

Par ailleurs, les attributions causales des parents semblent être influencées par le sexe de leur enfant. À cet égard, une étude effectuée par Rätty et ses collaborateurs (2002) auprès de 573 enfants de 7 ans et de leurs parents, montre une différence dans les causes rapportées par les parents au regard des succès et des échecs en mathématiques et en lecture. Plus précisément, les parents attribuent davantage l'habileté au succès de leur garçon qu'à celui de leur fille et l'effort davantage à leur fille qu'à leur garçon pour expliquer la réussite en mathématiques. Les parents attribuent d'avantage le succès en français aux efforts de leur fille qu'aux efforts des garçons.

Au-delà des attributions causales des parents, l'engagement parental a également un impact sur les attributions causales des élèves. Plus spécifiquement, Gonzalez-Pienda et ses collaborateurs (2002) ont montré à l'aide d'une recherche réalisée auprès de 513 élèves de 7^e et 8^e année, que plus les parents s'engagent dans la scolarisation de leur enfant, plus l'enfant se perçoit compétent et moins il attribue ses résultats à des causes externes.

Ces résultats de recherche mettent en évidence l'influence des attributions causales des parents sur la perception et le comportement de leur enfant au regard de leur cheminement scolaire. De plus, ces résultats suggèrent l'importance de prendre en compte le sexe de l'enfant dans l'étude du lien entre les attributions causales des parents et celles de l'enfant quant au décrochage scolaire.

2.3 Questions de recherche

Cette étude consiste à identifier les attributions causales des élèves et des parents pour chacun des types de décrocheurs scolaires puisque la typologie proposée par Janosz et ses collaborateurs (2000) n'inclut pas cette variable. L'évaluation des attributions causales pour l'identification des types de décrocheur scolaire donnerait des pistes d'intervention aux enseignants pour modifier la perception des élèves et par ricochet les attributions causales afin de réduire le risque de décrochage scolaire.

Trois questions de recherche sont formulées:

- 1- Existe-t-il une différence du style d'attributions causales des élèves selon le type de décrocheurs?
- 2- Existe-t-il une différence entre le style d'attributions causales des parents selon le type de décrocheurs et le sexe de l'adolescent?
- 3- Existe-t-il un lien entre le style d'attributions causales des parents et celui de leur enfant en contrôlant la donnée du sexe de l'adolescent?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les différents éléments méthodologiques de cette étude. Tout d'abord, le devis de recherche est exposé en présentant le type de recherche, les caractéristiques de l'échantillon et la procédure de cueillette des données. Ensuite, les instruments de mesure utilisés pour évaluer le profil décrocheur de l'élève, le type de décrocheurs s'il y a lieu, le style d'attributions causales de l'élève et des parents sont présentés.

3.1 Devis de recherche

3.1.1 Type de recherche

Cette étude utilise un protocole de recherche comparative puisqu'elle tente de découvrir les causes ou les effets possibles d'un patron de comportement en comparant des groupes qui diffèrent sur ce plan à divers degrés (Borg Gall et Gall, 1993). Puisqu'il ne s'agit pas d'une recherche expérimentale, la cause du phénomène étudié ne peut pas être déterminée avec certitude. Les objectifs et les instruments utilisés ont été soumis et approuvés par les membres du comité de déontologie et d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (Appendice A).

3.1.2 Participants

Les participants de cette étude proviennent d'une école secondaire d'une commission scolaire de l'île de Montréal. Cette école compte environ 1110 élèves, 85,5 % des élèves sont d'origine québécoise. La langue maternelle des élèves de l'école est répartie de la façon suivante : 80,3 % de langue française, 5,5 % de langue anglaise et 14,6 % d'allophones. Le programme provincial *Agir Autrement* est implanté dans cette école secondaire. Ce programme est destiné aux écoles situées en milieu défavorisé.

Trois étapes ont été réalisées pour recruter les participants. La première étape consiste à contacter tous les élèves du secteur de l'adaptation scolaire et des élèves du régulier de la troisième et de la quatrième secondaire pour obtenir le consentement parental. La deuxième étape consiste à recueillir les données permettant d'établir le profil décrocheur auprès des élèves dont le consentement parental a été obtenu. La troisième étape concerne la collecte des données auprès des parents.

La première étape, le recrutement des participants, s'est effectuée auprès de tous les élèves du secteur de l'adaptation scolaire et des élèves du secteur régulier de la troisième et quatrième secondaire (N = 549). Une lettre de présentation du projet a été acheminée aux parents des élèves afin de solliciter leur participation et d'obtenir leur consentement pour la participation de leur enfant à cette étude (appendice B). Un délai d'une semaine a été alloué pour le retour des lettres de consentement parental. Afin de respecter la confidentialité, un numéro de code a été attribué à chacun des élèves ayant remis le consentement parental. La direction de l'école a consenti à transmettre les résultats en mathématiques et en français obtenus en mi-année des élèves participants.

La deuxième étape s'est effectuée auprès de tous les élèves dont les parents ont signé le formulaire de consentement parental. Ils ont complété un questionnaire codifié sur le décrochage scolaire et sur les attributions causales au regard des performances en mathématiques et en lecture. Cette passation s'est déroulée en

classe alors que les élèves n'ayant pas accepté de participer à l'étude ont fait une activité ludique portant sur le décrochage scolaire. Deux cent quatorze élèves provenant du secteur régulier ($n = 104$) et de l'adaptation scolaire ($n = 110$) composent cet échantillon (garçons = 121, filles = 93). Les participants sont âgés entre 12 et 18 ans (moyenne = 14,8 et écart type = 1,50).

La troisième étape a permis d'acheminer les questionnaires codifiés aux parents participants par l'entremise des élèves ayant complété le questionnaire en classe. Un délai de deux semaines a été alloué pour la remise des questionnaires complétés aux enseignants. Parmi les 214 questionnaires expédiés aux parents, 145 (68 %) ont été recueillis. Les questionnaires ont été remplis par la mère ($n = 96$), le père ($n = 41$), les deux parents ($n = 7$) ou le tuteur légal ($n = 1$). Afin de remercier les participants, un tirage de 100 \$ a été effectué une fois les instruments complétés.

Enfin, les élèves ayant obtenu un profil de décrocheurs sont au nombre de 118 et forment l'échantillon sur lequel sont effectuées les analyses concernant les attributions causales des élèves selon leur type de décrocheurs (pour plus de détails voir la section 4.1). Seulement 69 % des questionnaires complétés par les parents des élèves ayant obtenu un profil de décrocheurs ont été recueillis.

3.2 Instruments de mesure

Cette section correspond à une description des instruments de mesure ainsi que les caractéristiques métrologiques de chacun des instruments.

3.2.1 Décrochage scolaire

Afin d'identifier les élèves à risque de décrocher du système scolaire, la trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels conçue par Janosz (2001) a été complétée par les participants (appendice C). Cette trousse permet d'établir la probabilité de décrochage scolaire, soit le profil de décrocheurs (décrocheur, non-

décrocheur). Une fois le profil établi, la trousse permet d'attribuer un type de décrocheurs (discret, désengagé, sous-performant et inadapté) aux élèves ayant un profil décrocheur.

3.2.1.1 Profil de décrocheurs

L'identification du profil de décrocheurs a été effectuée à partir des scores obtenus sur trois aspects de l'expérience scolaire : 1- le retard scolaire (1 question), 2- le rendement (2 questions : $\alpha = 0,66$) et 3- le niveau d'engagement (4 questions : $\alpha = 0,52$). Selon la procédure établie par Janosz (2001), ce nombre réduit de variables permet d'obtenir un pourcentage valide pour prédire la probabilité du risque de décrochage scolaire pour un élève. Cette procédure consiste à multiplier le score de chacun des aspects par un coefficient déterminé par l'auteur (voir appendice C) et additionner ensuite les valeurs obtenues. Il en résulte une probabilité variant de 0 à 1 (ex. : 0,25 signifie une faible probabilité de décrocher).

Un seuil de 50 % de probabilité a été choisi comme point de coupure pour identifier le profil décrocheur ($\geq 0,50$) et celui de non-décrocheur ($< 0,50$). Ce seuil est la limite inférieure admise par la procédure de Janosz (2001) pour poursuivre la classification des élèves ayant un profil de décrocheurs en différents types de décrocheurs potentiels. Tout en étant acceptable, ce seuil facilite la présence de faux positifs, c'est-à-dire des élèves présentant un profil de décrocheurs mais qui obtiendront éventuellement un diplôme d'études secondaires. Selon Janosz et Leblanc (1997), ce seuil permet d'identifier un plus grand nombre de décrocheurs (80 %) que de non-décrocheurs (28% de faux positifs).

3.2.1.2 Type de décrocheurs

Une fois le profil de décrocheurs établi, les types de décrocheurs sont identifiés à partir de trois échelles contenues dans la trousse : 1- le comportement inadapté, 2- l'engagement et 3- le rendement. Le comportement inadapté est évalué

à l'aide de six questions ($\alpha = 0,68$). Les élèves indiquent sur une échelle de type Likert la fréquence d'apparition du comportement ou de l'événement. Voici un exemple de question : As-tu dérangé ta classe par exprès? L'élève doit indiquer la fréquence d'apparition du comportement, soit jamais, une ou deux fois, plusieurs fois ou très souvent (appendice C). Un point est alloué chaque fois qu'il répond « très souvent ». Ainsi le score final varie entre 0 et 6. Si ce score est plus grand que 3, l'élève se situe dans la catégorie « décrocheur du type inadapté ». Si ce score est égal ou inférieur à 3, le type de décrocheurs est déterminé selon le score obtenu aux questions portant sur l'engagement de la première partie de la trousse d'évaluation portant sur le profil de décrocheurs. Un score supérieur à 12 pour l'engagement signifie que l'élève est « décrocheur du type discret ». Si le score est égal ou inférieur à 12 pour l'engagement, c'est le rendement scolaire qui détermine le type de décrocheurs. Un rendement supérieur ou égal à 65 % signifie l'appartenance au « décrocheur du type désengagé » et un rendement inférieur à 65 % est associé au « décrocheur de type sous-performant ».

Cette typologie permet une classification fiable car Janosz et ses collaborateurs (2000) ont réussi à classer 96,5 % des élèves décrocheurs ayant participé à une étude longitudinale en 1974 et 89,9 % des décrocheurs ayant participé à une autre étude longitudinale en 1985.

3.2.2 Attributions causales des élèves

Le style d'attributions causales a été mesuré à l'aide du questionnaire *Sydney Attribution Scale version 4* (SAS) conçu par Marsh et son équipe (1984, traduite en français par Ruest, Ruest et Gosselin, 2005) (appendice D). La traduction de l'instrument a été effectuée selon les étapes suivantes : 1- une traduction de l'anglais au français, 2- une traduction du français à l'anglais. Les items dont la traduction différait de la version originale ont été discutés par les traducteurs. Le SAS permet d'évaluer les raisons à l'aide desquelles l'élève attribue ses échecs ou ses succès scolaires en mathématiques et en lecture. Il comprend 24 mises en

situation où l'élève doit juger son degré d'accord avec trois énoncés. Le degré d'accord est évalué selon l'échelle suivante : 1- totalement en accord; 2- en accord; 3- parfois en accord, parfois en désaccord; 4- en désaccord; 5- totalement en désaccord. Les 24 mises en situation (6 situations d'échec et 6 situations de succès pour les 2 matières scolaires) contiennent trois causes possibles (l'habileté, l'effort et les causes externes) pour un total de 72 items. Voici un exemple de mise en situation tiré du questionnaire SAS.

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
Supposons que tu lis bien une histoire devant la classe. C'est probablement parce que :					
a) tu es bon en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) l'histoire était facile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu as fait un effort spécial pour la lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les 24 mises en situation permettent de créer 12 échelles d'une combinaison de trois facteurs: la matière scolaire (2 : mathématiques, lecture), la performance (2 : succès, échec) et la cause perçue (3 : l'habileté, l'effort et les causes externes).

La consistance interne du total des items est élevée ($\alpha = 0,85$). Celle des douze échelles varie d'acceptable à élevée ($\alpha = 0,41$ à $\alpha = 0,89$). Les échelles des items concernant les attributions internes ont obtenu un coefficient plus élevé ($\alpha = 0,55$ à $\alpha = 0,89$) comparativement aux items faisant appel aux attributions externes ($\alpha = 0,41$ à $\alpha = 0,65$). Trois items ont été éliminés de la catégorie mathématiques-échec-externe afin d'obtenir un coefficient alpha plus acceptable ($\alpha = 0,41$). Les coefficients de validité obtenus lors de cette étude sont semblables aux coefficients obtenus par Gonzalez-Pienda et al. (2002) lors d'une étude menée auprès d'adolescents en Espagne (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1
Comparaison des coefficients de validité

	Coefficients alpha obtenus	
	Gonzalez-Pienda et al. (2002)	Ruest (2008)
Totalité des items	0,81	0,85
Situations de succès	0,53 à 0,87	0,59 à 0,89
Situations d'échec	0,44 à 0,80	0,41 à 0,80
Causes internes (habiletés et efforts)	0,78 à 0,87	0,55 à 0,89
Causes externes	0,44 à 0,63	0,41 à 0,65

3.2.3 Attributions causales des parents

Aucun instrument de mesure comparable au SAS n'a été répertorié dans la recherche bibliographique effectuée en ce qui concerne le style d'attributions causales des parents au regard des performances scolaires de leur enfant. Afin de palier l'absence d'instrument, la méthode utilisée par O'Sullivan et Howe (1996) a été reprise dans cette étude. Plus spécifiquement, ces auteurs ont adapté les questions afin qu'elles évaluent l'attribution des parents face aux situations présentées à leur enfant. Le questionnaire SAS a donc été modifié pour que les questions s'adressent aux parents (appendice E). Ainsi la question « Supposons que tu peins un portrait à l'école et que tout le monde dit qu'il n'est pas beau. C'est probablement parce que tu es mauvais peintre » est devenue : Supposons que votre enfant peint un portrait à l'école et que tout le monde dit qu'il n'est pas beau. C'est

probablement parce qu'il est mauvais peintre. Le parent doit également inscrire son niveau d'accord, soit totalement en accord (1), en accord (2), parfois en accord, parfois en désaccord (3), en désaccord (4) ou totalement en désaccord (5).

Les mêmes échelles se retrouvent dans les deux instruments. La constance interne pour l'ensemble du questionnaire destiné aux parents est très élevée ($\alpha = 0,90$). La constance interne des sous échelles varie d'acceptable à très élevée ($\alpha = 0,59$ à $\alpha = 0,86$).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

La section résultats se divise en deux parties. La première partie consiste à présenter les résultats des analyses préliminaires concernant la répartition des élèves selon leur profil de décrocheurs et par la suite, répartir les décrocheurs potentiels selon les quatre types de décrocheurs. La deuxième partie présente les résultats des analyses permettant de répondre aux questions de recherche.

4.1 Identification des élèves ayant un profil de décrocheurs et répartition selon le type de décrocheurs

La première partie de l'analyse consiste à distinguer les élèves ayant un profil de décrocheurs de ceux qui ne sont pas à risque de décrocher du système scolaire. Les analyses préliminaires indiquent que 55 % des élèves de cet échantillon sont à risque de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, l'application de l'algorithme de Janosz (2001) a permis d'identifier 67 garçons et 51 filles à risque de décrocher alors que 51 garçons et 38 filles ne présentent pas ce risque. Il est à noter que sept questionnaires étaient incomplets et n'ont pas fait l'objet d'analyse.

L'application du deuxième algorithme de Janosz (2001) permettant de répartir les élèves ayant un profil de décrocheurs en quatre types révèle une plus grande proportion d'élèves de type discret et une plus faible proportion d'élèves comme étant de type sous-performant. Une analyse de variance (*ONEWAY 4X2*) ne révèle

aucune différence significative dans la répartition des types de décrocheurs selon le sexe de l'élève. Le tableau 4.1 présente la répartition des participants selon le type de décrocheurs et le sexe du participant. La distribution des élèves ayant un profil de décrocheurs selon les quatre types de décrocheurs est similaire à celle obtenue par Janosz et ses collaborateurs (1996, 2000). Le tableau 4.2 présente la distribution des pourcentages des élèves selon les quatre types de décrocheurs de cette étude et des études de Janosz et ses collaborateurs (1996, 2000).

Tableau 4.1
Répartition des participants selon le type de décrocheurs et le sexe du participant

	Garçons	Filles	Total
Type discret	28	24	52
Type désengagé	9	5	14
Type sous-performant	6	3	9
Type inadapté	24	19	43
Total	67	51	118

Tableau 4.2

Distribution des élèves ayant un profil de décrocheurs selon les quatre types de décrocheurs des cohortes 1974 et 1985 de Janosz et ses collaborateurs (2000) et celle de cette étude

	Janosz et al. 1974	Janosz et al. 1985	Cette étude 2008
Type discret	38,0 %	41,2 %	44,1 %
Type désengagé	10,8 %	6,6 %	11,9 %
Type sous-performant	12,7 %	8,3 %	7,6 %
Type inadapté	38,6 %	43,9 %	36,4 %

4.2 Style d'attributions causales

La deuxième partie présente les résultats des analyses permettant de répondre aux trois questions posées dans cette étude. Pour répondre à la première question visant à identifier l'existence d'une différence du style d'attributions causales des élèves en lecture (habiletés, efforts, causes externes; pour le succès et pour l'échec) et en mathématiques (habiletés, efforts, causes externes; pour le succès et pour l'échec) selon le type de décrocheurs (discret, désengagé, sous-performant et inadapté), deux analyses multivariées (2 MANOVAS – lecture, mathématiques 6 X 4) ont été effectuées. La même procédure analytique a été effectuée pour répondre à la deuxième question concernant l'existence de différences significatives en regard des attributions causales en lecture et en mathématiques des parents en fonction du type de décrocheurs et du sexe de leur enfant (2 MANOVAS 6 X 4 X 2). Enfin, une troisième analyse a été effectuée dans le but de vérifier l'existence d'un lien entre le style d'attributions causales des parents et celui de leur enfant en contrôlant pour le sexe de leur enfant. Les résultats des analyses sont présentés dans les sections suivantes.

4.2.1 Style d'attributions causales selon le type de décrocheurs

Cette première section présente les résultats de deux analyses de variance multivariées pour distinguer les attributions causales en lecture et en mathématiques selon les types de décrocheurs.

Les résultats de la première analyse de variance multivariée (MANOVA 6 X 4) révèlent l'existence d'une différence entre le style attributionnel en lecture et le type de décrocheurs (*Roy's F* (6,109) = 4,72, $p \leq 0.001$). Les analyses univariées font ressortir quatre échelles permettant de distinguer le style attributionnel en fonction du type de décrocheurs. Plus spécifiquement, les élèves de type discret attribuent davantage leurs succès en lecture à leurs habiletés que les élèves de type inadapté (*Scheffe F* (3) = 3,54, $p \leq 0,05$). Les élèves de type discret attribuent davantage leurs succès en lecture à leurs efforts comparativement aux élèves de type désengagé (*Scheffe F* (3) = 3,49, $p < 0,05$). En revanche, les élèves de type discret attribuent moins leurs échecs en lecture à leurs habiletés (*Scheffe F* (3) = 5,76, $p \leq 0,001$) ou à des causes externes (*Scheffe F* (3) = 4,92, $p \leq 0,01$) que les élèves de types désengagé et inadapté. Le tableau 4.3 présente les moyennes et les écarts types des styles attributionnels en lecture en fonction du type de décrocheurs.

Tableau 4.3
Moyennes et écarts types des styles attributionnels en lecture des élèves en fonction du type de décrocheurs

	Discret		Désengagé		Sous-performant		Inadapté	
	m	(é-t)	m	(é-t)	m	(é-t)	m	(é-t)
Succès								
Habilités	4,12	(0,71)	3,68	(0,94)	3,76	(0,51)	3,65	(0,78)
Efforts	4,13	(0,65)	3,60	(0,94)	3,56	(0,49)	3,83	(0,74)
Causes externes	2,55	(0,75)	2,83	(0,71)	2,61	(0,70)	2,77	(0,64)
Échecs								
Habilités	2,33	(0,73)	3,14	(0,78)	2,85	(0,60)	2,85	(0,89)
Efforts	3,08	(0,66)	3,33	(0,51)	3,15	(0,39)	3,23	(0,64)
Causes externes	2,50	(0,50)	3,02	(0,35)	2,74	(0,61)	2,78	(0,51)

m : moyennes
é-t : écarts-types

Les résultats de la deuxième analyse de variance multivariée (MANOVA 6 X 4) révèle l'existence d'une différence entre le style attributionnel en mathématiques et le type de décrocheurs (*Roy's F* (6,109) = 6,48, $p \leq 0,001$). Le tableau 4.4 présente les moyennes et les écarts types des styles attributionnels en mathématiques en fonction du type de décrocheurs. Les analyses post hoc univariées font ressortir deux échelles permettant de distinguer le style attributionnel en fonction du type de décrocheurs en mathématiques. Plus spécifiquement, les élèves de type discret

attribuent davantage leurs succès en mathématiques à leurs efforts que les élèves de type inadapté (*Scheffe F* (3) = 6,45, $p \leq 0,001$). À l'inverse, les élèves de type discret attribuent moins leurs échecs en mathématiques à des causes externes que les élèves de types désengagé et inadapté (*Scheffe F* (3) = 3,94, $p \leq 0,01$).

Tableau 4.4
Moyennes et écarts types des styles attributionnels en mathématiques des élèves en fonction du type de décrocheurs

	Discret		Désengagé		Sous-performant		Inadapté	
	m	(é-t)	m	(é-t)	m	(é-t)	m	(é-t)
Succès								
Habilités	3,61	(0,65)	3,61	(0,75)	3,37	(0,52)	3,22	(0,92)
Efforts	3,82	(0,56)	3,50	(0,47)	3,28	(0,42)	3,32	(0,65)
Causes externes	2,75	(0,73)	3,11	(0,66)	2,57	(0,70)	2,89	(0,71)
Échecs								
Habilités	2,67	(0,65)	2,87	(0,63)	2,92	(0,56)	2,99	(0,76)
Efforts	3,15	(0,67)	3,33	(0,64)	3,24	(0,67)	3,51	(0,66)
Causes externes	2,60	(0,64)	3,17	(0,74)	2,80	(0,61)	2,91	(0,55)

4.2.2 Styles d'attributions causales des parents selon le type de décrocheurs et le sexe de l'adolescent

Cette deuxième section présente les résultats de deux analyses de variance multivariées pour distinguer les attributions causales en lecture et en mathématiques des parents selon le type de décrocheurs et le sexe de leur enfant.

Les résultats de la première analyse de variance multivariée (MANOVA 6 X 4 X 2) révèlent l'existence d'un effet principal du style d'attributions causales des parents en lecture en fonction du sexe de l'enfant (*Roy's F* (6,67) = 2,72, $p \leq 0,05$) et un effet d'interaction entre le style attributionnel parental en lecture en fonction du type de décrocheurs et du sexe de l'enfant (*Roy's F* (6,69) = 2,77, $p \leq 0,05$). Aucun effet principal n'a été obtenu en ce qui concerne les styles d'attributions causales des parents de la performance en lecture en fonction du type de décrocheurs de leur enfant (*Roy's F* (6,69) = 1,75, $p = \text{n.s.}$). Les analyses univariées permettent de constater que le succès en lecture est plus souvent attribué aux habiletés (*Scheffe F* (1) = 13,35, $p \leq 0,001$) et aux efforts (*Scheffe F* (1) = 8,20, $p \leq 0,005$) par les parents s'il s'agit d'une fille que s'il s'agit d'un garçon. Les analyses univariées ne permettent pas d'identifier des différences significatives au regard des attributions causales des parents pour la performance en lecture selon le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant (voir appendice F).

Les résultats de la deuxième analyse de variance multivariée au regard des attributions causales des parents des performances en mathématiques révèlent un effet d'interaction significatif entre le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant (*Roy's F* (6,71) = 2,23, $p \leq 0,05$) alors qu'aucun effet significatif en fonction du type de décrocheurs (*Roy's F* (6,71) = 1,76, $p = \text{n.s.}$) et du sexe de l'enfant (*Roy's F* (6,69) = 1,05, $p = \text{n.s.}$) n'a été obtenu. Toutefois, les analyses univariées post hoc ne permettent pas de préciser la cause pour expliquer les performances en mathématiques des parents en fonction du type de décrocheurs et du sexe de l'enfant (voir appendice F).

4.2.3 Styles d'attributions causales de l'enfant en lien avec celui des parents en contrôlant pour le sexe de l'enfant

La troisième section présente les résultats des corrélations effectuées dans le but de déterminer l'existence d'un lien entre les styles d'attributions causales des parents et celui de leur enfant au regard des performances en lecture et en mathématiques en contrôlant pour le sexe de l'enfant. Rappelons que les corrélations partielles de Pearson ont été effectuées à partir des données du groupe d'élèves ayant un profil de décrocheurs. Les résultats des corrélations partielles (contrôle du sexe de l'enfant) de Pearson permettent d'affirmer l'existence de liens entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant en lecture et en mathématiques à la fois dans les situations de réussites et les situations d'échecs. Les tableaux 4.5 et 4.6 présentent les coefficients de corrélations partielles de Pearson obtenus respectivement lors de situations de réussites et d'échecs en lecture et mathématiques.

Tableau 4.5

Coefficients de corrélation partielle de Pearson obtenues entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant en situations de succès en lecture et en mathématiques

Attributions causales des élèves	Attributions causales des parents					
	Lecture			Mathématiques		
	Habiletés	Efforts	Causes externes	Habiletés	Efforts	Causes externes
Habiletés	0,38***	0,01	-0,10	0,18	-0,03	0,06
Efforts	0,45***	0,17	-0,21	0,13	0,08	0,09
Causes externes	-0,24*	0,08	0,26*	-0,17	-0,18	0,26*

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Tableau 4.6

Coefficients de corrélation de Pearson obtenus entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant en situation d'échec en lecture et en mathématiques

Attributions causales des élèves	Attributions causales des parents					
	Lecture			Mathématiques		
	Habiletés	Efforts	Causes externes	Habiletés	Efforts	Causes externes
Habiletés	0,22*	0,16	0,13	0,40***	0,25*	0,23*
Efforts	-0,04	0,01	0,09	0,22*	0,15	0,04
Causes externes	0,20	0,12	0,09	-0,01	0,12	0,06

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Les résultats significatifs permettent de constater cinq similitudes, sur une possibilité de douze, entre les parents et l'enfant au regard des attributions causales. À cet égard, les résultats en lecture révèlent que plus les parents attribuent les succès aux habiletés de leur enfant, plus l'élève attribue ses succès à ses habiletés. De plus, il existe une corrélation positive entre les attributions causales des parents et celles de l'élève au regard de l'attribution du succès à des causes externes en lecture et en mathématiques. Dans le cas des attributions relatives aux échecs, les résultats montrent que plus les parents attribuent les échecs à un manque d'habiletés, plus l'élève attribue ses échecs à un manque d'habiletés en lecture et en mathématiques.

De plus, des divergences entre les attributions causales des parents et celles de l'enfant ont été observées. Plus spécifiquement, lorsque les parents attribuent les succès aux habiletés en lecture, l'enfant attribue ses succès en lecture aux efforts fournis. En mathématiques, trois corrélations positives ont été obtenues concernant les attributions causales lors de situations d'échec. En effet, plus l'enfant attribue ses échecs à un manque d'habiletés en mathématiques, plus les parents attribuent l'échec aux efforts fournis par l'enfant et à des causes externes. En revanche, plus l'élève attribue ses échecs en mathématiques à un manque d'efforts, plus les parents attribuent l'échec à un manque d'habileté.

Enfin, il existe une relation négative entre les attributions causales des parents et celles de l'enfant lors de situation de succès en lecture. En effet, plus les parents attribuent le succès en lecture aux habiletés, moins l'élève attribue son succès à des causes externes.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette étude visait à approfondir les connaissances au sujet des caractéristiques permettant de mieux comprendre le phénomène du décrochage scolaire. Des auteurs ont révélé la complexité du phénomène en établissant des typologies de décrocheurs (Janosz et al., 2000; Fortin et al., 2006). Ces typologies font ressortir l'importance de l'engagement, des performances scolaires et du comportement chez l'élève dans l'évaluation de son risque de décrocher. En revanche, ces typologies révèlent peu d'informations sur les processus cognitifs associés à ces caractéristiques telles les attributions causales. Pourtant, les attributions causales sont associées à l'engagement scolaire, à la motivation et à l'adaptation sociale (Boxer et Tisak, 2003; De Castro et al., 2003; Malle et al., 2000; Weiner, 1985; Chan, 1994; O'Sullivan et Joy, 1994; Seligman, 1975; Seligman et al., 1984). À cet égard cette étude a permis de préciser davantage les styles d'attributions causales des élèves de même que celles des parents selon les quatre types de décrocheurs de Janosz et al. (2000): discret, désengagé, sous-performant et inadapté et d'affirmer l'existence de liens entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant. Cette section présente l'interprétation des résultats obtenus, les limites de l'étude ainsi que les perspectives futures.

Tout d'abord, les résultats révèlent l'existence d'un lien entre le type de décrocheurs et les attributions causales des élèves et celles des parents. Les différences observées au regard des attributions causales permettent de mieux

comprendre le degré d'engagement selon le type de décrocheurs et de mieux cerner les besoins de chacun des types concernant leur fonctionnement cognitif.

Plus spécifiquement, les élèves de type discret, caractérisés par une motivation scolaire élevée et de faibles performances scolaires, présentent un style attributionnel favorisant l'engagement scolaire. En effet, les résultats de cette étude révèlent que les élèves de type discret se distinguent des élèves de types inadapté et désengagé, non seulement par leur motivation scolaire, mais également par leur style attributionnel en situation de succès et d'échec en lecture et en mathématiques. Plus précisément, les élèves de type discret attribuent plus leurs succès à leurs habiletés que les élèves des types désengagés et inadaptés. En revanche, les élèves de type discret attribuent moins leurs échecs à des causes externes que les types désengagé et inadapté. Ceci rejoint les résultats de Núñez et ses collaborateurs (2005) qui montrent que les élèves motivés au regard de leur scolarisation, malgré leurs difficultés d'apprentissage, attribuent leurs succès à des causes internes et à l'opposé, les élèves non motivés attribuent davantage leurs succès à des causes externes en lecture. Rappelons que l'attribution des succès à des causes internes favorise l'estime de soi et la motivation (Weiner, 1985; McFarland et Ross, 1982). Par conséquent, la combinaison du type de décrocheurs et du style attributionnel révèle que les élèves de type discret semblent requérir davantage une intervention préventive orientée sur la résolution des problèmes d'apprentissage comparativement aux autres élèves afin de réduire leur risque de décrocher du système scolaire.

Pour leur part, les élèves de type désengagé, caractérisés par une faible motivation scolaire et de légers troubles de comportement semblent avoir un style attributionnel similaire aux élèves du type inadapté, caractérisés par une faible motivation scolaire, des troubles de comportement et de faibles performances scolaires. Ces deux types de décrocheurs attribuent davantage leurs échecs à leurs habiletés en lecture et à des causes externes en lecture et en mathématiques comparativement aux élèves du type discret. Ce style attributionnel se traduisant par le recours à des causes internes-stables-incontrôlables (habiletés) ou externes-

instables-incontrôlables (causes externes) pour expliquer l'échec montre que ces deux types de décrocheurs se ressemblent dans leurs perceptions. Plus spécifiquement, ils attribuent leurs échecs à des causes incontrôlables favorisant l'émergence du sentiment de résignation acquise tel que décrit par Seligman (1975). Ce qui pourrait expliquer la faible motivation scolaire de ces deux types de décrocheurs. Il est à noter que ce style d'attributions peut également générer un état dépressif (Seligman et al. 1984) observé chez plusieurs décrocheurs (Fortin et al., 2004). Par ailleurs, ces deux types de décrocheurs, inadapté et désengagé, sont caractérisés par des troubles de comportement. Certains auteurs (Crick et Dodge, 1994) ont montré dans des situations ambiguës pouvant mener à des conflits interpersonnels, la tendance des garçons agressifs à attribuer les gestes négatifs à des intentions négatives chez autrui (causes externes).

Ce constat suggère, pour l'enseignant, l'importance de connaître les styles attributionnels des élèves du type inadapté et désengagé en vue de rendre accessibles les interprétations de contrôlabilité utiles aux élèves pour expliquer leurs performances scolaires et résoudre les conflits interpersonnels. Cette perception de la possibilité de contrôle sur les apprentissages scolaires et les relations interpersonnelles pourrait diminuer l'impact négatif des échecs et par conséquent, l'état dépressif chez les élèves. Cette intervention pourrait se situer à l'intérieur même des actions quotidiennes de l'enseignant et ne nécessiterait aucune aide externe à la classe.

Enfin, aucune distinction n'a été relevée au regard du type sous-performant en ce qui concerne le style attributionnel. Rappelons que ce type de décrocheurs partage des similitudes avec le type discret au regard des faibles performances scolaires et avec le type désengagé par son manque de motivation scolaire. Ces similitudes avec ces deux types de décrocheurs rendent difficile la distinction au regard de leurs attributions causales considérant le nombre restreint d'élèves (9) pour ce type de décrocheurs.

Les résultats permettant de répondre à la question concernant l'effet différencié du style attributionnel des parents en fonction du sexe et du type de décrocheurs de l'enfant ne sont pas concluants. Bien que les résultats laissent présager un effet d'interaction entre le sexe et le type de décrocheurs en ce qui concerne les performances en lecture et en mathématiques, il n'a pas été possible d'identifier plus précisément la source de ces différences. Cette absence de résultat significatif pourrait dépendre du petit nombre de filles et de garçons qui forment les types désengagé et sous-performant.

Cependant, les résultats de cette étude révèlent que les parents attribuent différemment les performances en lecture des garçons et des filles. En effet, les parents attribuent davantage le succès des filles en lecture à leurs habiletés et à leurs efforts comparativement aux garçons. Ces résultats sont conformes à ceux de Rätty et ses collaborateurs (2002) montrant que les parents attribuent davantage l'effort à la réussite des filles en lecture comparativement aux garçons. La tendance des parents à attribuer le succès des filles à une cause interne pourrait constituer un facteur de protection puisqu'on observe qu'une grande proportion des décrocheurs sont des garçons dans la population québécoise (Institut de la statistique du Québec, 2008). Cette information constitue une piste d'intervention intéressante au regard de la collaboration des parents des enfants ayant un risque élevé de décrocher du système scolaire. En effet, l'enseignant pourrait transmettre aux parents les éléments auxquels attribuer la réussite de leur enfant en lecture et en mathématiques. La reconnaissance des habiletés et des efforts constitue une forme de soutien parental et pourrait motiver l'enfant à persévérer dans la poursuite de ses études.

D'ailleurs, les résultats de cette étude montrent la relation entre le style attributionnel des parents et celui de l'enfant. En effet, cette étude montre l'existence de dix relations significatives entre les attributions causales des parents et celles de leur enfant ayant un profil décrocheur. Certaines attributions parentales semblent être en lien avec des attributions chez l'élève pouvant affecter la motivation scolaire ou l'engagement scolaire. Plus spécifiquement, lorsque le parent attribue le succès

en lecture à l'habileté de son enfant, l'élève attribue davantage son succès en lecture à des causes internes (habiletés, effort) qu'à des causes externes. Cette attribution favorise la motivation scolaire puisque l'élève s'attribue sa réussite (Weiner, 1985). Il est intéressant de constater que cette tendance s'observe uniquement pour les performances en lecture.

En revanche, il existe des liens significatifs entre des attributions parentales et des attributions chez leur enfant ne favorisant pas la motivation scolaire. Par exemple, lorsque le parent attribue le succès à des causes externes, l'élève attribue davantage son succès à des causes externes. Ce style d'attributions de l'élève favorise le désengagement scolaire selon le modèle de motivation de Weiner (2000) puisque l'élève diminue la valeur de la réussite en ne l'associant pas à sa personne. En effet, la valeur de la réussite étant un des deux facteurs de la motivation à l'accomplissement, l'attribution à des causes externes pourrait diminuer par ricochet la motivation de l'élève.

De plus, les résultats montrent l'influence familiale sur le développement de l'impuissance acquise chez l'élève et plus particulièrement en situation d'échec en mathématiques. En effet, plus les parents attribuent l'échec à un manque d'habiletés chez l'enfant, plus l'enfant attribue ses échecs à son manque d'habiletés. Ce style attributionnel pourrait être associé à la diminution du sentiment de contrôlabilité au regard des échecs et de ce fait, diminuer ses attentes de performances futures. Ceci pourrait diminuer la motivation scolaire et donner lieu à un sentiment d'impuissance en ce qui concerne la réussite scolaire. Ces résultats montrent l'importance d'impliquer les parents dans les programmes de prévention pour le décrochage scolaire et l'importance de sensibiliser les enseignants au sujet de leur contribution possible dans un changement de style attributionnel chez l'élève et chez les parents. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant recadre le rôle de l'erreur (échec) dans un processus d'apprentissage comme étant un événement remédiable. Une meilleure connaissance des stratégies cognitives de la part de l'élève et des parents permettrait une perception plus positive de l'échec comme étant le résultat d'une procédure déficitaire et non pas d'un déficit dans les habiletés de l'élève.

Il est important de mentionner quelques limites à cette étude. D'abord, les participants proviennent d'un milieu francophone et défavorisé de Montréal et les analyses portent sur des élèves ayant un profil de décrocheurs. Le style attributionnel des élèves et celui des parents au regard des performances en lecture et en mathématiques ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. De plus, il est possible que l'organisation scolaire ait donné lieu à un biais de perception chez certains participants de cette étude dans l'auto-évaluation du rendement scolaire. En effet, le système scolaire actuel permet une seule année de redoublement au primaire et les élèves de l'adaptation scolaire sont regroupés selon leur âge plutôt que selon leur niveau scolaire. À cet égard, lors de la passation des questionnaires, il a été observé que certains élèves de l'adaptation scolaire indiquaient n'avoir qu'une seule année scolaire de retard malgré qu'ils évoluent dans une classe pour les élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage et effectuent des apprentissages de niveau primaire. Considérant l'outil d'identification du risque de décrochage utilisé dans cette étude (Janosz, 2001), une limite méthodologique réduit les possibilités de généralisation des résultats. Cet outil se base en partie sur l'auto-évaluation du rendement scolaire pour identifier la probabilité de décrochage et le type de décrocheur des élèves. Ce biais de perception a pu influencer à la baisse le nombre de décrocheurs compris dans cette étude. Ensuite, le nombre restreint de répondants a affecté la fiabilité des analyses. En effet, le nombre restreint de décrocheurs de type sous-performant (9) et désengagé (14) rend difficile l'interprétation des données. Ce nombre restreint de décrocheurs de type sous-performant et désengagé est d'autant plus notable lorsque la variable sexe est considérée pour fin d'analyse. De plus, le nombre de répondants chez les parents (81) a réduit le nombre de participants dans chacune des catégories de décrocheurs. Cette diminution d'effectif rend hasardeuse les interprétations des effets d'interaction impliquant le style attributionnel parental, le type de décrocheur et le genre de l'enfant.

Pour terminer, les résultats de cette étude permettent d'affirmer l'existence de différences au regard des styles attributionnels selon les types de décrocheurs.

D'autres études sont nécessaires pour vérifier si l'ajout des attributions causales aux trois facteurs (rendement, engagement, comportement) utilisés pour le calcul de la probabilité de risque de décrochage améliore l'établissement des profils de décrocheurs et de non-décrocheurs (Janosz et al. 2000). À la lumière des résultats de cette étude, le recours à la combinaison de la typologie de décrocheurs et le style attributionnel permettrait d'orienter les interventions des enseignants en fonction des besoins spécifiques des décrocheurs, plus particulièrement les élèves de types inadapté et désengagé. Les interventions des enseignants permettraient de réaliser des économies importantes pour les milieux scolaires puisqu'elles ne nécessiteraient pas le recours aux services de professionnels non-enseignants. À cette fin, des études sur la communication des enseignants au regard des causes expliquant les performances scolaires des élèves en classe et lors des rencontres avec les parents sont indispensables pour connaître l'influence du style attributionnel de l'enseignant sur celui de l'élève et sur celui des parents.

CONCLUSION

Le décrochage scolaire est une situation préoccupante pour l'ensemble de la communauté en raison des répercussions négatives qu'il implique sur le développement de l'individu et de ses répercussions sur la société. Malgré les nombreux plans d'action mis de l'avant par les instances du domaine de l'Éducation, le taux de décrochage demeure élevé. Ce constat peut s'expliquer par l'omission de facteurs de décrochage dans les caractéristiques des décrocheurs considérées lors de l'élaboration des plans d'action telles l'interprétation par l'élève des causes liées à ses performances scolaires. Cette étude menée auprès de 118 élèves ayant un profil de décrocheurs et de 84 parents de ces élèves avait pour but de déterminer les attributions causales des différents types d'élèves ayant un profil de décrocheurs en plus de prendre en compte les attributions causales des parents au regard de la performance de leur enfant.

À l'aide de deux questionnaires, il a été possible d'établir l'existence d'une différence dans le style d'attributions causales selon le type de décrocheurs pouvant être associé au degré de motivation des élèves. Plus précisément, le type discret se distingue des types inadapté et désengagé par des attributions causales de type interne face à ses succès, ce qui favorise la motivation scolaire. En revanche, les élèves ayant un profil de décrocheurs de types inadapté et désengagé présentent des attributions externes lors de situations de succès en mathématiques et à l'inverse, plus internes lors de situations d'échecs comparativement au type discret. Ce style attributionnel pourrait favoriser le désengagement scolaire et l'émergence de sentiment d'impuissance acquise.

L'attribution parentale peut également affecter la motivation scolaire. Les résultats de cette étude démontrent l'existence de liens entre les attributions

causales des parents et celles de leur enfant. Plus précisément, lorsque les parents attribuent le succès en lecture à l'habileté de leur enfant, ce dernier s'attribue davantage son succès pouvant ainsi favoriser la motivation scolaire. En revanche, lorsque les parents attribuent le succès à des causes externes, leur enfant attribue davantage le succès à des causes externes pouvant favoriser le désengagement scolaire. De plus, l'attribution de l'échec par les parents aux habiletés de leur enfant est en lien avec cette même attribution chez l'élève en lecture et en mathématiques. Cette attribution à une cause interne peut favoriser l'émergence de l'impuissance acquise et le désengagement scolaire.

Ces résultats montrent l'importance de considérer les attributions causales des élèves et des parents dans l'élaboration de programme d'intervention au regard du décrochage scolaire. Ils montrent également la divergence du style attributionnel des élèves selon leur type de décrocheurs. Cette divergence implique l'élaboration de programmes de prévention du décrochage scolaire spécifiques pour les élèves de types inadapté et désengagé au regard des attributions causales. Au cours d'une prochaine étude, il serait important de vérifier le taux de prédiction du décrochage scolaire en ajoutant les attributions causales de l'élève.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	RUEST NATALIE
Nom et prénom du directeur	Gosselin Catherine
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	
Titre du projet: L'influence de l'attribution causale des parents sur l'attribution causale et le profil de décrocheur scolaire des élèves du secondaire	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

<p>1. Formulation de l'objectif général de la recherche</p> <p>Déterminer l'existence d'un lien entre les attributions causales des parents, des enfants et le type de décrocheur scolaire chez les élèves de la 3^e secondaire</p>
<p>2. Méthodologie</p> <p>2.1 Description des types d'instruments utilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels conçue par Michel Janosz et ses collègues 2001. - Sydney attribution scale version 4 (Marsh et al 1984) - Sydney attribution scale modifié pour les parents (Ruest, Gosselin 2005) <p>2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves de 3^e secondaire du secteur régulier et de l'adaptation scolaire (600 élèves maximum) - Les parents des élèves de la 3^e secondaire (400 parents)

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Une lettre explicative et un coupon réponse de consentement ou refus de participation sera remis aux élèves par les titulaires de la 3^e secondaire de deux écoles montrealaises. Les élèves remettent la lettre à leurs parents et la rapporteront une fois complétée (voir annexe)

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

- Quatre assistants de recherche seront dans quatre classes différentes^{chacun} pour distribuer et recueillir les questionnaires. Le durée de la passation des questionnaires est évaluée à 20 minutes.
- Les parents recevront le questionnaire dans une enveloppe par l'entremise des élèves.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Document reçu à la maison par l'entremise des élèves

5.2 des sujets mineurs?

Une fois le consentement obtenu des parents, les élèves auront la possibilité de remplir le questionnaire ou de ne pas le remplir (selon leur décision) lors de l'évaluation

6. Référence et support – Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Il serait surprenant que des problèmes surgissent lors de la passation du questionnaire tant aux élèves que chez les parents

Le cas échéant, nous référerons les individus concernés au psychologue scolaire ou au CLSC du quartier

CLSC Verdun Côte St-Paul : 514 766-0546

CLSC du vieux Lachine : 514 639-0650

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

- Demande auprès du comité de déontologie de la comm. scell. Marguerite Bougeoy
- Rencontre avec les deux directeurs d'école des milieux concernés

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Chaque élève aura un numéro d'identification qui remplacera son nom ainsi que celui de ses parents

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Aucun résultat individuel ne sera utilisé.
Aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Une fois la recherche déposée, tous les questionnaires seront détruits à l'aide d'un déchiqueteur à l'exception de la banque de données codées (i.e. sans informations confidentielles ou nominales)

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Mathieu Rivest
Signature de l'étudiant

13 septembre 2005
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Catherine Morin
Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

13 septembre 2005
date

Jean-M. Wood
Direction du programme

20 sept 2005
date

APPENDICE B

LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Chers Parents,

J'enseigne au secondaire depuis maintenant 13 ans. Le décrochage scolaire est l'une de mes préoccupations. Pour cette raison, j'ai décidé de poursuivre mes études à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, afin de me spécialiser davantage sur ce sujet.

J'ai donc besoin de votre collaboration pour effectuer mes études. J'aimerais que vous répondiez à un court questionnaire sur les causes de la réussite ou de l'échec scolaire de votre enfant. Le questionnaire est bref et nécessite moins de 20 minutes pour le remplir. J'ai aussi besoin de votre consentement pour passer un questionnaire semblable à votre enfant en classe et pour obtenir ses notes scolaires en mathématiques et en français à la fin de l'année 2005-2006.

Votre perception de la situation ainsi que celle de votre enfant nous seront très utiles pour améliorer le système scolaire et ainsi contrer le décrochage scolaire. Afin de vous remercier de votre participation, un prix de **100\$** sera tiré au hasard parmi les participants de votre école.

Soyez assurés que les informations recueillies sont traitées confidentiellement et qu'en aucun cas, le nom de votre enfant ou le vôtre n'apparaîtront dans le rapport final. Les informations sont traitées pour l'ensemble des participants. Aucun résultat individuel ne sera utilisé.

Merci de votre collaboration

Si vous avez des questions concernant mon projet, n'hésitez pas à communiquer avec moi au 855-4232 poste 6372 ou contacter ma directrice d'études, Catherine Gosselin au 987-3000, poste 2069.

Natalie Ruest
Enseignante en adaptation scolaire

Catherine Gosselin
Professeure à l'UQAM

✂-----
COUPON RÉPONSE À RETOURNER PAR VOTRE ENFANT

Nom de l'enfant : _____

- J'accepte que l'école transmette les notes scolaires de mathématiques et de français de mon enfant à Natalie Ruest.
- J'accepte que mon enfant et moi participions à la recherche en répondant aux questionnaires.
- Je refuse que mon enfant et moi participions à la recherche.

Signature du parent _____

APPENDICE C

TROUSSE D'ÉVALUATION POUR DÉCROCHEURS POTENTIELS (TEDP)

Il est interdit d'utiliser ou reproduire ces informations sans l'autorisation de Michel Janosz.

Texte reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

**TROUSSE D'ÉVALUATION POUR DÉCROCHEURS POTENTIELS
(TEDP)**

Liste partielle d'instruments
et d'informations méthodologiques

DOCUMENT DE TRAVAIL *Diffusion pour chercheurs seulement*
Rédaction de la version intervenant en préparation

Michel Janosz, Ph.D.
Professeur à l'école de Psychoéducation
Université de Montréal

Directeur Scientifique
Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire

École de Psychoéducation
Université de Montréal
C.P. 6128 Succ. Centre-Ville
Montréal (Québec)
Canada
H3C 3J7
Tel.: (514) 343-6111, poste 2513
Fax : (514) 343-6951

Novembre 2001

La situation de l'élève

1. Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en français ? ____ ____ %
2. Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en mathématiques ? ____ ____ %
3. **As-tu déjà doublé une année scolaire?**
 - 0) Non
 - 1) Oui, une année
 - 2) Oui, deux années
 - 3) Oui, trois années

4. **Aimes-tu l'école?**
 - 0) Je n'aime pas du tout l'école
 - 1) Je n'aime pas l'école
 - 2) J'aime l'école
 - 3) J'aime beaucoup l'école

5. **En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?**
 - 1) Je suis parmi les moins bons
 - 2) Je suis en-dessous de la moyenne
 - 3) Je suis dans la moyenne
 - 4) Je suis au-dessus de la moyenne
 - 5) Je suis parmi les meilleurs

6. **Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?**
 - 1) Pas important du tous
 - 2) Assez important
 - 3) Important
 - 4) Très important

**7. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller
à l'école plus tard**

- 1) Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas
- 2) Je ne veux pas terminer le secondaire
- 3) Je veux terminer le secondaire
- 4) Je veux terminer le CÉGEP ou l'université

FAIS UN X DANS LA CASE QUI CORRESPOND À TA RÉPONSE.

AU COURS DE CETTE ANNÉE SCOLAIRE ...

	Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
8. As-tu dérangé ta classe par exprès?				
9. As-tu répondu à un de tes professeurs en n'étant pas poli?				
10. T'es-tu déjà servi de notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen?				
11. As-tu déjà manqué l'école sans une excuse valable?				
12. As-tu déjà coulé un cours?				
13. As-tu déjà manqué un cours pendant que tu étais à l'école				

Indice de prédiction du décrochage scolaire

Le calcul du risque de décrocher est établi à partir de 7 questions regroupées en trois catégories.

Questions	Catégories
1 et 2	Rendement scolaire moyen dans les matières de base
3	Retard scolaire cumulé
4, 5, 6, et 7	Engagement scolaire (somme des items, après recodage de Q4 : (0 = 1) (1 = 2) (2 = 4) (3 = 5)

Le calcul de cette probabilité s'effectue suivant la formule suivante :

$$\text{Prob} = \exp((\text{prend} + \text{peng} + \text{pret}) + \text{cste}) / (1 + \exp((\text{pmoy} + \text{peng} + \text{pret}) + \text{cste}))$$

Où Prob = probabilité de décrocher

Prend = somme des items de rendement scolaire pondérée par les coefficients de régressions identifiées dans l'étude de 1997 (Janosz, Leblanc, Tremblay et Boulerice)

Peng = somme des items de l'engagement scolaire pondérée par les coefficients de régressions identifiées dans l'étude de 1997 (Janosz, Leblanc, Tremblay et Boulerice)

Pret = score à l'échelle de retard scolaire pondérée par les coefficients de régression identifiés dans l'étude de 1997 (Janosz, Leblanc, Tremblay et Boulerice)

Cste = 9,866

La procédure de calcul est la suivante :

$$\text{Pret} = \text{retard} * 1.1$$

$$\text{Prend} = \text{rendement scolaire} * -0.109$$

$$\text{Peng} = \text{engagement} * -0.25$$

$$\text{Ptot} = (\text{sum}.3(\text{pret}, \text{pmoy}, \text{peng})) + 9.87$$

$$\text{Prob} = (\exp(\text{ptot}) / (1 + \exp(\text{ptot})))$$

Le % de bonnes classifications (décrocheur vs diplômé) est meilleur avec un point de coupure entre 40 et 60 %.

Indice de classification des différents types de décrocheurs potentiels

La règle de classification nécessite : les 7 questions de l'indice de risque +
6 questions de l'échelle d'indiscipline scolaire

Questions	Catégories
1 et 2	Rendement scolaire moyen (français et maths)
3	Retard scolaire cumulé
4, 5, 6 et 7	Engagement scolaire (engage = somme de Q4 à Q7)
8, 9, 10, 11, 11, 12 et 13	Indiscipline scolaire (inasco = somme de Q8 à Q13)

Instructions avec SPSS :

Do if inasco le 3 and engage gt 12.

Compute type = 1

Else if inasco le 3 and engage le 12 and moyenne ge 65

Compute type = 2

Else if inasco le 3 and engage le 12 and moyenne let 65

Compute type = 3

Else if inasco gt 3

Compute type = 4

End if.

Value labels Type 1 = discrets

Type 2 = désengagés

Type 3 = sous-performants

Type 4 = inadaptés

La classification des élèves en différents types de décrocheurs potentiels ne doit se faire qu'avec les élèves qui ont un risque de décrocher $\geq 0,50$.

APPENDICE D

TEST S.A.S. ÉLÈVE

ID

S.A.S. SYDNEY ATTRIBUTIONAL SCALE
VERSION 4 –
Élève

Nom _____ Prénom: _____ Sexe: Masculin Féminin

École: _____ Enseignant: _____ Niveau: _____ Âge: _____

Ceci n'est pas un test. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il y a une liste d'événements qui pourraient se produire à l'école ou à la maison. Si cela t'arrivait, tu dois cocher à quel degré tu es en accord ou en désaccord avec les énoncés. Le mode masculin a été utilisé afin de faciliter la lecture. Voici un exemple qui démontre de quelle façon Terry a répondu à la question suivante

Exemple

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
A Supposons que tu as gagné une course lors d'une compétition. C'est probablement parce que					
a) tu as été chanceux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu es un bon coureur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) tu as essayé très fort de courir vite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Terry a mis un crochet dans la case « totalement en désaccord » du premier énoncé parce qu'il pense que cette réponse est totalement fausse. Terry a mis un crochet dans la case « totalement en accord » du deuxième énoncé parce qu'il est un bon coureur et qu'il gagne toujours les courses. Terry a coché la case « en accord » au quatrième énoncé parce qu'il a essayé très fort de courir vite.)

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
B Supposons que tu peins un portrait à l'école et que tout le monde dit qu'il n'est pas beau. C'est probablement parce que					
a) tu es un mauvais peintre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu as seulement essayé un peu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) les gens ne t'aiment pas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Terry a mis un crochet dans la case « parfois en accord, parfois en désaccord » du premier énoncé parce qu'il est un mauvais peintre à l'occasion. Terry a mis un crochet dans la case « en accord » du deuxième énoncé parce que Terry a fait seulement un peu d'effort pour peindre la majorité des peintures. Terry a mis un crochet dans la case « en désaccord » du troisième énoncé parce que les gens l'aiment bien.)

Maintenant, essaye ces exemples.

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
C Supposons que tu fabriques un modèle à coller et qu'il tombe en morceaux aussitôt que tu l'as terminé. C'est probablement parce que:					
a) tu n'es pas bon pour fabriquer des modèles à coller.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu n'as pas travaillé avec suffisamment d'attention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) la colle n'était pas bonne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
D Supposons que tu écris une histoire et que l'enseignant dit que c'est très bon. C'est probablement parce que					
a) tu écris de bonnes histoires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu as travaillé très fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) le professeur t'aime bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

S'il te plaît ne parle pas durant la passation du test.

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
1 Supposons que ton enseignant te choisisse parmi les meilleurs lecteurs de la classe. C'est probablement parce que :					
a) tu es un bon lecteur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu travailles fort en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'enseignant s'est trompé.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
2 Supposons que tu dois échanger de cahier d'exercice avec quelqu'un pour corriger un exercice de mathématique et que personne ne veut te donner son cahier. C'est probablement parce que					
a) personne ne t'aime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu n'es pas appliqué dans ton travail et dans ta correction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tout le monde sait que tu n'es pas bon en maths	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
3 Supposons que tu as de la difficulté à répondre à la question de l'enseignant au sujet d'une histoire en lecture. C'est probablement parce que :					
a) L'histoire est trop difficile pour tout le monde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tu n'es pas un bon lecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Tu aurais dû lire l'histoire avec plus d'attention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
4 Supposons que l'enseignant veut que tu l'aides à corriger des examens de mathématiques. C'est probablement parce que					
a) tu es l'un des meilleurs élèves en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) c'est à ton tour de corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu essayes toujours de bien faire en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalment en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalment en accord
5	Supposons que la bibliothécaire veut quelqu'un pour l'aider à compter les livres et te choisit. C'est probablement parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalment en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalment en accord
6	Supposons que l'enseignant te demande de lire à voix haute une partie d'une histoire devant la classe et tu as de la difficulté à le faire. C'est probablement parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalment en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalment en accord
7	Supposons que tu donnes une mauvaise réponse en mathématiques en classe. C'est probablement parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalment en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalment en accord
8	Supposons que tu es choisi pour représenter ton école à un concours provincial en mathématiques. C'est probablement parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalment en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalment en accord

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
9 Supposons que tu commences à lire une nouvelle histoire et que tu trouves cela difficile à comprendre dès le début. C'est probablement parce que .					
a) l'enseignant choisit des histoires difficiles.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu étais dans la lune.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu n'es pas bon en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
10 Supposons que tes parents te disent que tu es bon en lecture. C'est probablement parce que					
a) tu travailles très fort en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu réussis toujours bien en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ils essaient d'être gentils avec toi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
11 Supposons que la classe doit choisir les cinq meilleures personnes en mathématiques. S'ils te choisissent, c'est parce que :					
a) tu es réellement l'une des cinq meilleures personnes en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu travailles fort pour être bon en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ils t'aiment.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
12 Supposons que tu dois résoudre un problème de mathématiques au tableau en avant de la classe et que tu n'as pas la bonne réponse. C'est probablement parce que .					
a) tu as été malchanceux d'avoir eu la question la plus difficile..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu as toujours de la difficulté à résoudre les problèmes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu l'as fait trop vite et tu as fait une erreur d'inattention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
13 Supposons que l'enseignant dit que tu ne réussis pas bien en lecture. C'est probablement parce que					
a) tu es paresseux en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) l'enseignant ne t'aime pas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu ne réussis jamais bien en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
14 Supposons que tu es choisi pour lire à voix haute une histoire à tes parents lors d'une assemblée spéciale. C'est probablement parce que					
a) personne d'autres ne voulait le faire.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu es un bon lecteur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu as travaillé fort sur ta lecture toute l'année.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
15 Supposons que l'enseignant remet une étoile d'or pour le travail en lecture aujourd'hui et qu'il te la remet. C'est probablement parce que :					
a) tu l'as méritée en travaillant fort.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu as été chanceux.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu es bon en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
16 Supposons que l'enseignant te montre une nouvelle technique en mathématiques et que tu ne réussis pas à l'appliquer. C'est probablement parce que :					
a) tu devrais porter plus attention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ton enseignant explique mal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tout est difficile en mathématiques pour toi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
17 Supposons que l'enseignant demande à des élèves de lire un poème sur une émission de télévision mais NE te le demande PAS. C'est probablement parce que :					
a) tu n'es pas assez bon en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu décides de jouer au lieu de préparer le poème.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'enseignant a oublié de te le demander.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
18 Supposons que tu lis bien une histoire devant la classe. C'est probablement parce que .					
a) tu es bon lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) l'histoire était facile.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu as fait un effort spécial pour la lire.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
19 Supposons que ton enseignant te mentionne de ne pas aider un ami avec ses mathématiques. C'est probablement parce que .					
a) tu devrais travailler plus fort à faire tes propres mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu fais toi-même beaucoup d'erreurs en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'enseignant est injuste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
20 Supposons que ton enseignant te demande de ramasser et compter l'argent d'une excursion. C'est probablement parce que :					
a) c'est à ton tour de ramasser l'argent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu travailles toujours fort dans le cours de mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu es bon en mathématiques et tu vas ramasser le bon montant d'argent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
21 Supposons que tu réussis vraiment bien en lecture. C'est probablement parce que :					
a) tu as été chanceux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu as essayé vraiment fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu réussis toujours bien dans les examens de lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Supposons que tu trouves difficile de comprendre l'histoire que tu es en train de lire. C'est probablement parce que					
a) tu as besoin d'essayer plus fort en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu es un mauvais lecteur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'histoire est plate.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Supposons que tu ne réussis pas bien dans un examen de mathématiques. C'est probablement parce que :					
a) tu ne réussis jamais bien dans les examens en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu ne passes pas assez de temps à tes études.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'examen était difficile pour tout le monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Supposons que l'enseignant te choisisse pour résoudre un problème spécial en mathématiques. C'est probablement parce que					
a) tu en connais plus en mathématiques que la plupart des autres élèves.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu vas y travailler plus fort que les autres élèves de ta classe ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) personne d'autres ne voulait le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

APPENDICE E

TEST S.A.S. PARENT

ID

S.A.S. SYDNEY ATTRIBUTIONAL SCALE- VE 4 (parent)

Ce questionnaire doit être remis aux parents du participant _____.

Le questionnaire est complété par : mère père parents autres _____

Ceci n'est pas un test. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il y a une liste d'événements qui pourraient se produire à l'école ou à la maison. Si cela vous arrivait, vous devez cocher à quel degré vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés. Le mode masculin a été utilisé afin de faciliter la lecture.

Voici un exemple qui démontre de quelle façon les parents de Terry ont répondu à la question suivante

Exemple

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
A Supposons que votre enfant a gagné une course lors d'une compétition. C'est probablement parce que					
a) il a été chanceux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il est un bon coureur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) il a essayé très fort de courir vite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Les parents de Terry ont mis un crochet dans la case « totalement en désaccord » du premier énoncé parce qu'ils pensent que cette réponse est totalement fausse. Ils ont mis un crochet dans la case « totalement en accord » du deuxième énoncé parce que leur enfant est un bon coureur et qu'il gagne toujours les courses. Ils ont coché la case « en accord » au quatrième énoncé parce qu'ils pensent que leur enfant a essayé très fort de courir vite.)

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
B Supposons que votre enfant peint un portrait à l'école et que tout le monde dit qu'il n'est pas beau. C'est probablement parce que :					
a) il es un mauvais peintre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il a seulement essayé un peu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) les gens ne l'aiment pas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Les parents de Terry ont mis un crochet dans la case « parfois en accord, parfois en désaccord » du premier énoncé parce que leur enfant est un mauvais peintre à l'occasion. Ils ont mis un crochet dans la case « en accord » du deuxième énoncé parce que Terry a fait seulement un peu d'effort pour peindre la majorité des peintures. Ils ont mis un crochet dans la case « en désaccord » du troisième énoncé parce que les gens l'aiment bien.)

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
1	Supposons que l'enseignant choisisse votre enfant parmi les meilleurs lecteurs de sa classe. C'est probablement parce que				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Supposons que votre enfant doit échanger de cahier d'exercice avec quelqu'un pour corriger un exercice de mathématique et que personne ne veut lui donner son cahier. C'est probablement parce que				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Supposons que votre enfant a de la difficulté à répondre à la question de l'enseignant au sujet d'une histoire en lecture. C'est probablement parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Supposons que l'enseignant veut que votre enfant l'aide à corriger des examens de mathématiques. C'est probablement parce que				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
5					
Supposons que la bibliothécaire veut quelqu'un pour l'aider à compter les livres et elle choisit votre enfant. C'est probablement parce que :					
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il est assis près de l'enseignant lorsque la bibliothécaire demande un volontaire.....					
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il travaille toujours fort et avec attention en mathématiques..					
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il est l'un des meilleurs élèves en mathématiques.....					
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
6					
Supposons que l'enseignant demande à votre enfant de lire à voix haute une partie d'une histoire devant la classe et il a de la difficulté à le faire. C'est probablement parce que :					
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il n'est pas bon pour lire à voix haute.....					
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il lit la partie la plus difficile de l'histoire.....					
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il n'a pas lu avec attention.....					
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
7					
Supposons que votre enfant donne une mauvaise réponse en mathématiques en classe. C'est probablement parce que :					
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il a souvent de la difficulté en mathématiques.....					
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la question est difficile.....					
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il ne porte jamais attention dans les cours de mathématiques.					
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
8					
Supposons que votre enfant est choisi pour représenter son école à un concours provincial en mathématiques. C'est probablement parce que :					
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ils savent qu'il va faire de son mieux.....					
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il a été chanceux.....					
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il est bon en mathématiques.....					

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
9	Supposons que votre enfant commence à lire une nouvelle histoire et qu'il trouve cela difficile à comprendre dès le début. C'est probablement parce que .				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
10	Supposons que vous dites à votre enfant qu'il est bon en lecture. C'est probablement parce que				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
11	Supposons que la classe doit choisir les cinq meilleures personnes en mathématiques. S'ils choisissent votre enfant, c'est parce que :				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
12	Supposons que votre enfant doit résoudre un problème de mathématiques au tableau en avant de la classe et qu'il n'a pas la bonne réponse. C'est probablement parce que .				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
13 Supposons que l'enseignant dit que votre enfant ne réussit pas bien en lecture. C'est probablement parce que					
a) il est paresseux en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) l'enseignant ne l'aime pas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il ne réussit jamais bien en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
14 Supposons que votre enfant a été choisi pour lire à voix haute une histoire lors d'une assemblée spéciale. C'est probablement parce que					
a) personne d'autre ne voulait le faire.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il est un bon lecteur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il a travaillé fort sur sa lecture toute l'année.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
15 Supposons que l'enseignant remet une étoile d'or pour le travail en lecture et qu'aujourd'hui il la remet à votre enfant. C'est probablement parce que :					
a) il l'a méritée en travaillant fort.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il a été chanceux.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il est bon en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
16 Supposons que l'enseignant montre à votre enfant une nouvelle technique en mathématiques et qu'il ne réussisse pas à l'appliquer. C'est probablement parce que :					
a) il devrait porter plus attention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) son enseignant explique mal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tout est difficile en mathématiques pour lui.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
17 Supposons que l'enseignant demande à des élèves de lire un poème sur une émission de télévision mais NE demande PAS à votre enfant. C'est probablement parce que :					
a) il n'est pas assez bon en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il décide de jouer au lieu de préparer le poème.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'enseignant a oublié de lui demander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
18 Supposons que votre enfant lit bien une histoire devant la classe. C'est probablement parce que :					
a) il est bon en lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) l'histoire était facile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il a fait un effort spécial pour la lire.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
19 Supposons que son enseignant lui mentionne de ne pas aider un ami avec ses mathématiques. C'est probablement parce que :					
a) il devrait travailler plus fort à faire ses propres mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il fait lui-même beaucoup d'erreurs en mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'enseignant est injuste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
20 Supposons que l'enseignant de votre enfant lui demande de ramasser et compter l'argent d'une excursion. C'est probablement parce que :					
a) c'est à son tour de ramasser l'argent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il travaille toujours fort dans le cours de mathématiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il est bon en mathématique et il va ramasser le bon montant d'argent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
21 Supposons que votre enfant réussisse vraiment bien en lecture. C'est probablement parce que :					
a) il a été chanceux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il a essayé vraiment fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il réussit toujours bien dans les examens de lecture.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
22 Supposons que votre enfant trouve difficile de comprendre l'histoire qu'il est en train de lire. C'est probablement parce que :					
a) il a besoin d'essayer plus fort en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il est un mauvais lecteur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'histoire est plate.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
23 Supposons que votre enfant ne réussisse pas bien dans un examen de mathématiques. C'est probablement parce que :					
a) il ne réussit jamais bien dans les examens en mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il ne passe pas assez de temps à ses études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) l'examen était difficile pour tout le monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalement en désaccord	En désaccord	Parfois en accord, parfois en désaccord	En accord	Totalement en accord
24 Supposons que l'enseignant choisisse votre enfant pour résoudre un problème spécial en mathématiques. C'est probablement parce que :					
a) il en connaît plus en mathématiques que la plupart des autres élèves.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il va y travailler plus fort que les autres élèves de sa classe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) personne d'autres ne voulait le faire.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

APPENDICE F

**RÉSULTATS DES ANALYSES MULTIVARIÉES, VALEUR DES F
UNIVARIÉS POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES PARENTS AU
REGARD DES PERFORMANCES EN LECTURE SELON LE TYPE DE
DÉCROCHEURS ET LE SEXE DE L'ENFANT**

Tableau F.1
 Attributions causales des parents en lecture selon le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant

	F	dl	sig.
Succès			
Habilités	1,32	3	0,28
Efforts	1,37	3	0,26
Causes externes	0,55	3	0,65
Échecs			
Habilités	0,36	3	0,78
Efforts	0,24	3	0,87
Causes externes	2,35	3	0,08

APPENDICE G

RÉSULTATS DES ANALYSES MULTIVARIÉES, VALEUR DES F
UNIVARIÉS POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES PARENTS AU
REGARD DES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES SELON LE TYPE
DE DÉCROCHEURS ET LE SEXE DE L'ENFANT

Tableau G.1
 Attributions causales des parents en mathématiques selon le type de décrocheurs et le sexe de l'enfant

	F	dl	sig.
Succès			
Habilités	2,35	3	0,08
Efforts	1,56	3	0,21
Causes externes	0,03	3	0,99
Échecs			
Habilités	0,72	3	0,54
Efforts	1,48	3	0,23
Causes externes	0,42	3	0,74

RÉFÉRENCES

- Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman et J. D. Taesdale. 1978. « Learned helplessness in humans: Critique and reformulation », *Journal of abnormal psychology*, vol. 87, no 1, p. 49-74.
- Bandura, A. 1993. «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning». *Educational Psychologist*, vol. 28, p. 117-148.
- Bandura, A. 2003. *Auto-Efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Édition De Boeck, 859 p.
- Battin-Pearson, S., M. D. Newcomb, R. D. Abbott, K. G. Hill, R. F. Catalano et J. D. Hawkins. 2000. «Predictors of early high school dropout: A test of five theories». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 3, p. 568-582.
- Bem, D.J. 1972. «Self-perception theory» dans L. Bertowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 6, p. 1-62. New York : Academic Press.
- Borg, W. R., J. P. Gall et M. D. Gall. 1993. *Applying educational research. 3e éd.*. New York: Longman, 443 p.
- Borkowski, J. G., M. Carr, E. Reillinguer et M. Pressley. 1990. «Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem». In Beau Fly Jones et Lorna Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognition instruction*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum, p. 53-92.
- Bornholt, L., J. Möller. 2003. «Attributions about achievement and intentions about further study in social context». *Social Psychology of Education*, vol. 6, p. 217-231.
- Bouffard, T. et L. Bordeleau. 1999. «Le rôle des parents dans l'ontogenèse des ressources motivationnelles du jeune élève». Dans L. Lafortune et P. Mongeau (ed.) *L'affectivité dans l'apprentissage*, p.185-207. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boxer, P. et M. S. Tisak. 2003. « Adolescents' attributions about aggression: An initial investigation ». *Journal of Adolescence*, vol. 26, p. 559-573.
- Burger, J. M. et L. T. Hemans. 1988. «Desire for control and use of attribution processes ». *Journal of Personality*, vol. 56, p. 531-546.

- Butkowsky, I. S. et D. M. Willows. 1980. «Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers». *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no 3 (juin), p. 408-422.
- Cacioppo, J. T., R. E. Petty, J. A. Feinsterin et W. B. G. Jarvis. 1996. «Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition ». *Psychological Bulletin*, vol. 119, no 2, p. 197-253.
- Cairns, R. B., B. D. Cairns et H. J. Neckerman. 1989. «Early school dropout: Configurations and determinants». *Child Development*, vol. 60 (décembre), p. 1437-1452.
- Calvete, E., L. Villardón et A. Estévez. 2008. «Attributional style and depressive symptoms in adolescents: An examination of the role of various indicators of cognitive vulnerability ». *Behavior Research and Therapy*, Accédé le 2008-05-17 avec <http://www.elsevier.com/locate/brat>
- Canada, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. 2002. *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Jeffrey Bowlby (Dév. ress. humaines Canada) et Kathryn McMullen (Statistique Canada). ISBN 0-663-86641-X. Hull: Centre de publications de DRHC, p. 25-30.
- Canada, Site Internet de Statistiques Canada. 2004. *Population occupée selon le niveau de scolarité*. Accédé le 2004-06-18 avec http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/labor62_f.htm
- Chan, L. K. S. 1994. «Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9 ». *Journal of Experimental Education*, vol. 62, no 4, p. 319-339.
- Chirumbolo, A., A. Areni et G. Sensales. 2004. «Need for cognitive closure and politics: Voting, political attitudes and attributional style». *International Journal of Psychology*, vol. 39, no 4, p. 245-253.
- Crick, N. R., et K. A. Dodge. 1994. « A review and reformulation of social information –procession mechanisms in children's social adjustment ». *Psychological Bulletin*, vol. 115, p. 74-101
- De Castro, B. O., N. W. Slot, J. D. Bosch, W. Koops et J. W. Veerman. 2003. « Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys ». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 32, p. 56-65.
- Dietrich, D. 1995. « Gender Differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications ». *Social Behavior and Personality*, vol. 23, p. 403-410

- Ekstrom, R. B., M. E. Goertz, J. M. Pollack et D. A. Rock. 1986. « Who drops out of high school and why? Findings from a national study ». *Teachers College Record*, vol. 87, no 3, p. 356-373.
- Elliot, D. S. et H. L. Voss. 1974. « Delinquency and dropout ». Lexington, MA: Heath.
- Ensminger, M. E. et A. L. Slusarcick. 1992. « Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort ». *Sociology of Education*, vol. 65, p. 95-113.
- Fagan, J. et E. Pabon. 1990. « Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth ». *Youth and Society*, vol. 21 (mars) p. 306-354.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, no 3, p. 219-231.
- Fortin, L., D. Marcotte, P. Potvin, É. Royer et J. Joly. 2006. « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, no 4, p. 363-383.
- Frieze, I. H., B. E. Whitley, Jr., B. H. Hanusa et M. C. McHugh. 1982. « Assession the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure ». *Sex Roles*, vol. 8, no 4, p. 333-343.
- Garnier, H. E., J. A. Stein et J. K. Jacobs. 1997. « The process of dropping out of high school: A 19-year perspective ». *American Educational Research Journal*, vol. 34, no 2 (été), p. 395-419.
- Gélinas, I., P. Potvin, D. Marcotte, L. Fortin, É. Royer et D. Leclerc. 2000. « Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 29, no 2, p. 223-240.
- Gilbert, D.T. 1998. « Ordinary personology ». Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et L. Gardner (dir.), *The handbook of social psychology*, 4e éd., vol 2, p. 89-150. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.
- Gonzalez-Pienda, J. A., J. C. Núñez, S. Gonzalez-Pumariega, L. Alvarez, C. Roces et M. Garcia. 2002. « A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement ». *Journal of Experimental Education*, vol. 70, (printemps), no 3, p. 257-287.

- Graham, T. R., K. C. Kowalski et P. R. W. Crocker. 2002. « The contributions of goal characteristics and causal attributions to emotional experience in youth sport participants ». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 3, no 4, p. 273-291.
- Hansen, R. D. 1985. « Cognitive economy and commonsense attribution procession ». Dans J. H. Harvey et G. Weary (dir.) *Attribution : Basic issues and applications*, p. 65-85. Orlando, Floride : Academic Press
- Hartnagel, T. F., H. Krahn. 1989. « High school dropouts, labor market success and criminal behavior ». *Youth and Society*, vol. 20, no 4, p. 416-444.
- Heider, F. 1944. « Social perception as phenomenal causality ». *Psychology Review*, vol. 51, p. 358-374.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley, 322 p.
- Institut de la statistique du Québec. 2008. « *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, régions administratives et ensemble du Québec, 2001-2002 à 2005-2006* » visité le 5 juillet 2008 avec www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/comp_interreg/tableaux/taux_decrochage.htm
- Janosz, M. 2001. *Trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels*. Document de travail. Université de Montréal, 5 p.
- Janosz, M. et M. Le Blanc. 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, no 1, p. 61-88.
- Janosz, M. et M. Le Blanc. 1997. « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage ». *Prisme*, vol. 7, no 2, p. 290-307.
- Janosz, M., M. Le Blanc, B. Boulerice et R. E. Tremblay. 1997. « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, no 6, p. 733-762.
- Janosz, M., M. Le Blanc, B. Boulerice et R. E. Tremblay. 2000. « Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 1, p. 171-190.
- Jimerson, S., B. Egeland, L. A. Sroufe et B. Carlson. 2000. « A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development ». *Journal of School Psychology*, vol. 38, no 6, p. 525-549.

- Jones, E. E. et K. E. Davis. 1965. « From acts to dispositions : The attribution process in person perception ». Dans L. Berkowitz (dir.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, p. 219-266. New York: Academic Press.
- Jones, E. E. et V. A. Harris. 1967. « The attribution of attitudes ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 3, p. 1-24.
- Kaplan, D. S., B. M. Peck et H. B. Kaplan. 1997. « Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis ». *The Journal of Educational Research*, vol. 90, no 6, p. 331-343.
- Kelley, H. H. 1967. Dans Vallerand R. 1994. *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal: Édition Gaëtan Morin, 910 p.
- Kelley, H. H. 1972. « Causal schemata and the attribution process » dans E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins et B. Weiner (dir.), *Attribution : Perceiving the causes of behaviour*, p. 151-174. Morristown, New Jersey : General Learning Press.
- Kelley, H. H. 1973. « The processes of causal attribution ». *American Psychologist Research*, février, p. 107-128
- Kruglanski, A. W. et D. M. Webster. 1996. « Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing" ». *Psychological Review*, vol. 103, p. 263-283.
- Lassiter, G. D., P. J. Munhall et I. P. Berger. 2005. « Attributional complexity and the camera perspective bias in videotaped confessions » *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 2, p. 27-35.
- Le Blanc, M., M. Janosz et L. Langelier-Biron. 1993. « Abandon scolaire et prévention spécifique : Antécédents sociaux et personnels ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, no 1, (hiver) et no 2, (été), p. 43-64.
- Lerner, M. J. 2003. « The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it, and why they may not find it again ». *Personality and Social Psychology Review*, vol. 7, p. 388-399.
- Maier, S. F., M. E. P. Seligman. 1976. « Learned helplessness: Theory and evidence ». *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 105, no 1, p. 3-46.
- Malle, B. F, 1999. « How people explain behavior: A new theoretical framework ». *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, p. 23-48.
- Malle, B. F. 2006. « The actor-observer asymmetry in attribution: A (surprising) meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, vol. 132, no 6, p. 895-919.

- Malle, B. F., J. Knobe, M. O'Laughlin, M., G. W. Pearce et S. E. Nelson. 2000. « Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person-situation attributions ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 79, p. 309-326.
- Mannetti, L., A. A. Pierro, A. Kruglanski, T. Taris et P. Bezinovic. 2002. « A cross-cultural study of the need for cognitive closure scale: Comparing its structure in Croatia, Italy, USA and the Netherlands ». *British Journal of Social Psychology*, vol. 41, p. 139-156
- Marsh, H. W. 1984. « Relationship among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, p. 1291-1308.
- Marsh, H. W. 1986. « Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 3, p. 190-200.
- Marsh, H. W., L. Cairns, J. Relich, J. Barnes, R. L. Debus. 1984. « The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 1, p. 3-32.
- Martinez-Pons, M. 1996. « Test of a model of parental inducement of academic self-regulation ». *The Journal of Experimental Education*, vol. 64, no 3, p. 213-227.
- McCaul, E. J., F. A. Jr. Donaldson, R. Coladarci et W. E. Davis. 1992. « Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond ». *The journal of Educational Research*, vol. 85, no 4, mars/avril, p. 198-207.
- McFarland, C. et M. Ross. 1982. « Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, p. 937-946.
- McGrath, É. P. et R. L. Repetti. 2000. « Mother's and father's attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 29, no 6, p. 713-723.
- Mezulis, A. H., L. Y. Abramson, J. S. Hyde et B. L. Hankin. 2004. « Is there a universal positivity bias in attribution: A metaanalytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias ». *Psychological Bulletin*, vol. 130, p. 711-747.
- Miller, D. R. et M. Ross. 1975. « Self-serving biases in the attribution of causality : Fact or fiction? ». *Psychological Bulletin*, vol. 82, no 2, p. 213-225.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Site Internet. 2008. Plan Stratégique 2005-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Accédé le 2008-05-17 avec http://www.mels.gouv.qc.ca/administ/plan_strategique/2005-2008/shema-web.pdf
- Morrow, G. P. 1986. « Standardizing practice in the analysis of school dropouts ». *Teachers College Record*, vol. 87, p. 342-355.
- Núñez, J. C., J. A. Gonzalez-Pienda, S. Gonzalez-Pumariega, C. Roces, L. A., Paloma Gonzalez, F. G. Cabanach, A. Valle et S. Rodríguez. 2005. « Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals ». *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, no 2, p. 86-97.
- OCDE. 2005. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2005*. Barry McGaw (dir. de l'Éducation). ISBN 92-64-01192-7. OCDE.
- O'Sullivan, J. T. 1996. « Children's metamemory about the influence of conceptual relations on recall ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 21, no 1 (juin), p. 1-29.
- O'Sullivan, J. T. et R. M. Joy. 1994. « Brief research report : If at first you don't succeed : Children's metacognition about reading problems ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 19, p. 118-127.
- O'Sullivan, J. T. et M. L. Howe. 1996. « Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families ». *Contemporary Education Psychology*, vol. 21, p. 363-387.
- Parsons, J. E., T. F. Adler et C. M. Kaczala. 1982. « Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences ». *Child Development*, vol. 53, no 2, (avril), p. 310-321.
- Québec, ministère de l'Éducation. 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*. D. Charest (dir.). ISMN 2-555-31968-0. Québec : Les publications du Québec. 188 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, secteur de l'information et des communications. 2003. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003. Robert Maheu (dir.) et André Lespérance (coord.). ISBN 2-550-40785-7. Québec: Les publications du Québec, p. 103-104.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, secteur de l'information et des communications. 2005. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2005. Robert

Maheu (dir.), Jean-Claude Bousquet (dir.) et Kouadio Antoine N'zué (coord.). ISBN 2-550-43628-3. Québec : Les publications du Québec, p. 132.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Portrait statistique de l'éducation 2006 : Région administrative de Montréal (06)*. 51-5455-06. Québec : Les Publications du Québec, 76 p.

Ralph, A. J. et S. Mineka. 1998. « Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam ». *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 107, no 2, p. 203-215.

Räty, H., J. Vänskä, K. Kasanen et R. Kärkkäinen. 2002. « Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles ». *Sex Roles*, vol. 46, nos 3-4 (février), p. 121-128.

Reeder, G. D. R. et M. B. Brewer. 1979. « A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception ». *Psychological Review*, vol. 86, no 1, p. 61-79.

Rholes, W. S. et J. B. Pryor. 1982. « Cognitive accessibility and causal attributions ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 8, p. 719-727.

Robert, M., J. P. Beaugrand, D. Bélanger, C. Charbonneau, A. Fortin et M. Sabourin. 1984. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 2^e éd., St-Hyacinthe : Édition Edisem inc. 241 p.

Ross, L., K. Greene, et P. House. 1977. « The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 13, p. 279-301.

Ruest, N., B. Ruest et C. Gosselin. 2005. « Sydney attribution scale version française ». document inédit.

Ruest, N., B. Ruest et C. Gosselin. 2005. « Sydney attribution scale version parent ». document inédit.

Rumberger, R. W. 1983. « Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background ». *American Educational Research Journal*, vol. 20, no 2, (été), p. 199-220.

Schmidt, S., O. Tessier, G. Drapeau, J. Lachance, J.-C. Kalubi et L. Fortin. 2003. « Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces », Rapport de recherche, vol. 1.

Seligman, M.E.P. 1975. *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

- Seligman, M. E. P., N. Kaslow, Alloy L. B., C. Peterson, R. L. Tanenbaum et L. Y. Abramson. 1984. « Attributional style and depressive symptoms among children ». *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 93, no 2, p. 235-238.
- Silver, W. S., T. R. Mitchell et M. E. Gist. 1995. « Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions ». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 62, no 3 (juin), p. 286-299.
- Skinner, E. A., J. G. Wellborn et J. P. Connell. 1990. « What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no 1 (mars), p. 22-32.
- Snyder, M., W. G. Stephan et D. Rosenfield. 1976. « Egotism and attribution ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 33, p. 435-441.
- Statistique Canada, 2008. Site Internet de Statistiques Canada. 2008. *portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006 : tableau national*. Accédé le 2008-05-17 avec http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/education/young_adults.cfm
- Stipek, D et F. Mac Iver. 1989. « Developmental change in children's assessment of intellectual competence ». *Child Development*, vol. 60, p. 521-538
- Storms, M. S. 1973. « Videotape and attribution process: Reversing actor's and observer's points of view ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 27, p.165-175.
- Vallerand, R. J. 1994. *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Édition Gaëtan Morin, 910 p.
- Vallerand, R. J. 2005. *Les fondements de la psychologie sociale*. 2^e éd., Montréal : Édition Gaëtan Morin, 741 p.
- Vallerand, R. J. et C. B. Senécal. 1992. « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, no 1, p. 49-62.
- Van Laar, C. 2000. « The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African American students: An attributional account ». *Educational Psychology Review*, vol. 12, no 1, p. 33-61.
- Viscusi, W. K. et R. J. Zeckhauser. 2005. « Recollection bias and combat of terrorism ». *Journal of Legal Studies*, vol. 34, p. 27-55.

- Weary, G., J. A., Jacobson, J. A. Edwards et S. J. Tobin. 2001. « Chronic and temporarily activated causal uncertainty beliefs and stereotype usage ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, p. 206-219.
- Weiner, B. 1980. « May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgements of help-giving in an achievement-related context ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, p. 676-681.
- Weiner, B. 1985. « An attributional theory of achievement motivation and emotion ». *Psychological Review*, vol. 92, no 4, p. 548-573.
- Weiner, B. 1994. « Integrating social and personal theories of achievement striving ». *Review of Educational Research*, vol. 64, no 4, (hiver), p. 557-573.
- Weiner, B. 2000. « Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspectives ». *Educational Psychology Review*, vol. 12, no 1, p. 1-14.
- Weiner, B. et S. Graham. 1999. « Attribution in personality psychology ». Dans L. A. Pervin et O.P. John (dir.). *Handbook of personality: Theory and research*. 2^e éd., p. 605-628. New-York : Guilford.
- Welhage, G. G. et R. A. Rutter. 1986. « Dropping out: How much do schools contribute to the problem? ». *Teachers College Record*, vol. 87, p. 374-392.
- Wilson, T. D., P. W. Linville. 1985. « Improving the performance of college freshman with attributional techniques ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, no 1, p. 287-293.
- Wood, R. E. et A. Bandura. 1989. « Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, p. 407-415.