

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
Liste des tableaux	IX
Liste des figures.....	XI
Liste des abréviations.....	XII
REMERCIEMENTS.....	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	4
1.1.1 <i>La définition du décrochage scolaire</i>	4
1.1.2 <i>Un portrait de la situation</i>	5
1.1.3 <i>Les principaux motifs du décrochage scolaire</i>	8
1.1.3.1 <u>L'impact du contexte scolaire sur le décrochage</u>	9
1.1.3.2 <u>L'impact des variables sociétales et familiales sur le décrochage</u>	11
1.1.3.3 <u>L'impact des variables individuelles sur le décrochage</u>	12
1.2 L'ABSENTÉISME SCOLAIRE.....	15
1.2.1 <i>Le problème de l'absentéisme</i>	15
1.2.2 <i>Les caractéristiques des absentéistes</i>	17
1.2.3 <i>Les raisons et conséquences de l'absentéisme</i>	18
1.2.4 <i>Les solutions possibles</i>	21
1.3 MOTIVATION ET RÉUSSITE SCOLAIRE	23
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	27
1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	28
1.6 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	28
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1 LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	29
2.1.1 <i>La définition de la motivation</i>	29
2.1.2 <i>Les moyens de favoriser la motivation</i>	31
2.1.2.1 <u>Les facteurs relatifs à la vie personnelle</u>	32
2.1.2.2 <u>Les facteurs relatifs à la classe</u>	32
2.1.2.3 <u>Les facteurs relatifs à l'école</u>	33
2.1.2.4 <u>Les facteurs relatifs à la société</u>	33
2.1.2.5 <u>La dynamique motivationnelle de l'élève (les facteurs internes)</u>	34
2.2 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN.....	37
2.2.1 <i>L'autodétermination</i>	37
2.2.2 <i>Les types de motivation</i>	39
2.2.2.1 <u>L'amotivation</u>	39
2.2.2.2 <u>La motivation extrinsèque</u>	40
2.2.2.3 <u>La motivation intrinsèque</u>	43

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	46
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	46
3.2 JUSTIFICATION DU TYPE DE RECHERCHE	47
3.3 MÉTHODE DE RECHERCHE QUANTITATIVE	47
3.4 ÉTAPES DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	50
3.5 DESCRIPTION DE L'ÉCOLE	51
3.6 SÉLECTION DES SUJETS	52
3.7 MÉTHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	54
3.7.1 <i>Description de l'instrument de mesure</i>	55
3.7.2 <i>Élaboration et validation du questionnaire</i>	56
3.7.3 <i>Justification de l'utilisation du questionnaire</i>	59
3.8 FORCES ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES.....	60
CHAPITRE 4 : ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	62
4.1 ANALYSE PRÉALABLES	62
4.1.1 <i>Consistance interne des construits</i>	62
4.1.2 <i>Analyses corrélationnelles</i>	63
4.2 ANALYSE DE VARIANCE (ANOVA)	67
4.2.1 <i>L'absentéisme et la réussite scolaire</i>	67
4.2.2 <i>L'absentéisme et la motivation</i>	70
4.2.2.1 <i>L'amotivation</i>	71
4.2.2.2 <i>La motivation intrinsèque</i>	73
4.2.3 <i>La réussite scolaire et la motivation</i>	75
4.2.3.1 <i>L'amotivation</i>	76
4.2.3.2 <i>La motivation intrinsèque</i>	78
4.2.4 <i>L'absentéisme et le sexe des sujets</i>	80
4.2.5 <i>La réussite et le sexe des sujets</i>	82
4.2.6 <i>La motivation et le sexe des sujets</i>	83
4.2.6.1 <i>L'amotivation</i>	84
4.2.6.2 <i>La motivation intrinsèque</i>	87
4.3 RÉGRESSION LINÉAIRE	90
4.3.1 <i>L'absence comme variable dépendante</i>	90
4.3.2 <i>La réussite comme variable dépendante</i>	98
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	105
5.1 RÉSULTATS ASSOCIÉS À L'ABSENTÉISME	105
5.2 RÉSULTATS ASSOCIÉS À LA MOTIVATION	109
5.3 RÉSULTATS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE.....	111
CONCLUSION	113
RÉSUMÉ	113
APPORTS	114
LIMITES	117
TRAJECTOIRES ALTERNATIVES	118
BIBLIOGRAPHIE	121
ANNEXE I : QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION	XII
ANNEXE II : LETTRE DE CONSENTEMENT	XV

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : LE CONTEXTE SCOLAIRE AU SECONDAIRE ET LA DÉMOTIVATION DE L'ÉLÈVE.....	10
TABLEAU II : LES RAISONS DE S'ABSENTER ET LEUR POURCENTAGE ASSOCIÉ	19
TABLEAU III : TAUX DE DÉCROCHAGE SELON L'ÂGE ET LE SEXE (EN %)	26
TABLEAU IV : PRINCIPALES ÉTAPES DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	50
TABLEAU V : INDICE DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE PAR ÉCOLE ET INDICE DU SEUIL DE FAIBLE REVENU PAR ÉCOLE POUR LA COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN	52
TABLEAU VI : RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON SELON LE SEXE DU SUJET.....	53
TABLEAU VII : DIFFÉRENTES MÉTHODES POUR MESURER LA MOTIVATION	54
TABLEAU VIII : EXEMPLES D'ÉNONCÉS DE ÉMPÉS POUR CHACUNE DES SOUS-ÉCHELLES	56
TABLEAU IX : COHÉRENCES INTERNES DE L'ÉMPÉP	59
TABLEAU X : COMPARAISON DES COHÉRENCES INTERNES DE L'ÉMPÉP ET L'ÉMPÉS	63
TABLEAU XI : ÉTUDE CORRÉLATIONNELLE DES VARIABLES.....	64
TABLEAU XII : COMPARAISON DE L'ÉTUDE CORRÉLATIONNELLE DES VARIABLES SELON LE SEXE DES SUJETS	66
TABLEAU XIII : FRÉQUENCE DE LA VARIABLE RÉUSSITE	68
TABLEAU XIV : TEST D'HOMOGÉNÉITÉ DES VARIANCES	68
TABLEAU XV : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE ABSENCE SELON LA RÉUSSITE	69
TABLEAU XVI : ANOVA POUR LES VARIABLES ABSENCE ET RÉUSSITE	69
TABLEAU XVII : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE ABSENCE SELON L'AMOTIVATION	71
TABLEAU XVIII : FRÉQUENCE DE LA VARIABLE AMOTIVATION	72
TABLEAU XIX : TEST D'HOMOGÉNÉITÉ POUR LA VARIABLE AMOTIVATION	72
TABLEAU XX : ANOVA POUR LES VARIABLES ABSENCE ET AMOTIVATION.....	72
TABLEAU XXI : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE ABSENCE SELON LA MOTIVATION INTRINSÈQUE	73
TABLEAU XXII : FRÉQUENCE DE LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE	74
TABLEAU XXIII : TEST D'HOMOGÉNÉITÉ DES VARIANCE POUR LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE	74

TABLEAU XXIV : ANOVA POUR LA VARIABLE ABSENCE ET MOTIVATION INTRINSÈQUE	75
TABLEAU XXV : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE RÉUSSITE SELON L'AMOTIVATION	76
TABLEAU XXVI : TEST D'HOMOGENÉITÉ DES VARIANCE POUR LA VARIABLE AMOTIVATION.....	77
TABLEAU XXVII : ANOVA POUR LES VARIABLES RÉUSSITE ET AMOTIVATION.....	77
TABLEAU XXVIII : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE RÉUSSITE SELON LA MOTIVATION INTRINSÈQUE	78
TABLEAU XXIX : TEST D'HOMOGENÉITÉ DES VARIANCES POUR LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE	79
TABLEAU XXX : ANOVA POUR LES VARIABLES RÉUSSITE ET MOTIVATION INTRINSÈQUE	79
TABLEAU XXXI : FRÉQUENCE DE LA VARIABLE SEXE.....	80
TABLEAU XXXII : HOMOGENÉITÉ DES VARIANCES DE LA VARIABLE ABSENCES	81
TABLEAU XXXIII : ANOVA POUR LES VARIABLES ABSENCES ET SEXE.....	81
TABLEAU XXXIV : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE RÉUSSITE SELON LE SEXE.....	82
TABLEAU XXXV : HOMOGENÉITÉ DES VARIANCES POUR LA VARIABLES RÉUSSITE	83
TABLEAU XXXVI : ANOVA POUR LES VARIABLES RÉUSSITE ET SEXE.....	83
TABLEAU XXXVII : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE AMOTIVATION SELON LE SEXE DES SUJETS	85
TABLEAU XXXVIII : HOMOGENÉITÉ DES VARIANCES POUR LA VARIABLE AMOTIVATION	85
TABLEAU XXXIX : ANOVA POUR LA VARIABLE AMOTIVATION SELON LE SEXE DES SUJETS.....	86
TABLEAU XXXX : TEST DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE SELON LE SEXE DES SUJETS	87
TABLEAU XXXXI : HOMOGENÉITÉ DES VARIANCES DE LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE.....	87
TABLEAU XXXXII : ANOVA POUR LA VARIABLE MOTIVATION INTRINSÈQUE SELON LE SEXE DES SUJETS	88
TABLEAU XXXXIII : COLINÉARITÉ POUR LES VARIABLES INDÉPENDANTES	92
TABLEAU XXXXIV : RÉGRESSION LINÉAIRE POUR LA VARIABLE ABSENCE.....	94
TABLEAU XXXXV : RÉGRESSION LINÉAIRE POUR LA VARIABLE ABSENCE (COOK)	97
TABLEAU XXXXVI : COLINÉARITÉ POUR LES VARIABLES INDÉPENDANTES	98
TABLEAU XXXXVII : RÉGRESSION LINÉAIRE POUR LA VARIABLE RÉUSSITE	100
TABLEAU XXXXVIII : RÉGRESSION LINÉAIRE POUR LA VARIABLE RÉUSSITE (COOK).....	102

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: TAUX DE DÉCROCHAGE SELON L'ÂGE (EN %)	26
FIGURE 2: LES CATÉGORIES DE FACTEURS QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE	31
FIGURE 3: SCHÉMATISATION DE LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN	41
FIGURE 4 : ÉCHELLE DE LIKERT UTILISÉE POUR L'ÉMPÊS	55
FIGURE 5 : FIGURATION DE LA CORRÉLATION RÉUSSITE ET SEXE DU SUJET	65
FIGURE 6 : GRAPHIQUE DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE ABSENCE	68
FIGURE 7 : GRAPHIQUE DE NORMALITÉ POUR LA VARIABLE RÉUSSITE	76
FIGURE 8 : GRAPHIQUE DE NORMALITÉ POUR LES VARIABLES AMOTIVATION ET MOTIVATION INTRINSÈQUE	84
FIGURE 9 : DIAGRAMME DE DISPERSION	92
FIGURE 10 : DIAGRAMMES DE RÉGRESSION PARTIELLE POUR LES VARIABLES RÉUSSITE, AMOTIVATION ET MOTIVATION INTRINSÈQUE	93
FIGURE 11 : NUAGE DE POINTS DE LA DISTANCE DE COOK	96
FIGURE 12 : DIAGRAMME DE DISPERSION	99
FIGURE 13 : DIAGRAMMES DE RÉGRESSION PARTIELLE POUR LES VARIABLES AMOTIVATION ET MOTIVATION INTRINSÈQUE	100
FIGURE 14 : NUAGE DE POINTS DE LA DISTANCE DE COOK	101

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ANOVA : Analyse de variance

EME : Échelle de motivation en éducation

ÉMPEP : Échelle de motivation pour les élèves du primaire

ÉMPES : Échelle de motivation pour les élèves du secondaire

ME : Motivation extrinsèque

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

MI : Motivation intrinsèque

p : Probabilité

r : Corrélation de Pearson

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

REMERCIEMENTS

Je tiens ici à remercier plusieurs personnes qui ont été très patientes et très encourageantes à mon égard. En effet, elles ont su me supporter dans les moments plus difficiles et m'encourager lorsque les procédures avançaient.

François, je te remercie énormément de ton support moral et de tes encouragements, sans toi, je n'aurais peut-être pas eu le courage de poursuivre jusqu'au bout. Tu m'as permis de me calmer et de réfléchir aux conséquences que certains choix auraient pu entraîner. Je te remercie énormément, et je crois que je ne le ferai jamais assez. Un gros merci à mes parents pour leur support moral, à maman qui m'a prêté une oreille attentive lorsque j'avais besoin de lui parler de ce que je ressentais. Merci aussi à Dominic, qui m'a beaucoup aidé dans la correction de mon mémoire. Je sais que je t'ai fait lever tôt plusieurs fois, pour passer des heures assis à la table de ta cuisine à réfléchir aux meilleures tournures de phrases.

Un autre mot de remerciement pour Mme Huguette Drouin, directrice de l'école secondaire Saint-Jean-Baptiste de Longueuil, pour avoir été aussi ouverte à mon projet de recherche et de m'avoir permis de passer mon questionnaire et de m'avoir fourni les documents nécessaires à ma recherche.

Merci à vous tous de vos encouragements et votre aide, il y a une partie de vous dans cette recherche et je vous en suis très reconnaissante. Encore une fois, merci.

INTRODUCTION

La motivation représente une préoccupation importante pour plusieurs enseignants. En effet, nombreux sont ceux, en particulier au secondaire, qui déplorent le manque de motivation des élèves présents en classe. Plusieurs enseignants constatent aussi un fort taux d'absentéisme chez certains élèves qui ne semblent pas en voie de réussir.

Même si nous dénombrons un certain nombre d'études qui ont abordé, de près ou de loin, le lien entre la motivation, le taux d'absentéisme et la réussite éducative, nous en retrouvons peu, à notre connaissance, au Québec, qui contiennent ces trois variables à la fois. Il nous est possible d'en trouver sur chacune des variables, mais des études ayant été faites sur le lien entre les trois variables (motivation, absentéisme et réussite scolaire), il y en a peu.

En outre, même si le lien entre la motivation, le taux d'absentéisme et la réussite éducative peut sembler évident, il nous semble important de le vérifier de façon empirique afin de mieux comprendre le rôle respectif et l'importance relative de chacune des variables. Ainsi, par exemple, notre recherche pourrait démontrer que le taux d'absentéisme joue un rôle prépondérant dans la réussite éducative, ce qui pourrait amener les écoles secondaires à développer des plans d'intervention à partir d'une donnée (le taux d'absentéisme) qui pourrait être obtenue facilement. Néanmoins, il est aussi possible que nos résultats démontrent, à l'instar de ceux de Keeves (1986), Viau (1994, 1999a), Fortier, Vallerand et Guay (1995), Pintrich et Schunk (1996) et plusieurs autres, que c'est plutôt la motivation qui semble le plus influencer la réussite éducative des élèves. Dans ce cas, les intervenants, enseignants et autres agents scolaires auraient intérêt à chercher des outils susceptibles de pouvoir identifier rapidement les élèves affichant une faible motivation susceptible d'influencer – négativement – leur réussite éducative.

Mais, néanmoins, il est aussi possible que notre étude montre que la motivation, même si elle joue un rôle dans la réussite éducative des élèves, ne l'explique qu'en très faible partie. Par exemple, la méta-analyse de Parkerson, Schiller, Lomax et Walberg (1984) a montré une corrélation de .34 entre la motivation et la réussite éducative, ce qui voudrait dire que la motivation expliquerait un peu plus de 9% de la réussite éducative des élèves. Il s'agit d'un résultat significatif, certes, mais cela montre aussi que la motivation pourrait ne pas être le meilleur prédicteur de réussite éducative.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons de façon particulière à deux problématiques en contexte scolaire : le taux d'absentéisme et l'amotivation¹ des élèves. Nous porterons aussi une attention particulière à leur lien avec la réussite scolaire. Existe-t-il un lien entre la motivation des élèves, leur taux d'absentéisme et leur réussite éducative ? C'est ce que nous tenterons de découvrir dans le cadre de cette recherche. Pour mieux comprendre le problème de l'absentéisme, nous aborderons tout d'abord le décrochage scolaire puisque c'est suite à cette réalité académique, assez présente dans plusieurs écoles du Québec et d'ailleurs, que les recherches sur les facteurs pouvant l'expliquer sont menées. Comme de plus en plus de jeunes décrochent du système scolaire, les chercheurs veulent comprendre pourquoi et qu'est-ce qui cause cette situation. Toutefois, il est important de noter que la recherche qui suit met l'accent sur l'absentéisme. Nous voulons comprendre l'influence de l'absentéisme sur la réussite éducative et comment le type de motivation d'un élève peut jouer un rôle face à l'absence et la réussite, mais afin de mieux comprendre la réalité académique, nous ne pouvons passer outre le décrochage scolaire.

¹ L'amotivation peut être définie comme l'absence de toute forme de motivation (voir Deci et Ryan, 2000).

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Inculquer des connaissances, faire apprendre de nouvelles choses est une des tâches les plus importante que l'institution scolaire se doit de remplir. « *À l'enseignement secondaire, la mission de l'école est triple. Elle consiste à instruire, c'est-à-dire assurer le développement des habiletés intellectuelles ainsi que l'acquisition et la maîtrise des connaissances, à socialiser les élèves [...] et enfin à les qualifier ...* » (MEQ, 2003a). Pour y arriver, les enseignants et le personnel de soutien doivent faire en sorte que les jeunes soient intéressés à acquérir ces connaissances. Cela réussit bien avec la majorité des élèves – le MEQ (2003c) indique que près de 68.3% des élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires avec moins de deux ans de retard – mais plusieurs d'entre eux sont plus difficiles à convaincre de la pertinence des matières enseignées et même des études, comme en témoignent les quelques 17.5% d'élèves qui ne compléteront jamais leurs études secondaires (MEQ, 2003b). Ces jeunes considèrent habituellement l'école ennuyante, ils n'y trouvent aucun intérêt.

Ce manque d'intérêt et de motivation face à l'éducation est présent chez quelques (voire plusieurs) élèves dans la plupart des classes. Souvent, ce désengagement commence dès le primaire et se poursuit jusqu'au secondaire (Fortin et Picard, 1999). Cette perte de motivation au fur et à mesure que les études avancent peut amener les jeunes à s'absenter de plus en plus régulièrement de l'école et cela peut mener jusqu'au décrochage scolaire pour les plus fragiles ou les moins motivés d'entre eux.

Comme mentionné précédemment, une faible motivation peut mener à l'absentéisme, puis au décrochage. Plus la motivation envers les activités dites scolaires diminue, plus l'élève développe des intentions d'abandonner l'école (Gélinas et *al.*, 2000). Enfin, l'assiduité ou l'absentéisme figure aussi parmi les

nombreux facteurs qui sont associés au décrochage scolaire (Hagborg, 1989; Fortin et Picard, 1999). En effet, souvent, les jeunes « *disent quitter l'école à cause de leur absentéisme, de leurs mauvais résultats, de l'ennui et d'une grosseur* » (Parent et Paquin, 1994). Il faut toutefois préciser qu'il n'y a pas que le manque de motivation qui peut mener à l'absentéisme et ensuite au décrochage, mais dans le cas de cette étude, elle sera privilégiée, sans oublier que d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

Notre problématique de recherche sera construite en fonction de ces trois éléments que nous venons d'identifier, soit le décrochage au secondaire, l'absentéisme scolaire et la motivation des élèves.

1.1 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Premièrement, pour mieux comprendre le phénomène du décrochage scolaire, une définition sera élaborée afin d'avoir une meilleure conceptualisation du terme qui est utilisé. Ensuite, nous dresserons un portrait de la situation au Québec, puisque le décrochage scolaire est un phénomène très présent dans les écoles secondaires du Québec. Finalement, les motifs qui ont un impact sur le décrochage seront détaillés pour nous aider à mieux comprendre le phénomène.

1.1.1 La définition du décrochage scolaire

Plusieurs définitions permettent de mieux comprendre ce que les auteurs entendent par décrochage scolaire, décrocheurs et abandon scolaire. Tout d'abord, Gélinas et *al.* (2000) définissent le décrochage scolaire, l'abandon précoce et le *drop out* par le fait qu'un élève cesse la fréquentation scolaire avant d'avoir obtenu le diplôme du secondaire. Vallerand et Sénécal (1992), précisent toutefois que le décrocheur est celui qui interrompt ses études durant une période de temps qui excède neuf mois. Comme ces recherches, le MEQ (2000) indique que le décrochage scolaire correspond à la proportion d'une population d'un âge donné qui a,

momentanément ou définitivement, quitté le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme² du secondaire. C'est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive. En effet, après un certain temps, une personne peut décider de retourner aux études par exemple, aux cours aux adultes pour terminer son secondaire. Par contre, même si cette personne est de retour aux études, elle est tout de même considérée comme un décrocheur en ce qui a trait au calcul du taux de décrochage.

1.1.2 Un portrait de la situation

Au Québec, il est difficile de nier le phénomène du décrochage scolaire puisqu'il fait souvent l'objet d'articles de journaux ou de reportages chocs à la télévision. Le résultat de ce battage médiatique se retrouve particulièrement chez la population qui s'inquiète de cette situation - et avec raison. Nous savons que beaucoup de jeunes québécois quittent l'école de façon prématurée, et ce, en très grand nombre. En effet, chaque année, entre 60 000 et 80 000 jeunes vivant au Québec abandonnent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (Vallerand et Sénécal, 1992). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) pour 1999-2000 : 71% des jeunes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires donc, 29% d'entre eux ne le possèderaient pas. Quant à Théorêt et Hrimech (1999), ils estiment à environ 33% la proportion de jeunes qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme.

Précisons également que le décrochage scolaire survient surtout vers l'âge de 16-17 ans, soit vers la troisième année du secondaire (Parent et Paquin, 1994), ou encore à l'âge où ces jeunes ont le droit – légalement – de quitter l'école. En effet, la Loi sur l'instruction publique précise que : « *Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école [...] jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il*

² Le ministère entend par diplôme, les diplômes d'études secondaires (DES, comprenant aussi le diplôme avec mention « professionnel court » ou « professionnel long »), le certificat d'études professionnelles (CEP), le

obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité » (Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration).

Les divers pourcentages que nous retrouvons dans les études sur le décrochage scolaire varient fréquemment. Plusieurs variables peuvent être en cause dans le calcul du taux de décrochage. En effet, l'année, les sujets, les méthodes d'enquête et les auteurs de la recherche peuvent influencer sur le taux de décrochage. Par exemple, pour deux études effectuées la même année, le taux de décrochage scolaire peut être différent si la première étude ne considère que les élèves étudiant au secteur des jeunes à temps plein alors que la deuxième étude inclus aussi les élèves au secteur des adultes dans son calcul. L'évaluation du nombre de décrocheurs est aussi complexe à calculer (voir : MEQ, 2003b). Le MEQ publie des statistiques sur les élèves qui accusent un retard de plus de deux ans et il présente également des statistiques sur les jeunes de moins de 20 ans qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (voir : www.meq.gouv.qc.ca).

Il faut aussi faire attention lorsque certaines statistiques nous sont présentées. Ainsi, d'après le *Bulletin statistique de l'éducation* (MEQ, 2000), en septembre 1998, 10,8% des jeunes âgés de 17 ans ne fréquentaient aucun établissement scolaire et n'étaient détenteurs d'aucun diplôme. Nous serions alors portés à croire que le Québec se porte bien. D'autres statistiques pourraient aussi nous laisser sous cette impression. En effet, selon les plus récentes données du MEQ (2005), en 2003, 11,6% des jeunes de 17 ans abandonnaient leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Mais, ces statistiques peuvent être trompeuses. Ainsi, il est important de mentionner que ces chiffres font seulement référence à la cohorte des jeunes de 17 ans fréquentant l'école secondaire. C'est donc évidemment pour cette raison que les pourcentages sont moins élevés que le taux de décrochage en général.

À ces pourcentages, il faudrait rajouter le taux de décrochage des élèves de 16 ans (qui est le plus élevé) et de ceux de 15 ans, etc.

Ce qu'il est important de noter, c'est que le taux de décrochage scolaire au Québec demeure élevé. D'où l'importance, selon nous, de chercher à comprendre ce qui pousse les jeunes à décrocher du système scolaire. De plus, le Québec est la province où le taux d'abandon scolaire est le plus élevé au Canada. En effet, le Canada compte un taux d'abandon scolaire de 30%, tandis que le taux de décrochage au Québec s'élève à 36% (Parent et Paquin, 1994). Fortin et Picard (1999) confirment le fait que le taux de décrochage au Québec est plus élevé que celui de toutes les autres provinces du Canada.

Soulignons enfin que la question de l'abandon des études peut souvent être examinée par rapport à la différenciation des garçons et des filles (Théorêt et Hrimech, 1999). En effet, le MEQ (2000) compare aussi le taux de décrochage entre les garçons et les filles. Selon lui (MEQ, 2000) et Gélinas et *al.* (2000), le taux de décrochage chez les filles, soit environ 23.8% est inférieur à ce qu'il est chez les garçons, soit 36.4%.

Pourquoi les garçons ont une plus grande tendance à décrocher du système scolaire que les filles ? Il est possible de penser que ce phénomène est dû à la socialisation différenciée des jeunes. En effet, les garçons ont souvent la réputation de ne pas aimer l'école et de ne pas la prendre au sérieux. Il a été possible de constater dans l'étude de Tinklin (2003) que le facteur pouvant expliquer la différence entre les garçons et les filles est que les filles prennent l'école plus au sérieux que les garçons. Elle mentionne aussi que si un garçon prend l'école au sérieux, il doit démontrer à ses pairs qu'il n'y met pas trop d'efforts, car ce n'est pas bien vu. Donc, leur attitude face à l'école et à la pression des pairs est très importante pour comprendre la différence des genres (Tinklin, 2003). Une autre étude, celle de Chaplain (2000), révèle que les garçons pensent plus fortement que les filles, qu'avoir

du succès dans la vie requiert de la chance. Ce qui soutient la théorie selon laquelle les garçons justifient leurs succès/échecs par des causes externes qui sont hors de leur contrôle, comme le mentionne certaines études telle que celle de Leung (1993). Dans cette même étude, il est mentionné que les filles, quant à elles, attribuent leurs succès/échecs à l'effort qu'elles mettent dans l'accomplissement des tâches et elles ont des buts plus socialement orientés (Leung, 1993).

Maintenant que nous avons brossé un bref portrait de la situation du décrochage et de l'abandon scolaire au Québec, nous nous attarderons de façon plus approfondie sur les principaux motifs qui incitent les jeunes à décrocher ou à abandonner.

1.1.3 Les principaux motifs du décrochage scolaire

Le décrochage serait la dernière étape d'une suite d'événements qui se sont produits au fil des années d'études primaires et secondaires (Parent et Paquin, 1994). En général, « *les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire auront davantage tendance à abandonner leurs études secondaires* » (Théorêt et Hrimech, 1999, p. 259). La décision d'abandonner ses études fait partie d'un long processus de résolution de problème. Quitter l'école devient finalement la seule solution logique pour ces jeunes (Parent et Paquin, 1994).


Plusieurs facteurs influencent le décrochage scolaire : le contexte scolaire et familial (Vallerand et Sénécal, 1992; Gélinas et al., 2000), les variables individuelles (Gélinas et al., 2000) et l'influence sociétale. Le but de cette section est de démontrer de façon générale les motifs du décrochage scolaire selon certains facteurs. Le but n'est pas de faire une analyse précise de ces motifs, mais bien de démontrer ce qui peut influencer les élèves et les mener vers le décrochage scolaire, de démontrer qu'est-ce qui peut empêcher les élèves de réussir à l'école. Donc, les motifs seront abordés de façon générale et non spécifique par rapport au genre de l'élève par exemple.

1.1.3.1 L'impact du contexte scolaire sur le décrochage

Dans le contexte scolaire, parmi les facteurs qui sont le plus souvent mentionnés pour expliquer le décrochage scolaire nous retrouvons, entre autre, l'enseignant, l'école et les pairs. En effet, Violette (1991) mentionne que les jeunes associent leurs difficultés scolaires aux raisons suivantes : les méthodes d'enseignement et les attitudes des enseignants. Viau (1999b), mentionne que les enseignants ont souvent tendance, inconsciemment, à être plus négligents envers les élèves qui ont des difficultés scolaires et qui sont sur le point de décrocher. Effectivement, ils vont « *les critiquer plus souvent que les autres, les faire s'asseoir loin d'eux, limiter les contacts avec eux, refuser de répéter une consigne sous prétexte qu'ils sont inattentifs...* » (Viau, 1999b, p.76). Il ne faut pas directement blâmer les enseignants, puisque bien souvent ils doivent se conformer aux exigences de l'école, de la commission scolaire et même de la réforme éducative, ce qui bien souvent ne leurs laisse pas entière liberté sur la méthode d'enseignement.

Plusieurs autres études expliquent le décrochage scolaire par le manque de liens faits entre la réalité des jeunes et le contexte scolaire (Viau, 1994). En effet, les élèves n'arrivent plus à faire le lien entre ce qu'ils apprennent durant leurs cours et les réalités de la vie à l'extérieur de l'école. On peut voir dans le tableau 1 : *Le contexte scolaire au secondaire et la démotivation de l'élève*, que les traits de personnalité des adolescents et le style de vie qui leurs est proposé à l'école secondaire se rejoignent très peu (Darveau et Viau, 1997). Il n'est donc pas surprenant de voir des élèves abandonner suite au manque de concordances entre les attentes des jeunes et ce que les écoles proposent.

Tableau I : Le contexte scolaire au secondaire et la démotivation de l'élève
(Darveau et Viau, 1997)

<p>Sur le plan développemental, le début de l'adolescence se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> * une recherche d'autonomie * une recherche d'indépendance * une recherche d'autodétermination * une recherche d'interactions sociales 		<p>L'école secondaire, contrairement à l'école primaire, se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> * un plus grand nombre de règles de discipline à respecter * des possibilités plus réduites de prendre des décisions * un mode d'évaluation plus contraignant * une diminution des relations enseignant-élève * le regroupement des élèves par « niveaux »
--	---	--

Comme mentionné au paragraphe précédent, la réalité des adolescents et celle de l'école ne semble pas compatible. Voyons plus précisément ce qu'il en est. Les adolescents sont en recherche d'autonomie, ils veulent faire leur propre choix et prendre les décisions en ce qui les concerne. Toutefois, l'école impose ses propres règles et elles doivent être respectées à la lettre. Deuxièmement, il est possible de voir dans le tableau 1, que les élèves recherchent une certaine indépendance. En contre partie, l'école secondaire offre des possibilités réduites pour les élèves de prendre des décisions, ce qui brime leur désir d'indépendance. Nous pouvons aussi constater qu'au niveau secondaire, les adolescents sont rendus à un stade où les relations sociales sont primordiales, ils ont besoin d'interaction. Cette caractéristique de l'adolescence n'est pas nécessairement très encouragée à l'école puisqu'il est possible de constater une diminution des interactions entre les enseignants et les élèves et comme nous regroupons les élèves par niveau, il est difficile pour eux d'interagir avec des adolescents d'autres catégories d'âge que le leur.

Pour Parent et Paquin (1994) la façon dont l'école est organisée peut aussi avoir un impact sur le décrochage scolaire. Par exemple, obliger les jeunes à faire des choix de cours à partir de l'âge de 15 ans peut faire en sorte qu'il va éliminer délibérément certains cours, qu'il craint ne pas réussir, et ainsi choisir une orientation qui ne lui convient pas (Viau, 1999b). Déçu des choix de cours qu'il a fait, en

constatant que ses derniers ne lui permettent pas d'aspirer à un emploi qui l'intéresse, cet élève risque d'abandonner l'école (Viau, 1999b). Le fait que l'école ait augmenté certaines de ses exigences, en raison des parents qui demandent qu'elle soit plus rigoureuse, pourrait également expliquer la hausse du nombre de décrocheurs. Par exemple, la note de passage a été augmentée de 50% à 60%. Toutefois, malgré une hausse de la note de passage, il y a eu une diminution dans la quantité de devoirs donnés aux jeunes.

1.1.3.2 L'impact des variables sociétales et familiales sur le décrochage

Selon Maltais (dans Parent et Paquin, 1994), les causes du décrochage seraient liées à une société aux valeurs matérialistes, aux changements constants du système d'éducation et à la mutation des familles. « *Les valeurs liées à la consommation et à l'acquisition de biens matériels, par exemple, créent parfois des attentes et des motivations chez les jeunes qui les détournent de l'école et de l'intérêt d'apprendre en contexte scolaire* » (Viau, 1999b, p.67).

La présence du chômage serait aussi une des raisons pour lesquelles les jeunes seraient moins motivés à aller à l'école (Godbout, 1991 dans Parent et Paquin, 1994). Le désir de se retrouver sur le marché du travail est souvent une raison donnée pour tenter de s'évader du système scolaire (Parent et Paquin, 1994).

Il est important de préciser qu'ici, les variables sociétales et familiales ont été mises ensemble car, souvent, les variables familiales découlent du milieu social dans lequel les familles vivent. Donc, il est plutôt difficile de les dissocier.

En ce qui concerne les variables familiales (Gélinas et *al.*, 2000), nous savons que la pauvreté et les caractéristiques qui lui sont associées constituent des facteurs propices à l'abandon scolaire, contrairement aux familles dont le niveau socio-économique est plus élevé. Langevin (1992) ajoute que la pauvreté culturelle est

aussi un facteur lié au décrochage. En outre, selon les enseignants, la famille est un des principaux déterminants du décrochage scolaire (Parent et Paquin, 1994). D'autres éléments liés à la famille, et non négligeables, sont aussi évoqués pour expliquer le manque de motivation des élèves : le manque de soutien familial, les familles éclatées, le manque de discipline à la maison, les heures passées devant la télévision, le manque de responsabilités et d'activités extérieures, la pression exercée sur l'enfant par les parents et les troubles familiaux (Parent et Paquin, 1994). Il faut toutefois faire attention, nous parlons ici des familles, mais elles ne sont pas toujours à blâmer. En effet, c'est souvent le contexte social qui fait en sorte que certaines familles ont plus de difficultés que d'autres à faire face à certains problèmes, qui peuvent être reliés au décrochage de leurs adolescents. Nous devrions préférablement parler de facteurs associés à la famille plutôt que de la famille en tant que telle.

Le faible niveau de scolarisation des parents, les manifestations d'attitudes antisociales de ces derniers et la supervision parentale quasi-absente à l'égard de leurs enfants sont aussi des facteurs de risque importants. La réussite des parents, malgré un faible niveau de scolarité, est une des raisons qui peuvent amener un adolescent à se questionner sur l'importance de la poursuite de ses études (Parent et Paquin, 1994).

La fratrie aurait aussi une influence sur le décrochage scolaire. En effet, 93,0% des décrocheurs proviennent d'une famille de plus de deux enfants. De plus, le tiers d'entre eux, soit 32,2%, mentionnent qu'ils ont un frère ou une sœur ayant abandonné ses études avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Gélinas et al., 2000).

1.1.3.3 L'impact des variables individuelles sur le décrochage

Il n'y a pas que les variables extérieures qui influencent le décrochage scolaire, il y a aussi les variables individuelles, telles les difficultés scolaires et d'apprentissage, l'estime de soi et le locus de contrôle (Viau 1994).

Par exemple, Violette (1991) mentionne que les jeunes ont des difficultés d'apprentissage et de concentration en classe. Nous remarquons également que certains décrocheurs sont peu engagés dans leur éducation (Gélinas et *al.*, 2000). Ils aiment moins l'école et accordent peu d'importance à la réussite. De plus, ils ont de faibles aspirations scolaires. Nous constatons que plus le niveau de motivation envers les activités scolaires diminue, plus les élèves développent des intentions d'abandonner l'école.

L'estime de soi des élèves joue également un rôle important dans le décrochage ou la réussite scolaire. Par exemple, selon Gélinas et *al.* (2000), il y a un lien négatif entre l'estime de soi et le risque d'abandon scolaire. Ce que ces chercheurs démontrent, c'est que les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire ont une faible estime d'eux-mêmes. Néanmoins, comme le montrent Ekstrom et *al.* (1986), l'estime de soi augmente souvent chez les jeunes après avoir abandonné l'école. Ceux-ci semblent ainsi mieux se sentir après avoir quitté un contexte où ils se sentaient peu estimés. D'autres auteurs (Wehlage et Rutter, 1986) remarquent aussi que l'estime de soi augmente chez les décrocheurs.

Le locus de contrôle de la personne est un autre facteur individuel qui influence le décrochage scolaire (Viau, 1994). En effet, si la personne attribue les événements de sa vie à des facteurs externes et qu'elle n'a pas le sentiment de contrôler sa vie, elle a plus de chance d'abandonner ses études. Soulignons aussi que le locus de contrôle nous permet de démontrer notamment que les garçons ont plus de chance d'abandonner leurs études que les filles. En effet, les filles donnent des motifs d'abandon qui sont plus centrés sur les difficultés personnelles (locus de contrôle interne), tandis que les garçons, eux, attribuent leur abandon scolaire à une aversion envers l'école et à l'attrait envers les activités sociales et le travail rémunéré (locus de contrôle externe) (Théorêt et Hrimech, 1999).

Bref, il nous a été possible de voir qu'un décrocheur est une personne qui quitte le système scolaire sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires. Nous avons aussi constaté que les jeunes décrochent vers l'âge de 16-17 ans, qui est considéré comme l'âge critique puisque c'est à cet âge que les jeunes ont légalement le droit de quitter l'école. Les pourcentages que nous voyons lorsque nous consultons des études sur le décrochage scolaire peuvent porter à confusion puisqu'ils sont différents d'une étude à l'autre.

En ce qui concerne les motifs du décrochage scolaire il y en a qui proviennent du contexte scolaire comme le lien entre les enseignants et les jeunes, les liens entre les apprentissages et la réalité de vie des adolescents qui ne sont pas similaires ou même l'organisation même de l'école. Il y a aussi le contexte social et familial qui a un impact sur la réalité du décrochage scolaire. En effet, les valeurs matérialistes et de consommation qui sont de plus en plus présentes dans la société d'aujourd'hui fait en sorte de tenter les jeunes et de les éloigner de l'école. Le milieu socio-économique faible implique que bien souvent les parents n'ont pas eu les moyens et l'aide nécessaire afin de privilégier un environnement qui pousse les jeunes à l'apprentissage et l'envie d'aller à l'école. Il faut aussi penser aux motifs individuels comme les difficultés d'apprentissage et de concentration, l'estime de soi et le locus de contrôle qui ont une influence sur les adolescents puisqu'à cet âge les adolescents vivent une période de remise en question importante qui peut avoir une influence sur leurs comportements à l'école.

Nous avons donc montré que différentes variables ont un impact sur le décrochage scolaire. Plusieurs auteurs associent aussi l'absentéisme au décrochage scolaire (voir McCutcheon, 1989; Licht, Gard et Guardino, 1991; Dekalb, 1999 et Fortin et Picard, 1999). L'absentéisme pourrait donc être vu comme une manifestation qui précède l'intention de décrocher chez l'élève. Dans la prochaine section, nous présentons une synthèse des recherches portant sur le concept d'absentéisme.

1.2 L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

Dans cette section sur l'absentéisme scolaire, nous verrons notamment la problématique de l'absentéisme. Ensuite, nous énumérerons les caractéristiques des élèves qui s'absentent souvent, que nous appelons aussi les *absentéistes*. Ceci nous permettra de mieux comprendre le profil des jeunes qui ne sont pas toujours présents à l'école. Puis, une description des raisons pour lesquelles les jeunes disent s'être absents et des conséquences que cela entraîne nous permettra de mieux comprendre le phénomène de l'absentéisme. Finalement, des solutions possibles pour tenter de diminuer l'absentéisme scolaire seront explorées.

1.2.1 *Le problème de l'absentéisme*

Nous constatons que l'absentéisme est un problème important dans le réseau scolaire et qu'il a une influence sur la réussite éducative. Il est reconnu comme un problème général en éducation (Longhurst, 1999). L'absentéisme est étiqueté comme un des dix problèmes majeurs dans les écoles américaines, ce qui affecte négativement le futur des jeunes (Dekalb, 1999).

Nous ne sommes pas sans savoir que des milliers de jeunes manquent l'école chaque jour, et ce, plus particulièrement dans les grands centres urbains. Dekalb (1999) mentionne qu'à Los Angeles, 10% des élèves s'absentent chaque jour. À New York, c'est environ 150 000 élèves, soit 15% de la population étudiante qui s'absentent quotidiennement.

En raison de ces chiffres, l'assiduité des élèves à l'école est un phénomène qui reçoit de plus en plus d'attention de la part des chercheurs (Hagborg, 1989). En effet, « *les mesures de compétence scolaire comprennent l'absentéisme, le niveau scolaire et l'échec scolaire, les résultats montrent que [...] les absences scolaires sont associées au redoublement scolaire et à l'abandon des études.* » (Fortin et Picard,

1999, p.361). McCutcheon (1989) mentionne aussi que l'absentéisme excessif peut amener chez l'élève le sentiment que sa situation académique est une cause perdue et ultimement, cela mènera à l'abandon de ses études.

Les études démontrent aussi que 75% des élèves qui se sont souvent absentés à l'école élémentaire et à l'école secondaire ne gradueront pas (Dekalb, 1999). Il faut toutefois faire attention aux conclusions que nous faisons lorsque les statistiques sont aussi frappantes. Effectivement, une mauvaise assiduité entravera l'apprentissage, mais une assiduité régulière ne garantit nullement que l'élève va apprendre et réussir (Licht, Gard et Guardino, 1991). Il y a donc, d'après ces auteurs, une relation entre la présence à l'école et le nombre de cours réussis. De plus, il a été remarqué que l'absentéisme est plus grand lors des cours obligatoires et aux journées dont les travaux doivent être remis (McCutcheon, 1989).

Les auteurs ne s'entendent pas toujours en ce qui a trait à l'origine du problème; en est-ce un social ou éducationnel ? D'après Cooper (1986), la société a tendance à percevoir l'absentéisme scolaire comme un problème social plutôt qu'éducationnel. En effet, elle pense que ce sont les stimuli externes au système scolaire, tels les jeux vidéo et toutes les nouvelles technologies et attractions qui sont une distraction pour détourner l'attention des jeunes de l'école. Contrairement à Cooper (1986), Licht, Gard et Guardino (1991) disent que l'absentéisme scolaire serait un concept éducationnel important. L'organisation de l'école et l'atmosphère des classes feraient en sorte que les jeunes s'absentent ou non de l'école.

Fréquemment, l'absentéisme est le premier signe que l'élève a des problèmes personnels, familiaux et scolaires (ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997). L'absentéisme est nuisible pour l'accomplissement de l'élève, sa promotion, sa graduation, son estime de soi et son potentiel d'employabilité. Cela mène donc à une diminution de l'estime de soi et à l'augmentation de la probabilité que les élèves à

risques décrochent de l'école (Dekalb, 1999). En plus de mener au décrochage scolaire des jeunes, l'absentéisme sabote souvent les opportunités de succès dans un emploi futur (ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997).

1.2.2 Les caractéristiques des absentéistes

Voyons comment les auteurs caractérisent les jeunes qui s'absentent de l'école. Premièrement, l'élève qui s'absente de façon chronique est souvent plus âgé que les élèves de son niveau (Hagborg, 1989). Il a habituellement plus de 12 ans à son entrée à l'école secondaire (Parent et Paquin, 1994). Les résultats de l'étude faite par Longhurst (1999) démontrent que l'âge des élèves est significativement relié à l'absentéisme. L'âge chronologique n'explique toutefois pas les différents niveaux d'absence.

Le jeune qui s'absente souvent est généralement de sexe masculin (Hagborg, 1989; Parent et Paquin, 1994). Il est toutefois important de préciser que dans l'étude de Longhurst (1999), il a été possible de constater qu'il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la probabilité de s'absenter durant une session. Toutefois, les garçons manquent plus de cours en moyenne que les filles. Par contre, elles ont tendance à donner plus de raisons que les garçons pour justifier leurs absences.

Le jeune qui s'absente de l'école provient aussi, en général, d'un milieu socio-économique faible (Hagborg, 1989). Généralement, cet élève qui s'absente présente des difficultés et des retards d'apprentissage (Hagborg, 1989; Parent et Paquin, 1994; Fortin et Picard, 1999). Il participerait moins aux activités scolaires, aurait peu d'attention en classe et peu d'aspirations face à la réussite scolaire et passerait moins de temps à faire ses devoirs (Fortin et Picard, 1999). De plus, il valorise davantage l'argent et le travail plutôt que les études. Cet élève serait aussi « *plus susceptible de présenter des problèmes de comportement sévères, tels l'impertinence, les agressions et les actes délinquants* » (Fortin et Picard, 1999, p. 360). Faisons toutefois attention,

car les élèves qui s'absentent de l'école ne sont pas tous des élèves considérés comme des cas problème. En effet, il arrive parfois que les jeunes qui s'absentent le font parce qu'ils ne sont pas stimulés par le système scolaire. Certains de ces jeunes sont trop intelligents, les enfants génies trouvent souvent l'école ennuyante parce qu'elle n'est pas assez stimulante. Il était important ici de préciser que ce ne sont pas que les élèves ayant des problèmes qui s'absentent des classes, il y a aussi les jeunes qui ne sont pas suffisamment stimulés.

Maintenant que nous avons une meilleure idée des caractéristiques des jeunes les plus susceptibles de s'absenter, tentons de comprendre pourquoi ils le font et quelles sont les conséquences de cet acte sur leur réussite scolaire et sociale.

1.2.3 Les raisons et conséquences de l'absentéisme

Dans son étude intitulée « *Why aren't they here ? Student absenteeism in a further education in college* » Longhurst (1999) a questionné les élèves pour tenter de savoir pourquoi ces derniers s'absentent de l'école. C'est la maladie qui se retrouve au premier rang (Longhurst, 1999; McCutcheon et Beder, 1987). Ce sont les filles qui ont tendance à s'absenter pour cette raison. Feindre la maladie n'est pas une raison invoquée par les jeunes pour expliquer l'absentéisme (Longhurst, 1999). Au deuxième rang, la prise de rendez-vous chez le médecin ou chez le dentiste est une raison souvent mentionnée pour ne pas être présent en classe (Longhurst, 1999). Les conditions atmosphériques représentent la troisième raison la plus souvent utilisée. Toutefois, il est important de préciser que si la neige est exclue comme raison pour s'absenter, la mauvaise température devient un facteur beaucoup moins significatif comme excuse à l'absence scolaire. En quatrième place sur la liste des excuses nous retrouvons les activités sociales. Finalement, la cinquième raison la plus fréquente est le fait d'avoir à terminer un travail scolaire (Longhurst, 1999; McCutcheon et Beder, 1987).

Tableau II : Les raisons de s'absenter et leur pourcentage associé
(Longhurst, 1999)

1- La maladie	80 %	2- Les rendez-vous médicaux	63 %
3- Les conditions météo	51 %	4- Les activités sociales	46 %
5- Les travaux scolaires	42 %	6- Les problèmes de transport	38 %
7- Les amis de l'école	38 %	8- Les obligations familiales	37 %
9- Les vacances	36 %	10- Les amis hors de l'école	30 %
11- Prétendre être malade	28 %	12- Voir son amoureux (se)	24 %
13- Le travail rémunéré	22 %	14- N'aime pas le sujet	16 %
15- N'aime pas l'enseignant	12 %		

À ces données s'ajoute la fatigue qui est une raison souvent mentionnée (McCutcheon et Beder, 1987) et le fait de ne pas aimer l'école (ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997).

Lorsque nous faisons référence à l'absentéisme, il est primordial d'identifier ses causes potentielles et les outils stratégiques pour le réduire (McCutcheon et Beder, 1987). Une des causes principales de l'absentéisme est basée sur l'impression générale que les élèves ont de l'organisation de l'école (Longhurst, 1999). Globalement, cela signifie que c'est l'atmosphère de l'école, la façon dont celle-ci est organisée et gérée, qui fait en sorte que les élèves ne veulent pas y venir. Les raisons que ceux-ci peuvent donner deviennent donc secondaires. L'environnement d'apprentissage est très important pour la performance des élèves.

L'enseignant et l'environnement de la classe peuvent donc influencer la décision que prend l'élève de s'absenter de l'école. En effet, il peut être facile pour les élèves d'avoir l'impression que l'enseignant porte peu d'attention à leur présence en classe, particulièrement quand l'environnement de la classe est impersonnel (McCutcheon et Beder, 1987). Les enseignants doivent, pour éviter cette situation, arriver à l'heure, valoriser les élèves, interagir avec la classe entière, minimiser les

réprimandes verbales et autres punitions, et diminuer l'accent mis sur la compétition dans la classe (Dekalb, 1999). Étrangement, les expériences non satisfaisantes avec les enseignants et les sujets des cours sont, selon les jeunes, les facteurs les moins importants, pouvant être reliés à l'absentéisme (Longhurst, 1999).

Certaines personnes pensent que le fait d'avoir un travail à temps partiel durant les études fait en sorte que le jeune va manquer l'école plus souvent en donnant comme excuse qu'il devait aller travailler. Cependant, dans l'étude de Longhurst (1999), nous remarquons qu'il n'y a pas d'évidences qui démontrent que le fait d'avoir un emploi à temps partiel affecte la présence en classe.

Les pairs ont aussi une influence indéniable sur la décision prise par les élèves en ce qui concerne le fait de devenir des « absents chroniques ». Dekalb (1999), mentionne que dans une étude, 84% des élèves qui s'absentent disent que leurs amis manquent aussi l'école. Il est bien de connaître ces raisons, mais il serait aussi important d'évaluer les conséquences de l'absentéisme sur la vie des élèves.

Nous ne pouvons pas nier que l'absentéisme scolaire a pour conséquence de mener à de faibles résultats académiques ou à la tendance à décrocher de l'école. De plus, l'élève qui se retrouve dans l'une ou l'autre de ces situations scolaires ou dans les deux, manque souvent sa graduation. En plus d'avoir des conséquences négatives pour l'élève au niveau de ses apprentissages, l'absentéisme a un impact négatif sur les autres élèves de la classe. En effet, cela dérange le cours de la classe pour ceux et celles qui sont présents et attentifs (Longhurst, 1999). Il semble raisonnable de croire que, pour garder les élèves à l'école, il faut se préoccuper du problème de l'absentéisme (McCutcheon et Beder, 1987).

Les élèves les plus attachés à leurs études ont moins de chances d'être absents à cause de facteurs situationnels que ceux qui ne le sont pas (Longhurst, 1999). Si nous tenons compte de ce résultat, il faut faire en sorte que les élèves soient attachés à

leurs études. D'après Byer (2000), les étudiants avec un nombre élevé d'absence tendent à avoir une plus faible motivation à s'engager dans le travail académique et les étudiants avec un faible taux d'absence tendent à avoir une plus grande motivation à s'engager dans le travail académique. Il est essentiel de leur démontrer l'importance des cours qui sont suivis et de l'obtention du diplôme. En effet, une relation négative a clairement été démontrée entre le nombre d'absence et la réussite scolaire (Byer, 2000). Il est difficile d'éliminer l'absentéisme, mais certaines études portant sur ses causes suggèrent qu'une intervention appropriée peut réduire les absences (McCutcheon, 1989). Toutefois, même avec une intervention efficace, il demeure toujours difficile de trouver des modèles théoriques qui permettent d'identifier avec succès les élèves les plus susceptibles de s'absenter de l'école (McCutcheon, 1989).

1.2.4 Les solutions possibles

Il semble raisonnable de penser, selon la théorie de l'apprentissage social, que les élèves qui sont motivés à apprendre et à atteindre de hauts niveaux de scolarité sont beaucoup moins enclins à manquer des cours que ceux dont la motivation et les aspirations à poursuivre des études de hauts niveaux sont faibles (McCutcheon, 1989).

La croyance générale veut que pour prévenir l'absentéisme, un programme soutenu avec plusieurs facettes doit être mis en place en fonction de la personnalité de chaque élève (ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997). Les programmes de prévention de l'absentéisme ont pour but d'aider les élèves à surmonter les obstacles personnels et familiaux qui les empêchent d'être présents à l'école et aussi d'augmenter l'attachement à l'école (ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997). Pour arriver à augmenter l'attachement à l'école, il faut faire en sorte que les jeunes participent aux activités scolaires et parascolaires. En effet, il a été démontré dans une étude de McCarthy (2000) que les jeunes qui participent aux activités ont une moyenne globale (GPA) plus élevée et ils ont un taux d'absentéisme

significativement plus bas que ceux qui ne participent pas aux activités, peu importe le groupe ethnique et le statut socio-économique auquel ils appartiennent.

Cinq éléments de stratégie éducationnelle pour combattre l'absentéisme ont été proposés par le *U.S. Department of Education* (1996). Selon eux, il faut premièrement impliquer les parents dans toutes les activités de prévention de l'absentéisme, après tout, personne d'autre que les parents peuvent apporter une aussi grande influence sur l'importance d'aller à l'école à tous les jours. Deuxièmement, il faut s'assurer que l'étudiant fait face à une sanction sévère pour son absence, l'école doit avoir une tolérance zéro. Le troisième élément serait de créer des incitatifs significatifs pour que les parents se responsabilisent des absences, ils doivent s'assurer que leurs enfants vont à l'école. Ensuite, il faut établir un programme de prévention à l'école, ces dernières doivent trouver de nouvelles façons d'engager les élèves dans leurs études. Finalement, il est suggéré d'impliquer les services de loi dans les efforts de réduction des absences. La police peut patrouiller dans les quartiers plus à risque et questionner les jeunes qui ne sont pas en classe.

Comme les problèmes personnels et familiaux ne sont pas les mêmes pour chaque personne, il devient normal que les programmes soient adaptés pour chaque individu. En se basant sur les caractéristiques, les intérêts et les habiletés des élèves, nous tentons d'améliorer leur réussite scolaire et de faire en sorte qu'ils démontrent plus d'intérêt face à leurs études. Si nous arrivons à faire en sorte qu'ils améliorent leurs résultats scolaires, les jeunes auront donc moins tendance à décrocher. De ce fait, il serait important de mieux comprendre le phénomène de la motivation scolaire. Toutefois, notons que le problème de l'absentéisme scolaire ne disparaîtra jamais entièrement (Dekalb, 1999).

Comme nous l'avons vu, le phénomène de l'absentéisme est un des problèmes majeurs rencontrés dans les écoles. Les recherches ont démontré que les absences peuvent faire en sorte que les jeunes ne parviennent pas à leur graduation et ainsi

n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. La question qui reste est de savoir quelle est l'origine de la cause de l'absentéisme. Les chercheurs tentent encore à savoir si la cause est éducationnelle ou sociétale. En fait, il est difficile de le savoir puisque l'un et l'autre sont relié, le système scolaire est influencé par la société et la société est influencée par l'éducation des gens. Les jeunes qui ont une plus grande tendance à l'absence sont généralement plus âgés et de sexe masculin, ils proviennent d'un milieu socio-économique plus faible. Il faut tout de même faire attention en ne généralisant pas ces caractéristiques à tous les jeunes qui s'absentent du système scolaire. En fait, parfois ces caractéristiques ne s'appliquent pas, puisqu'il est possible de voir des jeunes s'absenter des classes parce qu'ils ne sont pas suffisamment stimulés intellectuellement. Les jeunes surdoués s'ennuie souvent à l'école et trouve d'autre forme d'apprentissage.

Nous avons constaté que les raisons qui sont données par les jeunes pour justifier leurs absences sont la plupart du temps des raisons externes à l'école, comme par exemple la maladie, les conditions météorologiques et les activités sociales. Habituellement, les causes de l'absentéisme sont basées sur l'impression générale que les jeunes ont du système scolaire. Il serait important pour améliorer la situation de s'assurer que les jeunes aient des aspirations face à l'école. Il faudrait que les programmes soient construits en fonction de la personnalité des élèves, il faut aussi faire en sorte d'augmenter le niveau de participation des élèves vis-à-vis les activités scolaires.

1.3 MOTIVATION ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Lorsque nous faisons référence à l'abandon des études et à l'absentéisme, un lien semble se créer avec la motivation face aux études. En effet, comme nous avons pu le constater lors des sections précédentes, plusieurs facteurs peuvent influencer – positivement ou négativement – la réussite scolaire des jeunes. Si ces derniers précisent que c'est parce qu'ils trouvent l'école ennuyante qu'ils finissent par

décrocher, voyons ce que la motivation peut avoir comme impact sur la réussite éducative. Nous verrons d'ailleurs dans le prochain chapitre comment nous définissons la motivation et qu'elles sont les moyens de favoriser la motivation scolaire.

En ce qui concerne les facteurs qui ont un impact sur la réussite scolaire, la motivation joue donc un rôle important. « *De nos jours, favoriser la motivation en contexte scolaire est encore une nécessité, en particulier parce qu'il s'agit d'un des plus importants facteurs explicatifs de la réussite scolaire* » (Pintrich et Schunck dans Karsenti, 2003, p.27). Plusieurs recherches ont montré que le manque de motivation est une des meilleures façons d'interpréter l'absentéisme, les mauvais résultats académiques et le décrochage scolaire. La motivation est un concept central dans toutes les théories de l'éducation (Ball, 1977; Viau, 1994) et dans le cycle de la performance scolaire (Keeves, 1986). En effet, Parkenson, Schiller, Lomax et Walberg (1984) ont recensé une quarantaine de recherches portant sur la corrélation entre la motivation scolaire et la réussite académique des élèves. Plus récemment, Landine et Stewart (1998) ont quant à eux démontré que la motivation est reliée positivement avec la moyenne académique des élèves. Nous remarquons aussi dans leur recherche que les filles ont une moyenne académique significativement supérieure aux garçons, mais le genre des élèves n'influence nullement la motivation scolaire (Landine et Stewart, 1998). De plus, Vallerand et Sénécal (1992) mentionnent quant à eux, qu'un des principaux indicateurs du décrochage scolaire est le faible niveau de motivation ou l'absence de toute forme de motivation.

Selon plusieurs études, lors de leur arrivée à l'école primaire, les jeunes sont habituellement très motivés en ce qui concerne l'apprentissage et la réussite scolaire (Skinner dans Karsenti, 2003). L'adolescence marque souvent le commencement d'une baisse de la motivation, du désir de l'accomplissement et de la réussite scolaire (Anderman et Maehr, 1994). En effet, plus les années scolaires avancent, plus l'élève risque de s'ennuyer et de perdre le goût d'acquérir de nouvelles connaissances

(Karsenti, 2003). Selon plusieurs chercheurs, une des explications à ce phénomène est que ce déclin de la motivation peut être le résultat de la « tempête » et du stress qui accompagnent les changements dus au développement de l'adolescence (Ryan, 2001). Depuis les dix dernières années, des évidences ont montré que la nature de l'école et le contexte de la classe sont primordiaux à la compréhension des changements au niveau de la motivation et de l'engagement durant ce stade de vie (Anderman et Maehr, 1994; Ryan, 2001).

Plusieurs écoles font encore aujourd'hui face à une crise en ce qui concerne la motivation des élèves. De ce fait, la qualité de la motivation des élèves a reçu beaucoup d'attention, notamment dans le débat national sur la réforme scolaire (Meece, 1993). Covington (Covington et Beercy, 1976) proposait déjà dans les années 70 que l'école crée des conditions d'équité motivationnelle qui permettraient aux élèves d'être motivés à apprendre et à faire de leur mieux, principalement pour des raisons intrinsèques.

Les recherches recensées suggèrent que l'accomplissement académique, l'attitude et les comportements sont influencés par la motivation de l'élève et de ses habiletés (Parkerson, Schiller, Lomax et Walberg, 1984). Dans un même ordre d'idées, Alpert et *al.* (voir Keeves, 1986), ont suggéré que les intérêts et les attitudes par rapport à l'apprentissage scolaire influencent la réussite. Nous constatons aussi qu'il y a une relation dynamique entre les intérêts et les attitudes des élèves et leur réussite scolaire. De plus, les intérêts et les attitudes de l'élève sont modifiés et changés par la réussite elle-même. Par exemple, plus un élève réussit, plus il est motivé et plus il est motivé, plus il réussit. Cela s'applique tout aussi bien quand on fait référence à l'échec scolaire.

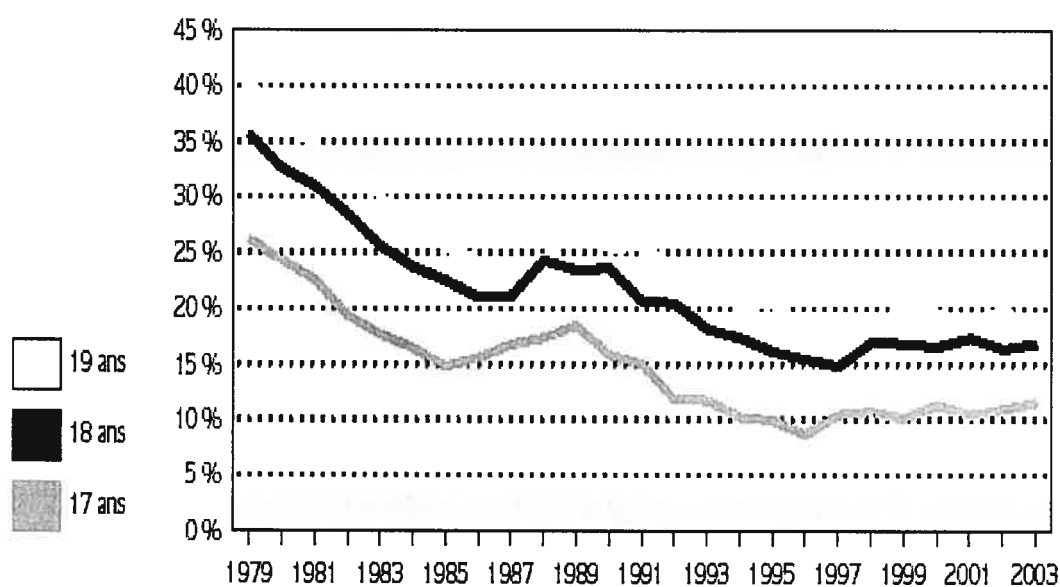
Bref, suite à un survol de la situation, il est possible de constater que le décrochage scolaire est un des problèmes que la société souhaiterait résoudre. Malgré qu'il ait diminué depuis une vingtaine d'année, il semble encore trop élevé. En effet,

comme nous pouvons le voir à l'aide du tableau III, depuis 1979, le taux de décrochage a considérablement diminué, passant de 26,2% en 1979 à 11,6% en 2003 pour les jeunes âgés de 17 ans. Toutefois, il est possible de remarquer pour cette tranche d'âge, que le taux de décrochage a progressivement augmenté à partir de 1999 passant de 10,2% à 11,6% en 2003.

Tableau III : Taux de décrochage selon l'âge et le sexe (en %)
(MEQ, 2005)

	1979	1989	1999	2001	2002	2003
17 ans	26,2	18,5	10,2	10,5	11,0	11,6
Sexe masculin	27,6	21,3	13,3	13,4	14,0	14,3
Sexe féminin	24,7	15,5	7,0	7,4	8,0	8,7
18 ans	35,7	23,4	16,9	17,4	16,4	16,9
Sexe masculin	38,0	27,1	20,7	21,7	20,7	21,4
Sexe féminin	33,2	19,5	12,9	12,8	11,8	12,2
19 ans	40,6	27,1	20,3	18,8	19,8	18,5
Sexe masculin	43,8	31,1	25,1	24,1	24,7	23,4
Sexe féminin	37,2	22,9	15,2	13,2	14,5	13,3

Figure 1: Taux de décrochage selon l'âge (en %)
(MEQ, 2005)



Il est plus facile de voir cette situation du taux de décrochage à l'aide de la figure 1, où nous pouvons voir une légère augmentation du décrochage à partir d'environ 1996 pour la cohorte des 17 ans.

Nous avons donc découvert qu'un des prédicteurs du décrochage scolaire est l'absentéisme. Il a été démontré que le nombre d'absences en classe a des conséquences importantes sur l'avenir des jeunes. De plus, nous remarquons que les élèves les plus présents en classe sont ceux dont l'attachement à leurs études est plus significatif. La motivation est donc un élément essentiel lié à la présence en classe.

Les variables de cette recherche sont donc les suivantes :

- La motivation des élèves
- Le nombre d'absence
- Le résultat scolaire
- Le sexe des sujets

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE

En fonction des liens que nous avons démontré entre le décrochage, l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire, les questions générales de recherche se formulent comme suit :

- 1- *Quel impact l'absentéisme a-t-il sur les résultats scolaires chez les élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ?*
- 2- *Quel impact la motivation scolaire a-t-elle sur le taux d'absentéisme chez les élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ?*
- 3- *Quel impact la motivation a-t-elle sur la réussite scolaire (résultats scolaires) des élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ?*

- 4- *Quel impact le sexe des sujets a-t-il sur la motivation, l'absentéisme et la réussite scolaire des élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ?*

1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les éléments essentiels qui déterminent les problèmes que nous pouvons rencontrer dans le système éducationnel au Québec et qui peut amener les jeunes au décrochage scolaire sont : la motivation, l'absentéisme et la réussite scolaire. Compte tenu des recherches étudiées et décrites, les objectifs de recherche sont donc :

- 1- *Identifier et décrire les liens entre l'absentéisme et la réussite scolaire.*
- 2- *Identifier et décrire les liens entre la motivation et l'absentéisme scolaire.*
- 3- *Identifier et décrire les liens entre la motivation et la réussite scolaire.*
- 4- *Identifier et décrire la différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire.*

1.6 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

En fonction des variables, des questions de recherche et des objectifs de recherche, il faut créer des hypothèses de recherche que nous devons vérifier avec l'analyse des données. La première hypothèse prédit une relation statistiquement significative ($p < 0,05$) entre l'absentéisme et la réussite scolaire. La deuxième hypothèse prédit qu'il y aura une relation statistique significative ($p < 0,05$) entre la motivation et le nombre d'absence autant pour l'amotivation que pour la motivation intrinsèque. La troisième hypothèse prédit une relation statistique significative ($p < 0,05$) entre la motivation et la réussite scolaire. Finalement, la dernière hypothèse prédit un lien statistiquement significatif ($p < 0,05$) entre le sexe du sujet et la motivation, l'absentéisme et la réussite scolaire.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

La problématique englobe un portrait général de ce qu'est le décrochage et l'absentéisme scolaire. Dans ce deuxième chapitre, nous préciserons surtout le concept de la motivation. Effectivement, il nous a été possible de constater que la motivation scolaire joue un grand rôle en ce qui a trait à la réussite scolaire, mais voyons plus précisément ce qu'elle en est.

2.1 LA MOTIVATION SCOLAIRE

Comme il y a un lien étroit entre la réussite scolaire et la motivation, il y a lieu de définir ce concept ainsi que d'étaler les moyens de le favoriser. Dans le cadre de cette recherche, la description d'une théorie motivationnelle sera utilisée avec une justification de son utilisation.

2.1.1 La définition de la motivation

D'après le Petit Larousse illustré (1998), la motivation est l'ensemble des motifs qui expliquent une action. D'un point de vue psychologique, elle est un « *facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon* » (Petit Larousse illustré, 1995, p. 658). Certains auteurs définissent la motivation comme étant l'ensemble des forces internes et externes qui détermine les comportements (Vallerand et Sénécal, 1992; Viau, 1997) et qui permet de les reproduire éventuellement (Viau, 1997). La motivation concerne l'énergie, la direction et la persistance dans les actions et les intentions (Ryan et Deci, 2000). D'après Legendre (1993), dans le dictionnaire actuel de l'éducation de 1993, la motivation est un ensemble de désirs et de volontés qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin. La motivation est un processus plutôt qu'un produit. Nous ne l'observons pas, nous la déduisons par les comportements, les choix de tâches, l'effort, la persistance et les verbalisations (Pintrich et Schunck, 1996). Selon l'approche sociocognitive, la motivation prend

son origine dans les jugements qu'une personne porte à l'égard d'elle-même, des autres et des événements qui forment sa réalité (Viau, 1997).

Puisque plusieurs auteurs pensent que la motivation est un concept important dans l'apprentissage et la réussite scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997a; 1997b), voyons comment ils définissent la motivation scolaire. Tardif (dans Barbeau, Montini et Roy, 1997a) indique que la motivation scolaire, dans la perspective de la psychologie cognitive, est l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche scolaire. Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1997) mentionnent que la motivation scolaire est ce qui pousse un élève à agir, en plus d'être la source où il puise constamment son énergie pour arriver à faire ce que l'école attend de lui. En référence à Viau (1999a), la dynamique motivationnelle en contexte scolaire est « *un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquences qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévéra dans son accomplissement et ce, dans le but de réussir* » (p. 30).

La motivation est un phénomène intrinsèque à la personne. Nous ne pouvons l'observer, nous pouvons que constater ses manifestations. Elle est aussi un phénomène dynamique, ce qui signifie qu'elle varie constamment, tant en fonction de l'environnement et des éléments en causes qu'aux facteurs internes et externes de la personne (Viau, 1997). Par exemple, une personne n'a pas toujours le même niveau de motivation. Les sentiments qu'elle ressent ou les changements dans l'environnement peuvent influencer sa motivation. Elle n'est donc pas un trait de personnalité. Une de ses fonctions est de déclencher, d'orienter et de maintenir un comportement (Viau, 1997).

L'engagement, la participation et la persistance peuvent être considérés comme des facteurs de la motivation scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997a). En précisant toutefois que la motivation encourage aussi l'élève à s'engager, à participer

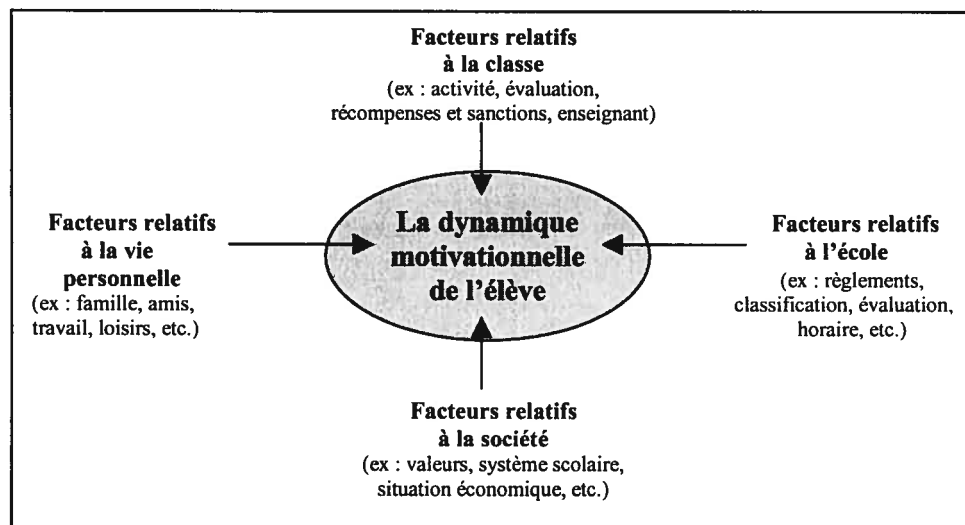
et à persister dans ses études. De plus, l'importance que l'élève accorde à la tâche, en fonction de ce qu'il sait et de ce qu'il veut apprendre, constitue un élément essentiel à la motivation (Debeurme, 1997).

2.1.2 Les moyens de favoriser la motivation

En encourageant la motivation scolaire, il sera peut-être possible de constater une augmentation de la participation en classe. Les risques de décrochage scolaire diminueront donc chez les élèves les plus vulnérables à cette situation. Voyons quels facteurs peuvent influencer la motivation des jeunes et quels moyens il est possible de prendre, en fonction de ces facteurs, pour augmenter la motivation.

Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la classe, à l'école, à la société ainsi que les facteurs internes (voir figure 1) ont une influence indéniable sur la motivation qui pousse les élèves à s'engager et à persévérer dans leurs études (Viau, 1999a).

Figure 2: Les catégories de facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 1999a)



2.1.2.1 Les facteurs relatifs à la vie personnelle

Le milieu familial influence beaucoup la motivation des jeunes face à leurs études. En effet, les perturbations au niveau de la constitution de la famille (famille monoparentale ou reconstituée) peuvent avoir des conséquences négatives en ce qui a trait à la motivation face à la réussite éducative. Il y a toutefois un moyen pour que les parents démontrent à leurs enfants l'importance de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Pour créer un milieu propice à l'apprentissage, les parents peuvent enrichir l'environnement familial en laissant, par exemple, des livres, des jeux scientifiques et culturels, des dictionnaires et encyclopédies à la disposition de leurs enfants (Viau, 1999a).

Par leur rôle de confidents, les amis ont une grande influence sur la motivation des adolescents face à l'école. En effet, si un élève fréquente des pairs qui souhaitent apprendre et qui accordent de l'importance à la réussite scolaire, il y a plus de chances pour qu'il ait une perception positive de l'école. Dans le cas contraire, il y aura probablement une perception négative du milieu scolaire, ce qui aura pour effet de le démotiver (Viau, 1999a).

2.1.2.2 Les facteurs relatifs à la classe

Pour favoriser la motivation et la participation en classe, il est important que les élèves aient une attitude positive face au climat de la classe. Pour y arriver, l'enseignant doit établir une relation avec chacun de ses élèves en s'informant de leurs intérêts et en parlant avec eux de façon informelle. Il est important que chaque élève se sente accepté par l'enseignant et par ses pairs. Une bonne relation entre l'enseignant et l'élève favorisera sa participation en classe (Barbeau, Montini et Roy, 1997a; Viau, 1999a). L'élève n'est pas le seul responsable de sa motivation et l'enseignant doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour tenter de favoriser la motivation, l'engagement et la participation en classe.

Il est aussi primordial de présenter à l'élève un matériel pédagogique qui est captivant et, surtout, significatif pour lui. Un moyen efficace pour rendre la matière significative est de faire référence aux connaissances antérieures des élèves, de cette manière ces derniers peuvent plus facilement faire des liens. Il faut que l'enseignant amène l'élève à donner un sens à l'information qu'il lui présente et à la tâche qu'il doit faire. Il est donc essentiel de démontrer l'importance des tâches dans l'immédiat, et également en ce qui a trait au futur. L'enseignant devra lui faire comprendre le lien entre l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997a).

2.1.2.3 Les facteurs relatifs à l'école

Selon Bak et Parent et Paquin (dans Debeurme, 1997), les jeunes décrocheurs sont habituellement des élèves qui ont des besoins différents auxquels les matières enseignées et les pratiques pédagogiques ne correspondent pas. En effet, ils démontrent peu d'intérêt face à l'école et ne se fixent ni buts, ni projets d'avenir. La plupart du temps, pour ces élèves, le fait de quitter l'école et d'aller sur le marché du travail représente leur défi. D'après Debeurme (1997) un des grands manques du système scolaire actuel est qu'il ne répond plus aux multiples besoins des jeunes d'aujourd'hui. Les élèves ne voient pas le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et le marché du travail. Ils n'y voient aucune utilité aux matières enseignées (Debeurme, 1997). Il devient donc urgent de rendre significatif les apprentissages des jeunes et d'axer davantage la formation sur les besoins du marché du travail pour augmenter leur motivation.

2.1.2.4 Les facteurs relatifs à la société

Malgré un mouvement de contestation de la part des jeunes en ce qui concerne les valeurs dominantes de la société, ils n'en sont pas moins affectés que les autres. En effet, nous pouvons citer en exemple le cas des valeurs se rapportant à la consommation et aux loisirs qui sont abondamment présentes dans les pensées des

jeunes. Cela engendre des motivations qui les détournent de celles qui les entraînent à étudier et à apprendre à l'école (Viau, 1999a). Une valeur telle la valorisation du moindre effort amène aussi une baisse de la motivation chez les jeunes. De fait, les jeunes sont entourés de gens qui ne cherchent qu'à réduire leurs heures de travail ou si cela n'est pas possible, ils désirent compléter leurs tâches avec le moins d'effort possible. « *Ces propos, que l'on entend à la télévision, à la radio et dans la bouche de parents et d'enseignants, se répercutent sur l'attitude que les jeunes affichent à l'école où, à l'image des adultes, ils répugnent à fournir l'effort qu'on exige d'eux et ne rêvent que de vacances* » (Viau, 1999a, p. 11). Les facteurs externes à l'école illustrent comment la société et l'environnement social peuvent contribuer à diminuer la détermination des élèves de s'engager dans leurs études et à démontrer de la persévérance (Viau, 1999a).

Toutefois, il y a d'autres facteurs sociaux qui peuvent amener une augmentation de la motivation. Les ressources documentaires comme les livres, les revues, les cédéroms, l'Internet, etc., qui sont disponibles pour permettre aux jeunes de s'instruire en est un bon exemple. Il y a aussi les moyens comme les bourses d'étude à l'étranger et les voyages culturels, qui peuvent leur permettre d'élargir leurs horizons. Il est aussi possible pour les jeunes d'augmenter leurs connaissances en visitant des lieux tels le planétarium, le zoo, les bibliothèques, les musées, etc. La société contemporaine fait de son mieux pour fournir des ressources éducatives externes à l'école. Il est désolant de constater que très peu de jeunes sont enclins à en tirer profit (Viau, 1999a).

2.1.2.5 La dynamique motivationnelle de l'élève (les facteurs internes)

En plus des facteurs externes à l'élève (la famille, l'école, la classe et la société), il y a aussi des facteurs internes qui peuvent influencer la motivation. La perception de l'élève sur sa compétence a une grande influence sur la motivation et sur l'intensité de l'effort fourni lors d'une tâche. Les personnes qui ont une bonne

perception de leurs compétences démontrent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités (Barbeau, Montini et Roy, 1997a).

La motivation est fortement liée au processus autorégulateur et au phénomène d'anticipation. En effet, la personne qui anticipe un succès ou un échec suite à une action doit se fixer des buts. Elle doit planifier des moyens pour atteindre ce qui a de la valeur à ses yeux, l'apprentissage doit offrir un défi à l'élève (Barbeau, Montini et Roy, 1997a). Si l'action est significative et offre un certain défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement plus intense. Le fait d'avoir des buts ou des défis qui favorisent l'engagement, augmente la motivation. Chez plusieurs élèves, le niveau d'effort prend de l'expansion en fonction de l'exigence des buts fixés. (Barbeau, Montini et Roy, 1997a).

Avoir des objectifs personnels favorise aussi la motivation. Le fait d'adapter et de réadapter continuellement les buts personnels que l'élève s'est fixé affecte de façon positive l'autorégulation de la motivation. Recevoir de la rétroaction (*feedback*) sur les activités réalisées pour atteindre ses objectifs augmente d'autant plus la motivation (Barbeau, Montini et Roy, 1997a). Les objectifs personnels doivent être, idéalement, de difficulté moyenne. En effet, un objectif trop facile ne procure que très peu d'intérêt, donc peu d'efforts sont fournis. Si l'objectif à atteindre est trop difficile, il y aura un découragement de la part de l'élève et un sentiment d'inefficacité. Lorsque l'objectif est de difficulté modérée, l'effort intense qui est attribué engendre un sentiment de satisfaction lorsque la tâche est accomplie et l'objectif atteint. De plus, les objectifs qui sont formulés se doivent d'être les plus spécifiques et les plus explicites possibles. Cela permet d'évaluer l'effort qui est requis. Plus les objectifs sont clairs et réalisables, plus ils incitent à l'engagement et plus ils favorisent la réussite (Barbeau, Montini et Roy, 1997a).

Pour résumer, nous pouvons dire que la motivation est une grande partie de la réussite scolaire. En effet, la motivation est un ensemble de désirs et de volontés qui poussent une personne à accomplir une tâche, en l'occurrence une tâche scolaire dans le présent cas, elle est aussi intrinsèque à chaque personne, les individus ont chacun une motivation qui est différente. Comme nous l'avons vu, il y a plusieurs facteurs qui influencent la motivation des élèves. En effet, l'influence du milieu familial et l'influence des amis font parties de ces facteurs. Il faut aussi considérer l'individu lui-même comme un outil pour favoriser la motivation. En effet, si la personne possède une bonne perception de ses compétences il y a plus de chance pour que la motivation soit présente. De plus il est important que la personne détermine les bons objectifs, elle ne doit pas se donner des objectifs trop difficiles, elle doit le faire de façon progressive. Habituellement, les meilleurs objectifs sont ceux de difficulté moyenne, ce qui amène un défi tout en ne décourageant pas la personne. Au niveau de l'école et de la classe, il doit y avoir une réponse aux besoins des jeunes, nous devons les aider à se fixer des buts et rendre la matière significative, ce qui leur permettra de mieux faire le lien entre les apprentissages et leurs buts. La société joue aussi un rôle en ce qui concerne la motivation des jeunes face à l'école. Elle doit faire en sorte de diminuer les valeurs de consommation qui attire l'attention des jeunes ailleurs qu'à l'école.

Il est intéressant de constater qu'il y a des moyens qui peuvent être utilisés par l'école, la famille et l'environnement pour aider les jeunes à s'engager et surtout à persévérer jusqu'à la fin de leurs études. Plusieurs auteurs ont fait des recherches poussées pour créer des théories de la motivation. Ces théories permettent de mieux comprendre le phénomène de la motivation et donnent des ressources aux écoles et aux parents afin d'identifier les élèves les plus enclins au manque de motivation. Plusieurs de ces théories voient la motivation comme un phénomène global qui varie de très peu à énormément de motivation face à l'action (Ryan et Deci, 2000b). D'autres s'entendent pour dire qu'il y a plusieurs types de motivation. Donc, le phénomène de la motivation ne varie pas seulement par le niveau de motivation

(combien de motivation), mais aussi par l'orientation de la motivation (quel type de motivation). La théorie de la motivation qui suit en est un bon exemple.

2.2 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN

Comme la définition de la motivation fait référence à un phénomène intrinsèque et que plusieurs auteurs tiennent compte des facteurs motivationnels internes et externes à la personne, la théorie de l'autodétermination de Edward L. Deci et Richard M. Ryan s'applique bien à la situation puisqu'elle est basée sur la motivation intrinsèque et le principe d'autodétermination. Comme certains chercheurs précisent que les jeunes qui s'impliquent d'eux-mêmes dans une activité sont plus motivés que les autres, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan s'applique bien à cette étude puisqu'elle fait référence au même principe, soit qu'il faille amener le plus possible un jeune à être autodéterminé, c'est-à-dire à faire des choix qu'il trouve motivants.

Tout d'abord, nous verrons l'autodétermination et les facteurs qui s'y rattachent : le vouloir, l'intention et les besoins. Ensuite, les définitions des différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination seront énumérées. Il y aura celle de l'amotivation, celle de la motivation extrinsèque et de ses quatre niveaux : la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration et de la motivation intrinsèque.

2.2.1 L'autodétermination

Deci et ses collègues (dans Pintrich et Schunck, 1996) ont amené que les humains ont le besoin fondamental d'être autonomes et de s'engager dans l'accomplissement d'une activité pour la simple raison qu'ils le veulent bien. Pour éviter la confusion, ces auteurs ont distingué les concepts de vouloir et d'autodétermination. Selon Deci et ses collègues (dans Pintrich et Schunck, 1996) le vouloir se définit comme étant la capacité qu'a l'organisme humain de choisir

comment satisfaire ses besoins. Pour ce qui est de l'autodétermination, il s'agit d'un processus d'utilisation du vouloir que possède une personne. Il est une qualité du fonctionnement humain qui implique une expérience de choix, c'est-à-dire la capacité de choisir, d'expérimenter des choix et de les assumer. C'est donc plus qu'une capacité, c'est un besoin (Deci et Ryan, 1985). L'autodétermination requiert que la personne accepte ses forces et ses limites. Il faut aussi que cette personne soit consciente que certaines de ces forces agissent sur elle. Elle doit faire des choix et déterminer la façon de satisfaire ses besoins (Pintrich et Schunck, 1996).

Dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, l'intention est un concept important. En effet, il est capital dans la compréhension sur la progression des comportements (Deci et Ryan, 1994). Ce sont les intentions que les gens ont qui dirigent leurs comportements motivés.

La théorie de l'autodétermination fait aussi référence à trois besoins psychologiques innés qui sont liés à la motivation intrinsèque et extrinsèque soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a). Ces trois besoins apparaissent essentiels pour faciliter le fonctionnement optimal de l'intégration ainsi que le développement social et le bien-être personnel (Ryan et Deci, 2000a). La théorie est basée sur le fait que les besoins de compétence et d'autodétermination motivent le processus d'élaboration interne. Elle unifie la structure du soi à travers une intégration continue de stimuli internes et externes (Deci et Ryan, 1985).

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan propose qu'il y a plusieurs types de comportements motivés de différentes qualités. Spécifiquement, Deci et Ryan (1994) proposent que les comportements intentionnels peuvent varier dans la mesure où ils sont autodéterminés ou contrôlés. Si une action est faite par un choix libre, elle est considérée comme autodéterminée (autonome). Par contre si une action est faite pour être récompensée ou pour séduire, elle est contrôlée. Par exemple, un

élève qui fait ses devoirs parce qu'il trouve la tâche intéressante et valable démontre un comportement autodéterminé, alors que s'il le fait par peur de désapprobation de son professeur, le comportement est contrôlé (Deci et Ryan, 1994). En général, les recherches ont démontré que les comportements autodéterminés sont d'une meilleure qualité que les comportements contrôlés (Deci et Ryan, 1994). Les concepts d'autodétermination et de contrôle ne sont pas identiques, même s'ils sont reliés. En effet, avoir le contrôle n'assure pas l'autodétermination. Si la personne ressent des pressions pour atteindre certains buts ou pour exercer un contrôle, elle n'est pas autodéterminée (Deci et Ryan, 1985), puisque le choix n'est pas fait de façon libre et spontanée.

2.2.2 Les types de motivation

Par leur théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan ont été en mesure d'identifier plusieurs types de motivations distincts. Chacune de ces motivations ont des conséquences spécifiques sur l'apprentissage, la performance, les expériences personnelles et le bien-être (Ryan et Deci, 2000a). Ces types de motivation sont les suivants : l'amotivation ou la non motivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Ils sont tous situés sur un continuum d'autodétermination. Il faut toutefois faire attention, ce n'est pas un continuum développemental, la personne n'a pas à progresser à travers tous les stades d'internalisation. Une personne peut adopter un type de régulation à n'importe quel niveau du continuum dépendamment des expériences précédentes et des facteurs situationnels (Ryan et Deci, 2000b).

2.2.2.1 L'amotivation

L'amotivation est définie comme étant l'absence de motivation. C'est un état de manque d'intention d'agir. Lorsqu'une personne se sent incompétente à faire une activité due au manque de valeur donné à celle-ci, il en résulte une amotivation (Ryan et Deci, 2000a). L'amotivation affecte un élève lorsqu'il ne perçoit pas de corrélation entre les activités qu'il fait et les résultats qu'il obtient (Deci et Ryan, 1985; Karsenti,

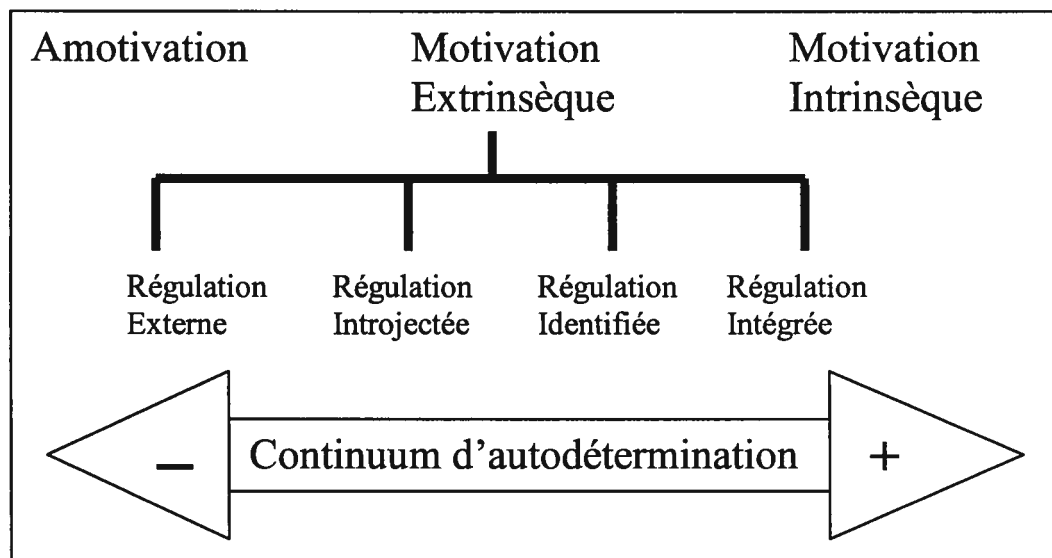
1998). Bref, un élève qui se sent amotivé ou résigné face à l'école se sent impuissant et en arrive à croire qu'il n'a aucun contrôle sur les résultats scolaires qu'il obtient (Karsenti, 1998).

2.2.2.2 La motivation extrinsèque

Ce type est défini comme une activité exécutée menant à une récompense externe ou permettant d'éviter une punition (Deci, 1975; Ryan et Deci, 2000a; 2000b). Elle permet de soutirer quelque chose d'agréable ou d'empêcher des conséquences ou situations fâcheuses (Karsenti, 1998). La motivation extrinsèque fait référence à un comportement où la raison de le faire est autre chose que l'intérêt pour l'activité elle-même (Deci et Ryan, 1985, 1994). Comme mentionné plus haut, les types de motivation sont situés sur un continuum d'autodétermination. Ainsi, les comportements motivés extrinsèquement deviennent autodéterminés à travers le processus développemental d'internalisation et d'intégration. L'internalisation implique que la personne transforme son processus régulateur externe en processus régulateur interne. L'intégration quant à elle, est le processus à travers lequel les valeurs et régulations maintenant internalisées sont intégrées au soi de la personne (Deci et Ryan, 1994). La motivation extrinsèque inclut la progression d'un comportement, c'est-à-dire qu'à l'origine, il est extrinsèquement motivé, mais il devient internalisé et autodéterminé (Pintrich et Schunck, 1996).

Les études de Deci et Ryan (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; 2000b) démontrent qu'il existe au total quatre types de motivation extrinsèque qui se retrouvent sur le continuum de l'autodétermination (voir figure 3). Du plus faible au plus élevé des niveaux d'autodétermination, il y a la motivation extrinsèque par régulation externe, par régulation introjectée (introjection), par régulation identifiée (identification) et par régulation intégrée (intégration) (Deci et Ryan, 1985, 1994; Ryan et Deci, 2000a; 2000b).

Figure 3: Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Karsenti, 1998)



Tout d'abord, la *régulation externe* de la motivation extrinsèque décrit les comportements qui sont régulés par les contingences externes à l'individu. C'est-à-dire que l'élève s'engage dans un comportement pour obtenir une récompense, éviter une punition (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; 2000b; Karsenti, 1998) et/ou simplement par obligation (Karsenti, 1998). Les comportements régulés extrinsèquement sont intentionnels, mais aussi dépendants et contrôlés par des contingences externes (Deci et Ryan, 1994). Les comportements régulés de façon externe sont moins autonomes. Ils sont exécutés pour la satisfaction d'une demande externe (Ryan et Deci, 2000a). Voici un exemple d'un comportement qui est régulé de cette façon : un élève a un devoir de mathématique à remettre pour le lendemain. Il n'aime pas du tout cette matière et n'a aucune envie de faire ce devoir. Par contre, pour éviter la punition et/ou pour obtenir une récompense, il le fera à contrecœur (Pintrich et Schunck, 1996).

Le deuxième niveau de motivation extrinsèque, la *régulation introjectée* ou l'introjection, fait référence aux comportements motivés par de petites pressions internes, telles les contingences dues à l'estime de soi. Pour certaine personne, ce

type de régulation se manifeste lorsque nous agissons en pensant que c'est de cette manière que nous devons agir. Pour d'autres, l'action est faite dans le but d'éviter un sentiment de culpabilité pour n'avoir rien fait (Ryan et Deci, 2000b). Quand la régulation a été introjectée, les encouragements externes ne sont plus nécessaires et la récompense n'est plus l'unique but de nos actions. L'introjection décrit donc une forme de motivation interne dans laquelle l'action est considérée contrôlée par des contingences internes (Deci et Ryan, 1994). En d'autres termes, la régulation introjectée consiste à prendre pour soi le comportement, sans accepter complètement qu'il soit le sien. C'est donc une forme de régulation qui est relativement contrôlée et dans laquelle le comportement est fait pour éviter la culpabilité et/ou l'anxiété ou pour atteindre une mise en valeur de l'ego par la fierté d'avoir accompli la tâche (Ryan et Deci, 2000a, 2000b). La source de motivation est interne, mais elle n'est pas autodéterminée (Pintrich et Schunck, 1996). Par exemple, un élève qui fait ses devoirs pour ne pas se sentir coupable de ne pas les avoir faits ou simplement pour faire plaisir à ses parents et ses professeurs (Pintrich et Schunck, 1996; Karsenti, 1998), est un élève dont la motivation est extrinsèque et régulée par introjection.

Le troisième type de motivation extrinsèque, la *régulation identifiée* ou l'identification, est présent quand un comportement est adopté par le soi comme personnellement important et valable. La personne n'agit pas simplement parce qu'elle croit qu'elle doit le faire, mais plutôt parce que le comportement a une importance en soi (Ryan et Deci, 2000b). Cette importance résulte de l'identification des valeurs de la personne et de celles derrière l'activité. Progressivement, la personne incorpore son comportement dans son sens de soi (Deci et Ryan, 1994; Pintrich et Schunck, 1996; Ryan et Deci, 2000a). Ici, la personne a fait le choix de faire l'activité, puisqu'elle est valorisée et jugée importante par cette personne (Karsenti, 1998). Par exemple, un élève décide d'étudier rigoureusement pour s'assurer une bonne performance à un test. Il étudie non pas dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, mais plutôt parce qu'un bon résultat lui permettra d'être accepté à l'université (Pintrich et Schunck, 1996).

Le dernier niveau de la motivation extrinsèque, la *régulation intégrée* ou l'intégration est celui qui est le plus près de la motivation intrinsèque. Il s'agit d'un comportement qui résulte de l'intégration des valeurs identifiées et des régulations à l'intérieur du sens de soi de la personne (Deci et Ryan, 1994, Ryan et Deci, 2000a). La régulation par intégration se produit quand des régulations sont complètement assimilées au soi (Ryan et Deci, 2000a, 2000b). La régulation intégrée et la motivation intrinsèque partagent les qualités qui constituent l'autodétermination qui est caractérisée par une implication complète du soi (Deci et Ryan, 1994). Contrairement à la motivation intrinsèque, elle est faite pour atteindre des résultats séparés de l'activité elle-même et du soi (Ryan et Deci, 2000a). Par exemple, un adolescent se considérant aussi bon élève que musicien décide d'abandonner ses cours de guitare parce qu'il est conscient que les études qu'il désire entreprendre sont importantes et exigeantes (Pintrich et Schunck, 1996; Karsenti, 1998).

2.2.2.3 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est la source d'énergie qui est centrale pour la nature active de l'organisme humain (Deci et Ryan, 1985). Elle est basée sur l'inné, les besoins de compétence et d'autodétermination. Les comportements motivés intrinsèquement sont définis comme ceux qui sont faits avec intérêt et qui ne nécessitent pas de résultats autres que le comportement lui-même (Deci et Ryan, 1994). Elle pousse l'individu à s'engager dans une activité pour elle-même (Deci, 1972; Pintrich et Schunck, 1996; Ryan et Deci, 2000a; 2000b; French et Oakes, 2001), pour le plaisir et la satisfaction de la pratique et/ou pour la réalisation de l'activité (Karsenti, 1998).

Une des façons utilisées par les auteurs (Deci et Ryan, 1985; Pintrich et Schunck, 1996; Ryan et Deci, 2000a) pour illustrer la motivation intrinsèque est de la comparer à l'innocence qu'ont les enfants. En effet, les bébés sont intéressés à une variété de nouveaux stimuli. Quand ils grandissent et deviennent de jeunes enfants,

ils semblent intéressés dans l'apprentissage de tous les aspects de leur environnement. Ils deviennent actifs et avides de connaissances sans qu'une récompense spécifique leurs soit attribuée. Donc, leur besoin général de compétence et d'autodétermination opère de façon globale. Toutefois, graduellement, ils développent des préférences et agissent de façon plus sélective. Leurs compétences tendent à s'élargir ou s'atrophier selon qu'elles soient accompagnées ou non d'intérêt. La motivation est intrinsèque lorsqu'une activité est faite en l'absence de récompenses ou de contrôle. Ceci est la base de la mesure de libre choix (Deci et Ryan, 1985). Selon les études de Deci et Ryan (1985), elle est le type de motivation comportant le plus haut niveau d'autodétermination.

Pour plusieurs chercheurs (voir : Deci et Ryan, 1985; Karsenti, 1998), le système d'éducation devrait favoriser la motivation intrinsèque parce qu'elle apporte plusieurs éléments positifs chez les élèves. En effet, une comparaison entre des gens motivés intrinsèquement et ceux motivés extrinsèquement a démontré que la motivation intrinsèque engendre plus d'intérêt, d'excitation et de confiance. Cela s'est manifesté par une augmentation de la performance, de la persistance, de la créativité, de la vitalité, de l'estime de soi et du bien-être général (Ryan et Deci, 2000a). Contrairement à cela, plus les élèves sont motivés extrinsèquement, moins ils démontrent d'intérêt, de valeurs et d'efforts d'accomplissement. Ils tendent aussi à se déresponsabiliser pour les résultats négatifs qu'ils obtiennent. Ils blâment les autres et leurs enseignants (Ryan et Deci, 2000a). En éducation, la motivation intrinsèque a démontré qu'elle facilitait l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche. En effet, les élèves qui sont motivés intrinsèquement s'engagent dans des activités qui permettent d'augmenter le savoir. Réciproquement, l'apprentissage fait en sorte d'augmenter la motivation intrinsèque (French et Oakes, 2001).

La meilleure façon de résumer la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est de faire référence au schéma du continuum d'autodétermination. En effet, le schéma résume bien la théorie, puisqu'il nous est possible de bien voir que la

motivation n'est pas un processus développemental, que la personne peut se trouver à plusieurs niveaux à la fois selon la situation. L'objectif de cette théorie est de démontrer qu'il y a plusieurs types de motivation et que la meilleure façon d'être intrinsèquement motivé est d'être le plus autodéterminé possible. Pour ce faire, la personne doit faire les choses pour le simple plaisir de les faire, elle se trouve ainsi à être autodéterminé et donc motivée intrinsèquement. Il est impossible d'être toujours à 100% autodéterminer et faire tout pour le simple plaisir de le faire. Plusieurs des activités que nous faisons dans la vie, nous les faisons un peu par obligation ou pour d'autres raisons que le simple plaisir de les faire. Il en est de même pour les élèves en ce qui concerne les tâches qu'ils ont effectués à l'école.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

La science étant une activité dite sociale et publique, un chercheur se doit de rendre public les méthodes et procédés qu'il a utilisés, ainsi que les résultats, ce qui permet une révision et une remise en question continuelle des conclusions de l'étude (Beauregard, 1988). En raison de cette affirmation, il est essentiel que la démarche méthodologique utilisée pour la présente étude soit décrite de façon précise pour permettre à d'autres chercheurs de refaire les observations, de réviser ou de remettre en question les conclusions (Beauregard, 1988) qui ressortiront de l'analyse des données.

Dans un premier temps, ce chapitre établira la méthode de recherche qui sera effectuée, suivi d'une justification de l'utilisation de cette méthode de recherche. Il y aura aussi une description des méthodes statistiques qui seront utilisées pour l'analyse des données. Ensuite, la description des étapes du déroulement de la recherche, la description de l'école, la sélection et la description des sujets, la description des méthodes et des instruments de collecte de données et une analyse des forces et limites méthodologiques de la recherche seront faites.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Tout d'abord, comme plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour étudier la motivation (voir Pintrich et Schunck, 1996), il semble essentiel de bien spécifier le type de recherche que nous souhaitons effectuer. La méthode utilisée est de nature descriptive. Une des principales caractéristiques de cette approche est sa capacité à fournir une représentation claire d'un phénomène en particulier. En général, nous tentons d'identifier les composantes d'une situation. Parfois, nous essayons de décrire la relation qu'il peut y avoir entre chacune des variables (voir Sabourin, 1988). Plus précisément, cette recherche fait référence à la méthode descriptive quantitative, car il s'agit ici de recueillir des données chiffrées et d'en

faire une analyse statistique afin de répondre à nos objectifs de recherche. Il s'agira donc de décrire à l'aide de données quantifiables, le phénomène de l'absentéisme et de la motivation scolaire en relation avec la réussite éducative selon le sexe des sujets.

3.2 JUSTIFICATION DU TYPE DE RECHERCHE

Selon Boudreault (2000), l'utilisation d'une approche quantitative lors d'une recherche doit permettre au chercheur de trouver une réponse à un problème de recherche faisant référence à un phénomène quantifiable. En effet, le chercheur doit pouvoir mesurer certains aspects de la situation avec des nombres. Comme le résume Boudreault (2000) : « *le but ultime de la recherche quantitative est de faire, à l'aide de données quantifiées, une démonstration éloquente de l'existence d'une relation entre plusieurs variables.* » Comme les objectifs de la présente recherche sont de décrire quels sont les liens entre l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire, la méthode de recherche descriptive quantitative sera utilisée.

3.3 MÉTHODE DE RECHERCHE QUANTITATIVE

L'objectif de cette recherche est de décrire les liens qu'il peut y avoir entre les différentes variables mesurées. En fait, nous essayons de déterminer si deux ou plusieurs variables sont reliées, en exprimant l'étendue du ou des liens et ce, de façon quantitative par diverses techniques statistiques (Sabourin, 1988) telles la corrélation, l'analyse de variance (ANOVA) et la régression linéaire. Plusieurs liens seront vérifiés et lors de nos analyses, si nous obtenons des résultats significatifs, cela nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, ainsi que ce qui nous est proposé dans la revue de littérature.

Ce qu'il y a d'intéressant avec la corrélation, c'est qu'il est possible de se demander dans quelle mesure l'apparition d'un phénomène est liée à l'apparition d'un autre. En apparence simple, la méthode corrélationnelle présente des difficultés qui

sont relatives à l'interprétation ou à l'explication des résultats. Il y a deux problèmes majeurs référant à la méthode corrélationnelle. Tout d'abord, la direction que peut prendre l'interprétation d'un résultat obtenu (Sabourin, 1988). C'est-à-dire qu'il est important de mentionner que l'existence d'une corrélation entre deux variables indique seulement que ces deux variables sont reliées. Il faut faire très attention lors de l'interprétation, car beaucoup ont tendance à dire qu'une des variables est responsable de la variation de l'autre, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Lors de l'utilisation de la méthode corrélationnelle, les liens qui peuvent être faits ne sont surtout pas des liens de causalité. En effet, A et B varient conjointement, mais nous ne pouvons pas dire que A cause l'apparition de B et inversement.

Puis, il est possible qu'une troisième variable soit responsable de la variation des deux autres qui sont impliquées dans le calcul de la corrélation (Sabourin, 1988). Il faut être très vigilant lorsque nous tentons d'interpréter et d'expliquer les résultats obtenus. Par exemple, un chercheur obtenant une corrélation positive entre le nombre d'églises construites et le nombre de crimes commis dans une même ville. Le chercheur ne peut pas conclure que la religion pousse les gens à faire des crimes. Il ne peut conclure davantage que les actes criminels amènent les personnes à devenir pratiquantes. La relation qu'il a obtenue est attribuable à une troisième variable, soit le nombre de résidents de la ville en question. Effectivement, plus les habitants sont nombreux, plus le nombre d'églises est élevé d'une part, et plus le nombre de crimes commis est élevé d'autre part (Sabourin, 1988).

Comme la méthode corrélationnelle est une mesure d'association entre deux variables, elle ne nous permet pas de comparer des moyennes. C'est pourquoi l'analyse de variance sera utilisée. Premièrement, il est possible de voir, en éducation et en psychologie, l'utilisation de l'ANOVA pour l'analyse des résultats d'une recherche de type descriptif lorsque le nombre de sujets est élevé (Karsenti, 1998). L'analyse de la variance permet principalement de vérifier s'il y a une différence significative entre les variables utilisées dans la recherche. Cette technique permet de

déterminer si les différences obtenues entre les groupes sont significatives ou simplement dues au hasard (Frigon, 1997). À l'aide de l'analyse de variance, nous diviserons la variance de l'ensemble des individus en variance dite intergroupe (la variance entre les différents groupes de sujets) et intragroupe (la variance des sujets à l'intérieur d'un même groupe), ce qui nous permettra d'identifier d'où proviennent les différences observées (Frigon, 1997; Karsenti, 1998).

L'analyse de variance est utilisée pour tester l'hypothèse que plusieurs moyennes sont égales (Howell, 1998), un résultat significatif nous permettra de démontrer au contraire, que les moyennes sont différentes entre les groupes à l'étude.

La régression linéaire sera aussi utilisée afin de tenter de créer un modèle à l'aide des variables de la recherche et de vérifier si ce modèle est statistiquement significatif. En faisant un modèle à l'aide des variables de recherche, il nous sera possible de dire si nos variables indépendantes influencent vraiment notre variable dépendante. En fait, nous souhaitons prédire notre variable dépendante sur la base de la connaissance simultanée de tous les prédicteurs (variables indépendantes) (Howell, 1998).

Ces méthodes d'analyses statistiques (principalement l'ANOVA et la régression linéaire) se complètent bien et elles seront utilisées dans le but de faire le plus d'analyses possibles en raison du nombre élevé de variables que nous avons dans cette recherche. Le traitement des données recueillies se fera à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Ce logiciel permet de faire des statistiques descriptives (moyennes, fréquences...) et aussi des statistiques inférencielles (analyse de variance, corrélations...). L'utilisation du logiciel SPSS est d'autant plus intéressante puisqu'elle permet la représentation visuelle des résultats par des tableaux et/ou des graphiques.

3.4 ÉTAPES DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La collecte de données s'est faite dans une école de Longueuil sur la Rive-Sud de Montréal. Un questionnaire sur la motivation scolaire, basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, et validé au Québec par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) a été administré (voir annexe 1). Chaque élève des classes ciblées a répondu de façon volontaire au questionnaire. Pour compléter la collecte des données, les bulletins des élèves ayant répondu au questionnaire sur la motivation ont été recueillis pour obtenir, avec le consentement de ceux-ci, les résultats scolaires et le taux d'absence de chacun d'entre eux. Une lettre de consentement (voir annexe 2) a été signée par le chercheur et la directrice de l'école en question pour assurer qu'en aucun cas les renseignements qui sont présents sur les bulletins ne soient divulgués ou utilisés contre la personne.

Tableau IV : Principales étapes du déroulement de la recherche

ÉTAPE	DESCRIPTION
1.	Réadaptation de l'échelle de motivation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) pour les élèves du secondaire.
2.	Recherche d'une école secondaire établit dans un milieu socio-économique faible.
3.	Rencontre informative et prise de rendez-vous pour la passation du questionnaire sur la motivation.
4.	Administration du questionnaire sur la motivation.
5.	Avec l'accord de la directrice, prise de possession des bulletins des élèves et de la fréquentation scolaire, pour ceux ayant répondu au questionnaire sur la motivation.
6.	Mise en commun des renseignements généraux recueillis pour faire un profil des classes participantes.
7.	Validation de la réadaptation de l'échelle de motivation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989).
8.	Analyses statistiques des réponses à l'aide du logiciel SPSS.
9.	Interprétation des résultats.

3.5 DESCRIPTION DE L'ÉCOLE

Comme mentionné au point précédent, la collecte de données a été faite dans une école secondaire multiethnique de la Rive-Sud de Montréal, soit l'école secondaire Saint-Jean-Baptiste de Longueuil. L'école Saint-Jean-Baptiste accueille à chaque année environs 550 élèves de 12 à 18 ans pour les niveaux 1 à 5 du secondaire. Cette école secondaire est située dans un quartier de Longueuil où le statut socio-économique est plutôt faible et où il y a un taux de décrochage assez élevé selon les dires de la directrice. Il a été possible de constater à l'aide de données recueillies par le Ministère de l'éducation du Québec (2004a) que l'école secondaire Saint-Jean-Baptiste est classée comme faisant partie d'un milieu socio-économique faible.

Pour calculer l'indice du seuil de faible revenu par école, une variable est utilisée, soit la proportion de familles qui déclarent un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu, établi par Statistique Canada, pour le territoire de résidence familiale (MEQ, 2004a). L'indice de milieu socio-économique par école, qu'en à lui, est calculé à l'aide de deux variables, la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers et la proportion de parents dont aucun ne travail à temps plein, pour une pondération de un tiers. Nous retrouvons également le rang décile par école pour les deux indices. Pour l'indice et le rang, plus ceux-ci sont élevés, plus le milieu socio-économique est faible (MEQ, 2004a).

Comme il est possible de le constater dans le tableau suivant (tableau V), l'école secondaire Saint-Jean-Baptiste possède un indice de revenu de 30,39 avec un rang décile de 9 et un indice de milieu socio-économique de 21,44 avec un rang décile de 8, ce qui en fait la troisième école avec un faible revenu socio-économique pour la commission scolaire Marie-Victorin.

Tableau V : Indice de milieu socio-économique par école et indice du seuil de faible revenu par école pour la commission scolaire Marie-Victorin (MEQ, 2004a)

864000 Commission scolaire Marie-Victorin : Écoles secondaires

Code de l'école	Nom de l'école	Indice du seuil de faible revenu	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique	Rang décile (IMSE)	Nombre d'élèves (30/09/2003)
864018	École internationale Saint-Edmond	21,81	8	15,19	4	593
864168	École Hélène-De Champlain	32,96	9	23,81	9	49
864170	École Notre-Dame	19,16	7	16,35	5	76
864225	École secondaire participative l'Agora	27,02	9	19,89	7	473
864275	École André-Laurendeau	15,16	4	13,28	3	2 357
864276	École Antoine-Brossard	22,33	8	12,37	3	1 524
864278	École Gérard-Filion	36,82	9	26,96	10	2 165
864280	École Jacques-Rousseau	29,48	9	19,67	7	2 212
864284	École secondaire Monseigneur-A.-M.-Parent	22,51	8	18,33	6	1 883
864285	École Pierre-Brosseau	23,40	8	13,04	3	933
864287	École Saint-Jean-Baptiste	30,39	9	21,44	8	553

3.6 SÉLECTION DES SUJETS

Puisque l'absentéisme touche principalement les élèves du secondaire, les sujets sélectionnés pour la présente étude sont des élèves provenant d'une école secondaire. L'échantillon choisi tend vers l'équité entre le nombre de garçons et de filles âgés, à quelques exceptions près, de 14 à 17 ans. En effet, nous avons un échantillon de 132 sujets dont 67 garçons et 65 filles âgés entre 14 et 18 ans avec une moyenne d'âge de 16 ans.

La sélection des sujets a été déterminée par la directrice de l'école et le chercheur. En effet, selon les spécifications du chercheur, il devait y avoir au moins deux classes de chaque niveau du deuxième cycle soit secondaire 3, 4 et 5. Le deuxième cycle du secondaire a été privilégié puisque, comme nous l'avons vu dans

le chapitre sur le décrochage, c'est vers l'âge de 16-17 ans que les élèves les plus à risque décrochent du système scolaire. De plus, dans la mesure du possible, les classes où les matières de base essentielles à l'obtention du diplôme d'étude secondaire ont été sélectionnées. Nous sommes ainsi assurés de toucher l'ensemble des élèves de ces classes dû au caractère obligatoire des cours de base.

Tableau VI : Répartition de l'échantillon selon le sexe du sujet

	Garçons		Filles		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
Français (sec.3)	29	52%	27	48%	56
Histoire (sec. 4)	27	54%	23	46%	50
Économie (sec. 5)	11	42%	15	58%	26
Total	67	51%	65	49%	132

Au départ, le chercheur désirait avoir des classes d'anglais, de français et de mathématique, trois matières scolaire où la réussite est essentielle pour l'obtention du diplôme, peu importe le niveau scolaire. Dû à des contraintes de temps des professeurs et de la direction de l'école, le chercheur n'a eu que deux jours pour faire la passation du questionnaire donc le choix des classes a été restreint à celles qui étaient disponibles ces deux journées. Toutefois, il a été possible d'obtenir des classes dont les matières sont tout de même essentielles à l'obtention du diplôme selon le niveau de l'élève soit deux classes de français secondaire 3 (56 élèves, représentant 42% de l'échantillon), deux classes d'histoire secondaire 4 (50 élèves, représentant 38% de l'échantillon) et une classe d'économie secondaire 5 (26 élèves, représentant 20% de l'échantillon). Nous aurions aimé avoir deux groupes de secondaire 5, mais il n'y avait qu'une seule classe avec un cours obligatoire qui se donnait les journées de disponibilité de l'école pour la passation du questionnaire. Comme nous pouvons le constater à l'aide du tableau précédent, pour chaque niveau scolaire, la moitié des sujets sont de sexe masculin et l'autre moitié de sexe féminin. La plus grande différence a été observée en secondaire 5 où 58 % des sujets sont de sexe féminin.

3.7 MÉTHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Nous avons besoin de trois types de mesures afin d'atteindre nos objectifs : le taux d'absentéisme, la réussite scolaire des élèves et le type de motivation de ceux-ci.

Afin d'obtenir le taux d'absentéisme des élèves questionnés, nous avons demandé aux personnes responsables des absences de l'école de nous fournir, avec le consentement de la direction, le nombre d'absence de chaque élève ayant répondu au questionnaire sur la motivation. En ce qui concerne la mesure de la réussite scolaire, elle a été identifiée par la moyenne des résultats scolaires que les élèves ont eus pour leurs études en cours. Nous avons eu ces données en obtenant le bulletin de note des élèves, avec leur consentement et celui de la direction, ce qui nous a permis de savoir si les élèves sont en voie de réussir leur année scolaire.

Lorsque nous voulons étudier la motivation, plusieurs types de mesures sont disponibles. Chacun des types possède des caractéristiques spécifiques. Ceux-ci sont souvent choisis par rapport à la nature de la recherche et de ses objectifs. Le tableau suivant (adapté de Pintrich et Schunck, 1996), résume les différents types de mesure de la motivation :

Tableau VII : Différentes méthodes pour mesurer la motivation
(Karsenti, 1998)

Catégorie	Caractéristiques
Observation directe	Cette méthode fait référence à l'observation de comportements (exemple : le choix de la tâche, la persistance...) Ces comportements sont ensuite analysés pour évaluer la motivation des sujets.
Évaluation par des personnes externes	Cette méthode fait référence à une évaluation de la motivation faite par une personne externe à la personne étudiée (exemple : le parent, l'enseignant...)
Questionnaire ou échelle de motivation	Questionnaire ou échelle qui est utilisé pour évaluer la motivation par des questions reliées à une situation particulière. La personne n'est pas obligatoirement consciente que sa motivation est testée. Elle a plutôt l'impression de répondre à un sondage sur ses intérêts.
Entrevue	Questions posées directement à la personne par le chercheur.

	La motivation de cette personne est évaluée en fonction de l'analyse des réponses à l'entrevue.
Auto-analyse du comportement	Cette méthode montre à l'individu une vidéo de lui-même en train d'effectuer une tâche. On met en évidence les réactions de l'individu.
Verbalisation des processus cognitifs pendant que l'action se déroule	En effectuant une tâche, l'individu doit verbaliser ses pensées (processus cognitif). À l'aide du verbatim, la motivation de l'individu est déterminée.
Dialogues et conversations de groupe	L'analyse des discussions de groupe est faite pour déterminer le profil motivationnel d'un individu.

Dans la présente étude, la méthode utilisée pour mesurer la motivation est le questionnaire (aussi appelé l'échelle de motivation). L'individu doit indiquer sur une échelle de 1 à 7, à quoi correspond sa réponse : 1 étant « *ne correspond pas du tout* » et 7 « *correspond énormément.* » Ce type d'échelle (l'échelle de Likert) permet de faire plusieurs analyses statistiques à partir des réponses fournies par les répondants.

3.7.1 Description de l'instrument de mesure

L'échelle de motivation pour les élèves du secondaire (ÉMPÉS) (voir annexe 2) est basée sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Il s'agit d'une adaptation du questionnaire développé et validé par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Cette échelle est composée de sept sous-échelles portant sur la motivation intrinsèque, trois des quatre types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée) et l'amotivation. L'ÉMPÉS est composée de 28 énoncés où les élèves répondent sur une échelle de Likert (voir figure 4). Il est important que ce type de questionnaire soit léger et peu compliqué à remplir. En effet, en mesurant la motivation, il faut éviter de décourager les élèves dès le départ en leur proposant un questionnaire de plusieurs pages d'apparence complexe.

Figure 4 : Échelle de Likert utilisée pour l'ÉMPÉS

1	2	3	4	5	6	7
Ne correspond pas du tout	Ne correspond pas	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond énormément

Dans ce questionnaire, les élèves sont d'abord invités à remplir la case d'identification comprenant entre autre leur code permanent, qui nous a permis d'avoir accès à des informations sur leur situation académique, leur âge et leur sexe. Le questionnaire est bâti selon la question suivante : « *Pourquoi vas-tu à l'école, pourquoi étudies-tu ?* » Suite à cette question, les élèves devaient indiquer sur l'échelle de Likert, pour chacun des 28 énoncés, le niveau de correspondance. Voici un exemple des énoncés pour chacune des sept sous-échelles :

Tableau VIII : Exemples d'énoncés de ÉMPÉS pour chacune des sous-échelles

Question posée avant chaque énoncé : <i>POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?</i>	
Amotivation	« Je ne sais pas pourquoi je me suis inscrit à l'école »
Motivation extrinsèque par régulation externe	« Pour avoir un meilleur salaire plus tard »
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	« Pour me prouver à moi-même que je suis capable de compléter un diplôme d'études »
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	« Parce que cela va m'aider à être mieux préparé pour la carrière que j'ai choisie »
Motivation intrinsèque à la connaissance	« Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses »
Motivation intrinsèque aux sensations	« Parce que je pense avoir du plaisir à l'école »
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	« Pour le plaisir que je ressens quand je me surpasse dans un travail »

3.7.2 Élaboration et validation du questionnaire

La toute première version du questionnaire de motivation utilisé a été élaborée par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). En effet, ils ont voulu créer un questionnaire qui permettrait de mesurer la motivation, en fonction des concepts de motivation intrinsèque (MI), de motivation extrinsèque (ME) et d'amotivation présentés dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). L'élaboration et la validation de cette « échelle de motivation en éducation » (EME) a été effectué en trois études.

La première étude de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) consistait à élaborer une version préliminaire de l'EME permettant de mesurer correctement les différents types de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation. Suite aux premières étapes d'élaboration (voir : Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989), un consensus des chercheurs a mené à l'élimination du concept de ME par intégration puisque les étudiants avaient beaucoup de difficulté à distinguer ce concept avec celui de motivation extrinsèque par identification. La décision a été prise par Vallerand et ses collègues (1989) de ne poser qu'une question générale. Les sujets devaient ensuite évaluer l'exactitude des énoncés en fonction de leur situation. Au total, 10 énoncés, les plus pertinentes selon les chercheurs, ont été conservés pour chacune des 7 sous-échelles pour un total de 70 énoncés. Cette version préliminaire de l'EME a été distribuée à 358 étudiants du cégep. Suite aux analyses des résultats, seulement 4 énoncés par sous-échelles, ceux ayant obtenu les meilleurs résultats, ont été conservés pour former la version expérimentale de l'EME.

Dans la deuxième étude (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989), la version expérimentale composée de 28 énoncés (quatre par sous-échelles) a été administrée à 746 étudiants du cégep. Les résultats de l'analyse confirmatoire permettent de supporter la structure factorielle de l'EME, soit les 7 facteurs (sous-échelles) et leurs quatre énoncés. L'analyse de cohérence interne permet de démontrer l'homogénéité des sous-échelles. De plus, les corrélations entre les 7 sous-échelles soutiennent la présence d'un continuum d'autodétermination tel que présenté dans la théorie de Deci et Ryan (1985).

La troisième étude (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) a permis aux chercheurs de vérifier la stabilité temporelle de l'EME, c'est-à-dire de vérifier si l'échelle mesure la même chose à travers le temps. Pour se faire, 62 étudiants de niveau collégial ont répondu à l'EME à deux reprises avec un intervalle d'un mois entre les deux passations. Les résultats obtenus ont démontré une stabilité temporelle

avec des corrélations variant entre 0,69 et 0,81 pour toutes les sous-échelles. Donc, la fidélité de l'EME, autant en ce qui concerne la stabilité temporelle que la cohérence interne, a été démontrée grâce aux résultats obtenus par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989).

Karsenti (1998) a aussi utilisé l'EME, mais adaptée pour les élèves du primaire. Karsenti (1998) a voulu faire un questionnaire reflétant des énoncés authentiques, c'est-à-dire qui viennent du langage même des élèves du primaire. En effet, il est beaucoup plus facile de comprendre le langage de ses pairs que le langage scientifique des chercheurs. Les énoncés ont été choisis parmi plus de 2000 réponses provenant d'un échantillon de 538 élèves du primaire. Les énoncés qui revenaient le plus souvent ont été sélectionnés et classés en fonction du schéma de la motivation de Deci et Ryan.

Un questionnaire doit mesurer avec précision ce que nous voulons mesurer afin d'établir sa validité (Boudreault, 2000). Afin de valider les énoncés, un jury composé de 6 « juges-experts » ont fait l'évaluation de ces énoncés dans les différentes catégories. Ce sont seulement les énoncés acceptés par 80% des juges qui ont été employés (Karsenti, 1998). Une première version comportant 56 énoncés, soit 8 par sous-échelles a été validée. Suite à cette validation, quatre énoncés par sous-échelles ont été retranchés afin de conserver les plus pertinentes (Karsenti, 1998). La version finale comporte donc 28 énoncés à raison de quatre énoncés par sous-échelles. Elle a été administrée aux élèves de huit classes de niveau primaire pour vérifier la fidélité et la validité du questionnaire.

Les résultats de l'analyse de Karsenti (1998) ont démontré que l'ÉMPÉP (Échelle de motivation pour les élèves du primaire) a un niveau de fidélité et de validité intéressant. Le tableau qui suit démontre le niveau de cohérence interne du questionnaire :

Tableau IX : Cohérences internes de l'ÉMPÉP
(Karsenti, 1998)

SOUS-ÉCHELLES	α de Cronbach
Amotivation	0,91
Motivation extrinsèque par régulation externe	0,88
Motivation extrinsèque par introjection	0,80
Motivation extrinsèque par identification	0,90
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0,92
Motivation intrinsèque à la connaissance	0,90
Motivation intrinsèque aux sensations	0,89

Comme le questionnaire utilisé est adapté pour le secondaire, ces mêmes analyses de cohérences internes seront faites pour déterminer si, pour le contexte dans lequel le questionnaire a été distribué, nous obtenons une aussi bonne cohérence interne.

3.7.3 Justification de l'utilisation du questionnaire

L'utilisation du questionnaire comporte plusieurs avantages, mais aussi certains inconvénients. Tout d'abord, il faut s'assurer, avant d'utiliser un questionnaire, que ce dernier recueillera les informations désirées par le chercheur. Un des avantages du questionnaire est qu'il permet à la personne interrogée d'être son propre observateur. Ainsi, le chercheur a accès à des informations qui seraient autrement inaccessibles (Allaire, 1988). Le questionnaire facilite la tâche du chercheur en lui permettant de recueillir des informations tel l'âge, le revenu, le statut social, le niveau d'instruction, l'occupation et l'état civil des sujets en évitant d'effectuer des recherches dans les documents officiels (Allaire, 1988). De plus, il est un moyen simple et économique de recueillir des données sur les comportements, les croyances, les sentiments, les désirs et intérêts, etc.

L'utilisation d'un questionnaire comporte aussi des inconvénients. Premièrement, lors de sa distribution, il faut réussir à obtenir la collaboration de chacun des sujets choisis dans le groupe. Si le taux de participation est faible, il sera beaucoup plus difficile de généraliser les résultats à la population visée (Allaire, 1988). Ensuite, la compréhension des questions peut s'avérer être une difficulté reliée au questionnaire. En effet, il faut s'assurer que les personnes qui répondront au questionnaire interprètent les questions de la même manière. La personne qui répond au questionnaire peut trouver difficile de fournir l'information qui est recherchée. Finalement, le chercheur ne peut jamais être certain de la véracité des réponses recueillies dans un questionnaire. Le répondant doit accepter de dire la vérité lorsqu'il répond aux questions, ce qui peut laisser perplexes certains sujets. Il arrive parfois qu'un sujet tente de plaire au chercheur. Ce phénomène fera en sorte de biaiser les réponses puisqu'il répondra aux questions selon ce qu'il croit que le chercheur désire comme réponse. Malgré les inconvénients que le questionnaire peut comporter, il reste néanmoins un outil simple et économique apprécié par plusieurs chercheurs.

3.8 FORCES ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche, par ces choix méthodologiques, comporte des certaines forces et certaines limites. Une des ces forces est l'utilisation de plusieurs méthodes d'analyses statistiques comme la méthode corrélacionnelle, l'analyse de variance et la régression linéaire, qui se complètent bien et qui nous permettra de couvrir plus en profondeur les données statistiques qui ont été recueillies. En utilisant le questionnaire sur la motivation, il nous a été possible d'obtenir des renseignements sur les sujets, tels le sexe et l'âge du sujet, si ce dernier travaille durant ses études et le nombre d'heure que le sujet travaille par semaine, qui autrement auraient été très difficile de se procurer. De plus, en utilisant la méthode quantitative nous nous assurons une meilleure objectivité dans nos données qu'avec la méthode qualitative qui est souvent critiquée pour son côté subjectif.

Il y a toutefois des limites méthodologiques à cette recherche. En effet, l'échantillon est plutôt faible, nous n'avons que 132 sujets. Une étude avec au moins 250 sujets auraient été beaucoup plus fiables quant aux résultats que nous obtiendrons des analyses. Les calculs statistiques auraient été plus précis et, de ce fait, se rapprochant plus de la réalité, puisque plus un échantillon est grand plus il se rapproche de la population. La méthode corrélationnelle n'amène pas seulement des forces à une recherche, mais aussi certaines faiblesses, comme la vigilance que le chercheur doit avoir lorsqu'il interprète les résultats d'une corrélation. En effet, ce dernier doit faire attention lorsqu'il obtient un lien entre deux variables, car il peut y avoir une troisième variable qui entre en ligne de compte pour interpréter les résultats (Sabourin, 1988). Une autre faiblesse de cette recherche, c'est que nous utilisons seulement la méthode quantitative. Nous aurions pu opter pour une méthode mixte soit quantitative et qualitative. Pour intégrer la méthode qualitative nous aurions pu interroger les jeunes sur leur motivation en faisant une entrevue plutôt qu'en distribuant un questionnaire. La méthodologie mixte offre une vision plus complète et plus nuancée d'un problème de recherche qu'une seule des deux méthodes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000).

Bref, la méthode utilisée est dite quantitative descriptive afin de nous fournir une représentation claire d'un phénomène particulier soit le lien entre la motivation, l'absentéisme et la réussite scolaire. Les méthodes utilisées pour faire l'analyse des données recueillies sont la corrélation, l'analyse de variance et la régression linéaire, malgré certaines limites méthodologiques. C'est trois méthodes nous permettent de progresser de façon logique dans l'analyse des données. Pour recueillir les données nous avons utilisé un questionnaire sur la motivation basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, puis avec les bulletins de notes nous avons pu obtenir les résultats scolaires et le nombre d'absence de chaque élève.

CHAPITRE 4 : ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Maintenant que les données sont recueillies, il faut les analyser et les interpréter. En effet, les résultats de recherche que nous avons obtenus se présentent de façon plutôt ambiguë, « *il appartient à l'auteur d'y mettre de l'ordre et de déployer l'ingéniosité nécessaire pour en apercevoir toutes les facettes et toutes les nuances valables* » (Charbonneau, 1988). L'analyse nous permet de mieux comprendre les données, ce qui nous permet de les interpréter et de voir si nos hypothèses de recherche sont confirmées ou infirmées. C'est à l'aide de l'analyse descriptive et de l'analyse inférentielle que nous pouvons y arriver.

Dans ce chapitre il sera donc question de l'analyse des principales données et de l'interprétation des résultats obtenus. Il y aura d'abord des analyses préalables qui comprennent un test de consistance interne des construits pour vérifier si l'ÉMPÉS (Échelle de motivation pour les élèves du secondaire), l'adaptation faite de l'ÉMPÉP (Échelle de motivation pour les élèves du primaire), a une aussi bonne cohérence interne. Il y aura aussi une analyse corrélacionnelle pour vérifier s'il existe des liens significatifs entre certaines données recueillies. Ensuite il y aura les analyses principales comprenant, pour chacun des tests proposés, soit l'ANOVA et la régression linéaire, une section sur les conditions d'application de ces tests.

4.1 ANALYSE PRÉALABLES

4.1.1 Consistance interne des construits

Comme nous avons pu le constater dans la partie 3.7.2 (tableau IX), la cohérence interne pour les sous-échelles de l'ÉMPÉP s'est révélée plutôt bonne avec un alpha de Cronbach variant entre 0,80 et 0,92. Comme le questionnaire que nous avons utilisé dans la présente étude est une adaptation de l'ÉMPÉP pour les élèves du secondaire (ÉMPÉS) nous avons fait le même test de cohérence pour vérifier si nos

sous-échelles ont une aussi bonne consistance interne. Voici le tableau comparatif de cohérence interne pour l'ÉMPÉP et l'ÉMPÉS :

Tableau X : Comparaison des cohérences internes de l'ÉMPÉP et l'ÉMPÉS

SOUS-ÉCHELLES	α de Cronbach ÉMPÉP	α de Cronbach ÉMPÉS
Amotivation	0,91	0,87
Motivation extrinsèque par régulation externe	0,88	0,84
Motivation extrinsèque par introjection	0,80	0,88
Motivation extrinsèque par identification	0,90	0,82
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0,92	0,86
Motivation intrinsèque à la connaissance	0,90	0,89
Motivation intrinsèque aux sensations	0,89	0,86

Comme il est possible de le constater, la consistance interne pour l'ÉMPÉS, que nous avons utilisée pour notre étude, est aussi très bonne. En effet, l'alpha de Cronbach se situe entre 0,82 et 0,89, ce qui est un peu moins que pour l'ÉMPÉP, à l'exception de la sous-échelle « Motivation extrinsèque par introjection ». Bref, cela signifie que le questionnaire que nous avons utilisé (ÉMPÉS) est valide et fidèle, il mesure bien ce que nous souhaitons mesurer.

4.1.2 Analyses corrélationnelles

Dans cette partie, les différentes corrélations entre les variables seront observées. Nous avons ici décidé d'utiliser les variables principales soit : le sexe des sujets, leur niveau scolaire, la réussite, l'absentéisme et l'amotivation. Le premier tableau (tableau XI) indique les corrélations qui ont été faites avec ces 5 variables. Comme la corrélation est une mesure d'association entre différentes variables, il y a une échelle qui évalue la force d'association. La corrélation de Pearson (r) est une mesure standardisée comprise entre -1 et 1. Ainsi, d'après l'échelle d'association, les niveaux de corrélation se définissent de cette façon : très forte ($0,90 \leq r \leq 1,00$), forte

($0,70 \leq r \leq 0,89$), moyenne ($0,40 \leq r \leq 0,69$), faible ($0,20 \leq r \leq 0,39$) et très faible ($0,00 \leq r \leq 0,19$) (Legendre, 1993). Il faut mentionner que le signe de la corrélation n'a pas d'importance en ce qui concerne la force du niveau d'association. Par exemple, une corrélation de $r = -0,72$ est plus forte qu'une corrélation de $r = 0,65$.

Tableau XI : Étude corrélationnelle des variables

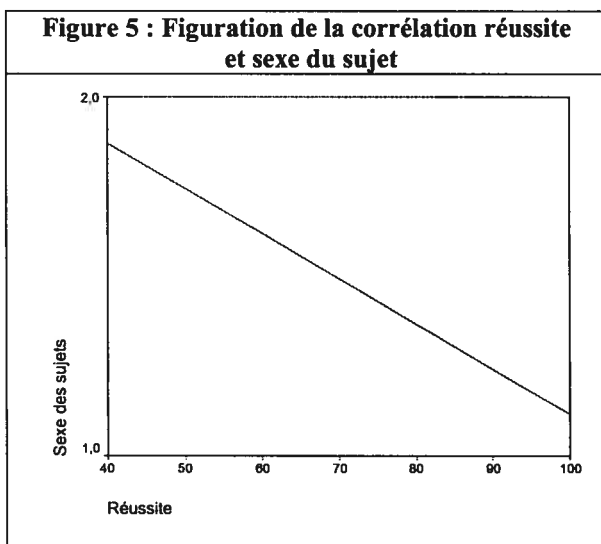
	Sexe des sujets	Niveau secondaire	Absences	Réussite	Amotivation
Sexe des sujets	1,00	-,06	-,05	-,25**	,19*
Niveau secondaire	-,06	1,00	,03	,24**	-,10
Absences	-,05	,03	1,00	-,41**	,16
Réussite	-,25**	,24**	-,41**	1,00	-,27**
Amotivation	,19*	-,10	,16	-,27**	1,00

** . Corrélation significative à un niveau 0.01 (2-tailed).

* . Corrélation significative à un niveau 0.05 (2-tailed).

Lorsque nous faisons référence à ce tableau, qui contient les corrélations pour l'échantillon complet des élèves peu importe le sexe, il nous est possible de constater que la réussite éducative est corrélée de façon significative avec les quatre autres variables, soit faiblement avec les variables sexe des sujets ($r = -0,25$), niveau secondaire ($r = 0,24$) et amotivation ($r = -0,27$) et moyennement avec la variable absence ($r = -0,41$). Le sexe des sujets est aussi très faiblement corrélé avec l'amotivation ($r = 0,19$). Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, la corrélation n'est qu'une relation entre deux variables, il n'est nullement possible de dire qu'une variable cause l'apparition de l'autre. Ce que nous pouvons tirer de ce tableau, c'est qu'il existe bel et bien un lien entre le sexe des sujets et la réussite, entre le niveau scolaire et la réussite, entre les absences et la réussite, entre l'amotivation et la réussite et entre le sexe et l'amotivation. Avec le signe de la corrélation, il nous est possible de dire si le lien est négatif ou positif. Par exemple, nous pouvons affirmer que le lien qu'il y a entre les absences et la réussite est négatif ($r = -0,41$), ce qui signifie que plus une des variables est présente, moins l'autre l'est. Plus il y a d'absence, moins l'élève réussit ou plus il réussit, moins il s'absente.

Les liens négatifs que nous avons trouvés sont ceux entre l'absence et la réussite, le sexe des sujets et la réussite, l'amotivation et la réussite. Il y a aussi des liens positifs (plus une variable est présente, plus la seconde l'est) comme le niveau scolaire et la réussite et le sexe des sujets et l'amotivation.



Bref, nous pouvons affirmer que plus un élève réussit, moins il s'absente, moins il est amotivé (donc plus motivé) et « moins il est un garçon ». En effet, nous pouvons dire que l'élève est « moins un garçon » puisque le sexe des sujets est codé de la façon suivante : Fille = 1 et Garçon = 2. Donc, si nous faisons une représentation graphique de la relation

entre la réussite et le sexe des sujets, nous mettons la réussite en abscisse et le sexe à l'ordonnée, nous pouvons voir que plus la réussite augmente, plus le sujet se rapproche de 1 donc d'être une fille. De fait, plus le sujet réussit, moins il s'absente, moins il est amotivé (plus motivé), moins il est un garçon (plus il est une fille) et plus son niveau scolaire est élevé (nos données ont été recueillies auprès d'élèves de secondaire 3 à 5). En plus, nous avons une relation positive entre l'amotivation et le sexe des sujets que nous pouvons interpréter de la façon suivante : plus un élève est amotivé, plus il est un garçon. Il est toutefois important de rappeler encore une fois que les liens qui ont été trouvés ici ne sont pas des liens de cause à effet. Par exemple, le fait d'être un garçon ne cause pas automatiquement l'échec scolaire.

Comme l'un des objectifs de cette recherche est de vérifier s'il y a une différence entre les garçons et les filles, les mêmes analyses corrélationnelles ont été faites pour les garçons et pour les filles. Nous pouvons voir dans le tableau XII la

comparaison des corrélations selon le sexe du sujet. Il est possible de constater que les filles et les garçons obtiennent tous les deux une corrélation significative, modérée pour les filles ($r = -0,47$) et faible pour les garçons ($r = -0,39$) pour les variables réussite et absence. Une seule autre corrélation est significative dans les deux cas, soit la réussite et l'amotivation pour les filles ($r = -0,40$) et la réussite et le niveau secondaire pour les garçons ($r = 0,44$), tous deux associées moyennement.

Tableau XII : Comparaison de l'étude corrélationnelle des variables selon le sexe des sujets

Filles		Absences	Réussite	Amotivation	Niveau secondaire
	Absences	1,00	-,47**	,16	,12
	Réussite	-,47**	1,00	-,40**	,06
	Amotivation	,16	-,40**	1,00	-,05
	Niveau secondaire	,12	,06	-,05	1,00
** . Corrélation significative à un niveau 0.01 (2-tailed).					
Garçons		Absences	Réussite	Amotivation	Niveau secondaire
	Absences	1,00	-,39**	,20	-,10
	Réussite	-,39**	1,00	-,12	,44**
	Amotivation	,20	-,12	1,00	-,13
	Niveau secondaire	-,10	,44**	-,13	1,00
** . Corrélation significative à un niveau 0.01 (2-tailed).					

Pour les filles, les résultats nous montrent que plus une fille réussit, moins elle s'absente et moins elle est amotivée (donc plus elle est motivée). Pour les garçons nous pouvons dire que plus un garçon réussit, moins il s'absente et plus son niveau scolaire est élevé. Nous pouvons aussi constater que lorsque l'analyse corrélationnelle est faite de façon différenciée par rapport au sexe des sujets, le lien entre la réussite et l'absence est presque aussi fort pour les filles et pour les garçons ce qui nuance quelque peu notre analyse générale qui mentionnait que plus le sujet réussit, moins il s'absente et plus il est une fille.

Il est intéressant de voir qu'en faisant les corrélations pour chacun des sexes, nous obtenons des précisions que nous n'avions pas en faisant les analyses de façon globale. Effectivement, il est possible de constater que dans l'analyse globale (tableau XI), nous avons une faible relation ($r = - 0,27$) entre la réussite et l'amotivation, mais lorsque nous regardons le tableau XII, le seul lien qu'il y a entre la réussite et l'amotivation se retrouve chez les filles ($r = - 0,40$). Il est de même pour le niveau scolaire. Dans l'analyse globale, il y a un lien entre la réussite et le niveau scolaire ($r = 0,24$) et dans le tableau comparatif, nous constatons que ce lien ($r = 0,44$) n'existe que chez les garçons.

4.2 ANALYSE DE VARIANCE (ANOVA)

Le test ANOVA est un outil statistique qui nous permet de comparer les différences entre les moyennes de plusieurs groupes simultanément. Ce test nous permet d'examiner les différences observées chez les sujets d'un même groupe et les différences entre les groupes par rapport à deux ou plusieurs variables indépendantes. Les conditions d'application de ce test sont les suivantes :

- 1- Indépendance des observations (condition absolue)
- 2- Équivalence de la taille des groupes
- 3- Homogénéité des variances
- 4- Normalité de la variable continue pour chaque groupe

Dans le cadre de cette recherche, nous ferons le test de l'ANOVA avec les variables continues « absences » et « réussite » et les analyserons chacune en les croisant avec les variables « sexe », « amotivation » et « motivation intrinsèque ».

4.2.1 *L'absentéisme et la réussite scolaire*

Vérifions tout d'abord les conditions d'application de l'ANOVA pour la variable absence.

L'indépendance des observations est une condition essentielle. En effet, pour deux individus quelconques, nous supposons que le fait de connaître la position d'un individu par rapport à la moyenne ne nous informe en rien sur la position de l'autre individu (Howell, 1998), ce qui est le cas pour notre étude, donc cette condition est respectée et ce pour toutes les analyses concernant la variable absence.

Tableau XIII : Fréquence de la variable réussite

		Fréquence	Pourcentage
Valide	59% et moins	25	18,9
	60% et plus	107	81,1
Total		132	100,0

Tableau XIV : Test d'homogénéité des variances

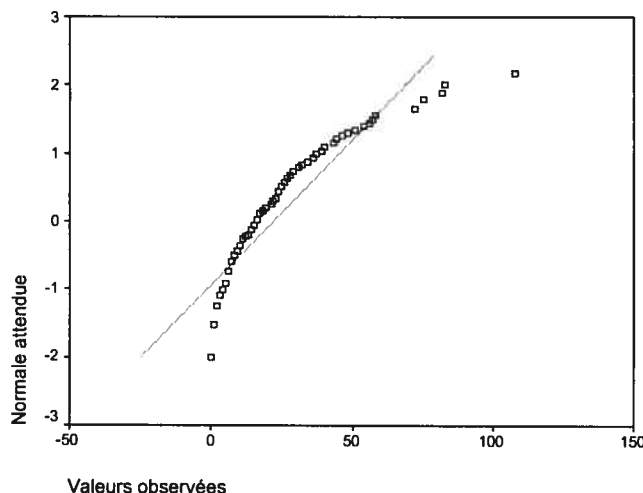
Absences			
Statistique Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
21,918	1	130	,000

Il est possible de voir que l'équivalence des groupes est une condition qui n'est pas respectée puisque, comme nous

pouvons le constater dans le tableau suivant, le groupe des 59% et moins est beaucoup plus petit que le groupe des 60% et plus.

Le tableau XIV nous permet de vérifier, avec le test de Levene, l'homogénéité des variances. Pour déterminer si les variances sont homogènes, il faut postuler que l'hypothèse nulle suppose l'homogénéité des variances. Donc, avec une statistique de

Figure 6 : Graphique de normalité pour la variable absence



Levene de 21,92 à $p < 0,001$, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et conclure que les variance ne sont pas homogènes et que la condition d'homogénéité n'est pas respectée.

En ce qui concerne la normalité, nous pouvons la vérifier à l'aide d'un

graphique ou avec le test de Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk. Dans le cas de notre variable absence, il est possible de constater, à la figure 6, qu'elle n'est pas distribuée normalement, nous voyons très bien l'asymétrie. Pour ce qui est de la normalité de la distribution pour les deux groupes de réussite, elle n'est pas distribuée normalement non plus, comme le démontre le test de Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk.

Tableau XV : Test de normalité pour la variable absence selon la réussite

Réussite		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Sig.	Statistique	ddl	Sig.
Absences	59% et moins	,227	25	,002	,810	25	,010**
	60% et plus	,134	107	,000			

** . This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

C'est avec le même principe que pour le test de Levene que nous analysons le test de normalité, c'est-à-dire que nous stipulons avec l'hypothèse nulle que la distribution est normale. Comme les statistiques ont toutes les trois une signification $p < 0,05$, nous ne pouvons pas garder l'hypothèse nulle et nous concluons que la distribution de la variable absence pour les deux groupes de réussite n'est pas normale. Donc, dans ce cas non plus nous ne respectons pas les conditions d'application de l'analyse de variance.

Tableau XVI : ANOVA pour les variables absence et réussite

Absences					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	11051,759	1	11051,759	23,685	,000
Intra-groupe	60660,991	130	466,623		
Total	71712,750	131			

Le tableau XVI nous indique une variance entre les groupes plus importante (11051,76) qu'à l'intérieur de chacun des groupes (466,62). La valeur du F de Fisher qui est de 23,68 possède un degré de signification plus petit que 0,001 ce qui nous

permet de rejeter l'hypothèse nulle stipulant que les deux groupes sont identiques. Il nous est donc possible de conclure qu'il y a une différence significative entre le groupe des élèves qui réussissent (60% et plus) et le groupe des élèves qui échouent (59% et moins) en ce qui concerne la moyenne du nombre d'absence des sujets. Il ne faut pas oublier que l'analyse de variance mesure la différence entre les moyennes de chaque groupe. Il nous est donc possible de dire que la réussite scolaire a une influence sur l'absentéisme des élèves. Il nous est possible de constater, lorsque nous regardons la moyenne d'absence de chacun des groupes, que le groupe des élèves qui réussissent (60% et plus) a une moyenne de 17,33 absences tandis que le groupe d'élèves qui échouent (59% et moins) obtient une moyenne d'absence de 40,68 ce qui est nettement supérieur. Nous pouvons donc dire que les jeunes qui réussissent à l'école s'absentent significativement moins que les élèves qui échouent. Donc, la première hypothèse de recherche que nous avons posée est confirmée. Toutefois, comme nous ne respectons qu'une seule des conditions d'application, il ne nous est pas possible de complètement se fier à l'ANOVA. Nous voulions tout de même vérifier s'il y avait une différence entre les groupes. Il serait important, afin de valider ce résultat, de refaire le même test avec des variables qui respectent au moins trois des quatre conditions d'application.

4.2.2 L'absentéisme et la motivation

Nous allons maintenant vérifier s'il y a une différence entre les moyennes de motivation par rapport à l'absentéisme. Pour ce faire, nous allons utiliser deux des sous-échelles de la motivation soit l'amotivation et la motivation intrinsèque. Comme ce sont les deux concepts qui sont le plus opposés sur le continuum de l'autodétermination, nous souhaitons voir s'il y a une différence en ce qui a trait aux absences des élèves. Nous avons donc séparé les sous-échelles en deux groupes, pour l'amotivation, comme la moyenne des scores est de 1,96, nous avons déterminé que la séparation se ferait au score 2. Donc un groupe pour les 1,9 et moins et un groupe pour les 2 et plus. Pour ce qui est de la motivation intrinsèque nous avons obtenu un

score moyen de 3,71, nous ferons donc la séparation au score de 4. Soit un groupe pour les 3,9 et moins et un groupe pour les 4 et plus.

Comme nous avons pu le constater dans la partie précédente sur l'absence et la réussite, l'indépendance des observations est une condition qui est respecté pour la variable absence. Donc nous n'en tiendrons plus compte pour les analyses faisant référence à la variable continue « absence », puisque nous savons qu'elle est respectée. Nous savons aussi que de façon générale l'absence n'est pas une variable qui est distribuée normalement. Nous allons vérifier les autres conditions pour les deux sous-échelles utilisées.

4.2.2.1 L'amotivation

En ce qui concerne la normalité de la distribution, il nous est possible de constater dans le tableau suivant que la variable absence n'est pas distribuée normalement pour les deux groupes d'amotivation. Effectivement, les tests Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk nous démontrent bien que la distribution pour les deux groupes n'est pas normale, puisque la signification des statistiques est plus petite que 0,05, ce qui signifie que nous rejetons l'hypothèse nulle affirmant que les distributions sont normales.

Tableau XVII : Test de normalité pour la variable absence selon l'amotivation

Amotivation	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Sig.	Statistique	ddl	Sig.
Absences 1,9 et moins	,193	81	,000			
2 et plus	,196	46	,000	,809	46	,010**

** . This is an upper bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

En ce qui concerne l'équivalence des groupes nous pouvons voir que le groupe des 1,9 et moins est plus grand que celui des 2 et plus, mais le nombre de sujet n'est pas deux fois plus élevé dans le premier groupe, ce qui signifie que cette condition d'application est respectée pour la variable amotivation.

Maintenant pour l'homogénéité des variances, voyons ce qu'il en est. La statistique de Levene est

Tableau XVIII : Fréquence de la variable amotivation

		Fréquence	Pourcentage
Valide	1,9 et moins	81	61,4
	2 et plus	46	34,8
	Total	127	96,2
Manquante	Système	5	3,8
Total		132	100,0

de 4,73 à un degré de signification de $0,03 < 0,05$ ce qui signifie que les variances ne sont pas homogènes pour la variable amotivation.

Tableau XIX : Test d'homogénéité pour la variable amotivation

Absences

Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
4,734	1	125	,031

En ce qui concerne l'analyse de variance, nous nous retrouvons ici dans la même position que dans la section 4.2.1, les conditions d'application ne

sont pas toutes respectées, mais nous souhaitons tout de même vérifier s'il y a une différence significative entre les sujets amotivés et ceux qui sont motivés.

Tableau XX : ANOVA pour les variables absence et amotivation

Absences

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	1451,957	1	1451,957	2,704	,103
Intra-groupe	67129,571	125	537,037		
Total	68581,528	126			

Comme nous pouvons le constater à l'aide du tableau XX, le F de Fisher est de 2,70 avec un niveau de signification de 0,10. Comme il nous faut un niveau de signification plus petit que 0,05 pour que la différence soit valable, il ne nous est pas possible de dire qu'il y a une différence significative entre les groupes d'amotivation et le nombre d'absence. Donc, ceux qui font partie du groupe d'amotivation n'ont pas un niveau d'absence différent de ceux qui n'en font pas partie.

Ici, l'hypothèse de recherche est partiellement refusée. En effet, comme il n'y a pas de différence significative entre le groupe d'amotivation et le groupe de motivation en ce qui concerne le nombre d'absence, nous ne pouvons pas confirmer notre hypothèse. Même si en regardant la moyenne d'absence pour chacun des groupes (amotivé 25,65 et motivé 18,62), nous pouvons penser que les jeunes qui sont considérés comme amotivés s'absentent plus que les autres, mais la différence entre les deux groupes n'est pas significative. Donc nous ne pouvons pas affirmer que les jeunes qui sont amotivés s'absentent plus que les jeunes qui sont motivés. Il ne reste qu'à voir si la partie sur la motivation intrinsèque va nous permettre d'accepter en partie la deuxième hypothèse. Comme les conditions d'application ne sont pas toutes respectées, il ne nous est pas possible de se fier totalement au résultat obtenu. En effet, il serait intéressant de refaire les mêmes analyses, mais avec des groupes qui nous permettent de respecter les conditions d'application.

4.2.2.2 La motivation intrinsèque

Tableau XXI : Test de normalité pour la variable absence selon la motivation intrinsèque

	Motivation intrinsèque	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistique	ddl	Sig.
Absences	3,9 et moins	,164	67	,000
	4 et plus	,234	56	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Pour la motivation intrinsèque, nous obtenons aussi une distribution de la variable continue qui n'est pas normale pour les deux groupes de comparaison, puisque les statistiques (0,16 et 0,23) sont significatives ($p < 0,001$) ce qui signifie que nous rejetons l'hypothèse nulle stipulant que les distributions sont normales.

Pour ce qui est de l'équivalence des groupes, la condition est respectée car nos deux groupes sont à peu près égaux. En effet, le groupe 3,9 et moins est composé de 67 sujets tandis que le groupe des 4 et plus comporte 56 sujets.

Tableau XXII : Fréquence de la variable motivation intrinsèque

		Fréquence	Pourcentage
Valide	3,9 et moins	67	50,8
	4 et plus	56	42,4
	Total	123	93,2
Manquante	Système	9	6,8
Total		132	100,0

L'homogénéité des variances est aussi une condition d'application qui est respectée pour la motivation intrinsèque, puisque la statistique de Levene est de 0,60 et que cette dernière possède un niveau de signification (0,81) qui est plus grand que 0,05. Donc, nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle et l'homogénéité des variances est respectée.

Tableau XXIII : Test d'homogénéité des variance pour la variable motivation intrinsèque

Absences

Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
,060	1	121	,806

Comme nous respectons trois conditions sur quatre, dont la plus importante soit l'indépendance des observations, nous pouvons procéder à l'analyse de variance. Cela nous permettra de vérifier si la différence entre les moyennes des deux groupes est significative par rapport aux absences.

Pour ce faire nous devons vérifier la statistique F de Fisher et voir si elle est significative. Comme nous pouvons le constater dans le tableau XXIV, la statistique F de Fisher est de 0,88 avec un niveau de signification de 0,35 ce qui est plus grand que 0,05. Cela signifie qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes pour ce qui est de la variable absence.

Tableau XXIV : ANOVA pour la variable absence et motivation intrinsèque

Absences

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	484,818	1	484,818	,878	,351
Intra-groupe	66838,645	121	552,385		
Total	67323,463	122			

Donc, il ne nous est pas possible de conclure que les sujets pour qui la motivation intrinsèque est plus importante (groupe 4 et plus) s'absentent de façon significativement différente du groupe où les sujets considèrent la motivation intrinsèque comme ne correspondant pas vraiment à eux. En ce qui concerne la variable absence et la variable motivation, autant pour l'amotivation et la motivation intrinsèque, il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Bref, il ne nous est pas possible de dire que le type de motivation d'un sujet a une influence sur le nombre d'absence de celui-ci. Nous devons complètement rejeter notre hypothèse de recherche qui stipulait qu'il y aurait une différence significative entre les groupes en ce qui concerne la motivation et le nombre d'absence.

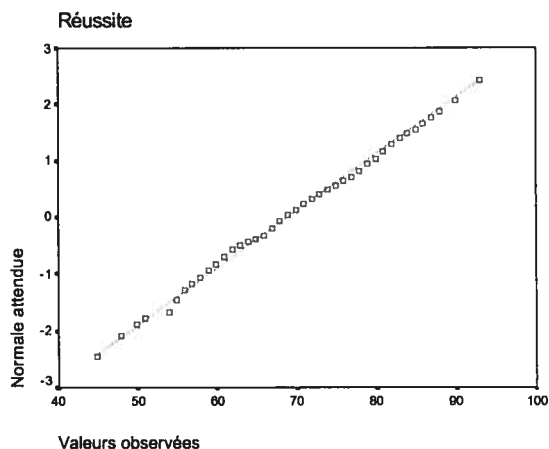
4.2.3 La réussite scolaire et la motivation

Dans cette section nous allons faire le même exercice que le précédant, mais avec la variable continue « réussite ». Nous allons comparer la moyenne des groupes d'amotivation et de motivation intrinsèque avec la réussite scolaire.

Comme pour la variable absence, il nous est possible de dire que la première condition d'application concernant l'indépendance des observations est aussi respectée pour la variable réussite, puisque comme pour l'absence, le fait de connaître la position d'un sujet par rapport à la moyenne, ne nous indique pas la position qu'un autre sujet obtiendra.

Comme nous n'avons pas vérifié la normalité de la variable réussite de façon globale, nous le ferons ici. Il est possible de constater à l'aide de la figure 7 que la distribution de la réussite est bel et bien normale. Nous devons donc, pour les analyses qui suivent vérifier si cette normalité est conservée pour les différents groupes.

Figure 7 : Graphique de normalité pour la variable réussite



4.2.3.1 L'amotivation

Pour ce qui est de l'amotivation, il nous est possible de voir que pour les deux groupes de sujets, soit le groupe amotivation (2,0 et plus) et le groupe motivation (1,9 et moins), la variable réussite est aussi distribuée de façon normale.

Tableau XXV : Test de normalité pour la variable réussite selon l'amotivation

Amotivation	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Sig.	Statistique	ddl	Sig.
Réussite 1,9 et moins	,078	81	,200*			
2,0 et plus	,125	46	,070	,974	46	,496

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Autant pour le test de Kolmogorov-Smirnov que pour celui de Shapiro-Wilk, les statistiques sont significatives à un niveau plus élevé que 0,05. En effet, le Kolmogorov-Smirnov pour le groupe 1,9 et moins indique une statistique de 0,08 avec un niveau de 0,200 et pour le groupe 2,0 et plus la statistique est de 0,13 avec une signification de 0,07. Quant au Shapiro-Wilk, la statistique est de 0,97 avec un niveau de signification de 0,50. Comme les niveaux de signification sont tous plus

élevés que 0,05, nous conservons l'hypothèse nulle stipulant que la distribution est normale pour les deux groupes.

En ce qui concerne l'équivalence des groupes, nous avons remarqué au tableau XVIII de la page 67, que pour la variable amotivation, cette condition est respecté puisque les deux groupes comprennent exactement 81 et 46 sujets. Il y a une bonne différence entre le nombre de sujets dans les deux groupes, mais nous jugeons de l'équivalence des groupes en vérifiant si un groupe est deux fois plus grand que l'autre. Comme ce n'est pas le cas ici, puisque le groupe de 81 sujets n'est pas deux fois plus grand que le groupe de 46 sujets, nous considérons la condition de l'équivalence des groupes comme acceptée.

Pour ce qui est de l'homogénéité des variances, le test de Levene nous indique que la statistique est de 1,99 avec une signification de 0,16

Tableau XXVI : Test d'homogénéité des variance pour la variable amotivation

Réussite			
Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
1,996	1	125	,160

ce qui signifie que nous conservons l'hypothèse nulle précisant que les variances sont homogènes. Donc toutes les conditions d'application sont respectées, ce qui signifie que les résultats que nous obtiendrons lors de l'analyse de variance seront beaucoup plus fiable que ceux pour la variable continue absence, puisque pour cette dernière les conditions n'étaient pas toutes respectées.

Tableau XXVII : ANOVA pour les variables réussite et amotivation

Réussite					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	761,443	1	761,443	8,342	,005
Intra-groupe	11409,171	125	91,273		
Total	12170,614	126			

L'analyse de variance nous donne une statistique F de Fisher de 8,34 à un

niveau de signification de 0,005, ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle stipulant qu'il n'y a pas de différence entre les groupes et de conclure que le niveau de motivation (motivé ou amotivé), a une influence sur la réussite des sujets. Comme la différence entre les groupes est significative, il nous est permis de dire que le fait d'être motivé ou non, a une influence sur la réussite scolaire. En effet, si nous regardons pour le groupe amotivation, nous obtenons une moyenne de 65,70% de résultat scolaire et pour le groupe de motivation, nous avons une moyenne académique de 70,79%. La différence ne semble pas grande puisqu'elle n'est que de 5%, mais cette différence est significative, ce qui veut dire que les élèves qui sont motivés réussissent mieux que les élèves qui sont amotivés. Notre troisième hypothèse est donc, jusqu'ici, partiellement confirmée. En effet, il nous reste à vérifier si la différence entre les groupes est aussi significative en ce qui concerne la motivation intrinsèque.

4.2.3.2 La motivation intrinsèque

Pour ce qui est du test de normalité, nous savons déjà que de façon générale, la variable réussite est distribuée normalement. Il nous est aussi possible de constater qu'elle se distribue aussi normalement selon les deux groupes.

En effet, d'après le test de Kolmogorov-Smirnov, pour les deux groupes la statistique est de 0,07 avec un niveau de signification de 0,20. Nous pouvons donc conclure que la distribution de la variable réussite pour les deux groupes est normale puisque, en raison du niveau de signification qui est supérieur à 0,05, nous conservons l'hypothèse nulle qui stipule que la distribution de la réussite est normale.

Tableau XXVIII : Test de normalité pour la variable réussite selon la motivation intrinsèque

	Motivation intrinsèque	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistique	ddl	Sig.
Réussite	3,9 et moins	,069	67	,200
	4,0 et plus	,068	56	,200

En ce qui concerne l'équivalence des groupes, nous savons déjà que pour la variable motivation intrinsèque les groupes s'équivalent puisque nous l'avons vérifié pour la variable absence et les résultats sont les suivants (voir tableau XXII, page 69) : 67 pour le groupe qui n'est pas classé comme ayant une motivation intrinsèque (3,9 et moins) et 56 pour le groupe qui est classé comme ayant une motivation intrinsèque (4,0 et plus).

Tableau XXIX : Test d'homogénéité des variances pour la variable motivation intrinsèque

Réussite			
Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
3,642	1	121	,059

Comme nous pouvons le constater dans ce tableau, la statistique de Levene est de 3,64 avec un niveau de signification de 0,06 qui est

plus grand que 0,05, ce qui veut dire que nous conservons l'hypothèse nulle qui mentionne que les variances sont homogènes. Donc, toutes les conditions d'application sont respectées, ce qui signifie que l'analyse de variance sera fiable.

Ici aussi il est possible de dire qu'il y a une différence significative entre les deux groupes. En effet, la statistique F est de 5,19 avec un niveau de signification de $0,02 < 0,05$. Donc, le fait qu'un sujet appartienne à un groupe ou l'autre a une influence sur sa réussite scolaire.

Tableau XXX : ANOVA pour les variables réussite et motivation intrinsèque

Réussite					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	473,092	1	473,092	5,194	,024
Intra-groupe	11021,070	121	91,083		
Total	11494,163	122			

Nous pouvons donc conclure que notre troisième hypothèse est complètement confirmée. En effet, la première partie concernant l'amotivation et la motivation a été

acceptée, ce qui veut dire que la différence entre le groupe d'élève considéré comme amotivé et celui considéré comme motivé démontre une différence significative en ce qui a trait à la réussite scolaire. Il est de même pour la seconde partie sur la motivation intrinsèque. Effectivement, les sujets qui sont considérés comme motivés de façon intrinsèque (71,71%) montrent une différence significative en ce qui concerne la réussite éducative si nous les comparons aux élèves considérés comme n'étant pas motivés intrinsèquement (67,78%). Encore une fois, la différence n'est pas évidente à voir entre les deux groupes puisqu'il n'y a que 4% de différence. Toutefois nos analyses ont montré une différence qui est significative entre nos deux groupes. Il nous est donc possible de dire que les sujets qui sont motivés de façon intrinsèque réussissent mieux que les autres à l'école.

4.2.4 L'absentéisme et le sexe des sujets

En ce qui concerne la condition de normalité de la variable continue absence, nous avons constaté à la figure 6 (page 68) qu'il y a une asymétrie et que la distribution n'est pas normale. Les graphiques pour les garçons et les filles séparément représentent aussi une asymétrie. Il est aussi possible de vérifier la normalité à l'aide du test de Kolmogorv-Smirnov. Pour les filles nous avons une statistique de 0,19 qui est significative à $p < 0,001$ de même que pour les garçons (0,17 à $p < 0,001$). Comme la probabilité d'obtenir une telle statistique est plus petite que 0,001 nous rejetons l'hypothèse nulle stipulant que la distribution est normale. Donc, cette condition d'application n'est pas respectée pour la variable absence selon le sexe des sujets.

La condition de l'équivalence de la taille des groupes est ici respectée en ce qui concerne la variable sexe, puisque le groupe des filles

Tableau XXXI : Fréquence de la variable sexe

		Fréquence	Pourcentage
Valide	Filles	65	49,2
	Garçons	67	50,8
	Total	132	100,0

représente 49% de l'échantillon et les garçons 51% comme nous pouvons le constater dans le tableau XXXI.

En ce qui concerne la condition d'homogénéité des variances, il est possible de la vérifier à l'aide du test de Levene.

Tableau XXXII : Homogénéité des variances de la variable absences

Le tableau XXXII nous indique pour le test de Levene une statistique de 0,59 et un degré de signification de 0,44 ($p > 0,05$) ce

Absences			
Statistique Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
,589	1	130	,444

qui ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle stipulant que les variances sont homogènes. Nous considérons donc celles-ci comme homogènes. Comme nous répondons à au moins trois des quatre conditions d'application, nous pouvons procéder à l'analyse de variance pour les variables absences et sexe et considérer cette analyse comme valable.

Ici nous tentons de montrer un lien statistiquement significatif ($p < 0,05$) entre le sexe du sujet et l'absentéisme par conséquent, l'hypothèse nulle suppose qu'il n'y a aucun lien entre ces deux variables. Le tableau XXXIII nous indique une variance entre les groupes moins importante (205,05) qu'à l'intérieur de chacun des groupes (550,06). La valeur du F de Fisher qui est de 0,37 possède un degré de signification de 0,54 $> 0,05$ ce qui ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle.

Tableau XXXIII : ANOVA pour les variables absences et sexe

Absences					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	205,05	1	205,05	,373	,543
Intra-groupes	71507,70	130	550,06		
Total	71712,75	131			

Donc, nous concluons qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons au niveau de l'absentéisme. Il ne nous est pas possible de dire que les garçons s'absentent plus que les filles. Ces résultats supportent donc notre analyse corrélationnelle, qui ne nous mentionnait aucun lien entre le sexe des sujets et le nombre d'absence de ceux-ci. Nous pouvons donc dire qu'une partie de la quatrième hypothèse n'est pas confirmée, puisque cette dernière mentionnait qu'il y aurait un lien statistiquement significatif entre l'absentéisme et le sexe des sujets, ce qui n'est pas le cas pour nos données.

4.2.5 *La réussite et le sexe des sujets*

En ce qui concerne la normalité nous avons vu à la figure 7 (page 73) que la réussite est une variable qui se distribue normalement. Voyons maintenant ce qu'il en est selon le sexe des sujets.

Tableau XXXIV : Test de normalité pour la variable réussite selon le sexe

Sexe des sujets		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistique	ddl	Sig.
Réussite	Filles	,061	65	,200*
	Garçons	,093	67	,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Comme nous pouvons le constater la variable réussite est aussi distribuée normalement selon le sexe des sujets. En effet, les statistiques (0,06 pour les filles et 0,09 pour les garçons) sont significative à un degré de $0,20 > 0,05$ donc nous conservons l'hypothèse nulle qui précise que la variable est normalement distribuée.

Comme nous l'avons vu au tableau XXXI (page 77), l'équivalence des groupes est respectée pour la variable sexe des sujets. Passons maintenant à l'homogénéité des variances. Il est possible de constater à l'aide du tableau XXXV que les variances sont homogènes.

Tableau XXXV : Homogénéité des variances pour la variables réussite

Réussite			
Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
,085	1	130	,771

Effectivement, comme le niveau de signification de la statistique de Levene (0,09) est de 0,77 qui est plus grand que 0,05, nous devons conserver

l'hypothèse nulle qui mentionne que les variances sont homogènes. Encore une fois, en ce qui concerne la variable continue réussite, nous répondons à toutes les conditions d'application est pouvons ainsi poursuivre avec une analyse de variance fiable.

Tableau XXXVI : ANOVA pour les variables réussite et sexe

Réussite					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	804,408	1	804,408	8,625	,004
Intra-groupe	12124,501	130	93,265		
Total	12928,909	131			

Avec une statistique F de Fisher de 8,63 il est possible de dire qu'il y a une différence significative entre les groupes puisque le niveau de signification est de $0,004 < 0,05$. Donc nous pouvons conclure que la réussite scolaire est influencée par le sexe du sujet. Donc la seconde partie de la quatrième hypothèse est confirmée, nous avons trouvé un lien statistiquement significatif entre le sexe des sujets et la réussite éducative. Nous pouvons aussi constater que les filles ont une moyenne de 71,42% tandis que les garçons ont une moyenne de 66,48%, ce qui montre que les filles réussissent mieux que les garçons et ce de façon significative.

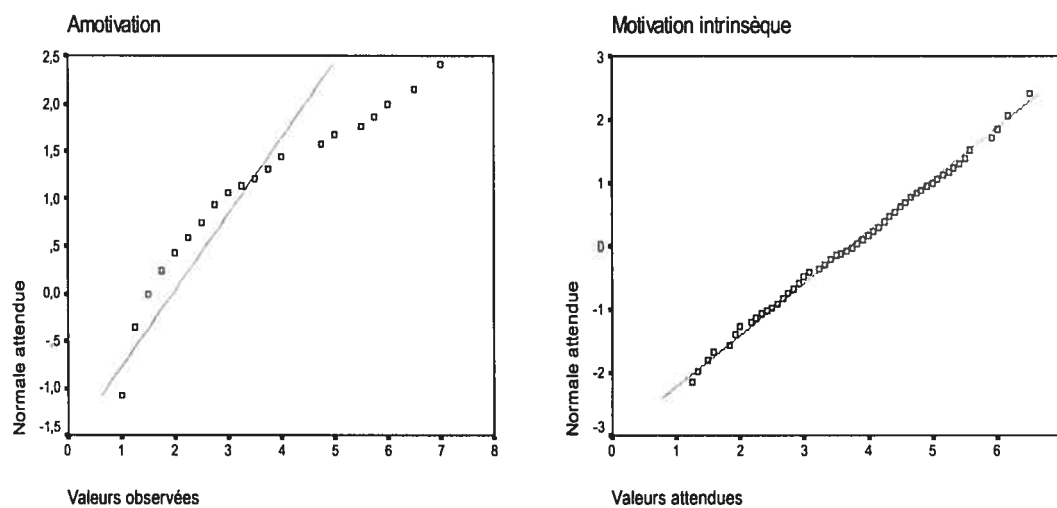
4.2.6 La motivation et le sexe des sujets

Pour faire les analyses qui suivent, il faut d'abord vérifier si la variable motivation se distribue normalement. Ici, nous n'utilisons pas la variable dichotomique, mais bien la moyenne des scores de l'amotivation et de la motivation

intrinsèque. Voyons premièrement ce qui en est pour l'amotivation et la motivation intrinsèque en générale.

Comme il est possible de le constater à la figure 8, la distribution est normale pour la motivation intrinsèque, mais elle ne l'est pas pour l'amotivation. Il ne nous reste qu'à vérifier selon le sexe des sujets si la variable se distribue de la même façon.

Figure 8 : Graphique de normalité pour les variables amotivation et motivation intrinsèque



Il est aussi important de préciser que dans les deux cas, pour l'amotivation et la motivation intrinsèque, l'équivalence des groupes est respectée, puisque comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, il y a 49% de filles et 51% de garçons.

4.2.6.1 L'amotivation

En ce qui concerne l'amotivation, il nous est possible de vérifier à l'aide du test de Kolmogorov-Smirnov si la distribution de la variable est normale selon le sexe du sujet.

Tableau XXXVII : Test de normalité pour la variable amotivation selon le sexe des sujets

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistique	ddl	Sig.
Amotivation	Filles	,244	62	,000
	Garçons	,194	65	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Comme l'hypothèse nulle stipule que la variable se distribue normalement, nous pouvons conclure à l'aide de ce tableau que selon le sexe, la variable amotivation, ne se distribue toujours pas normalement. De fait, comme les statistiques sont de 0,24 ($p < 0,001$) pour les filles et 0,19 ($p < 0,001$) pour les garçons, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative qui mentionne que la distribution n'est pas normale. Donc, notre condition d'application n'est pas respectée dans ce cas.

En ce qui concerne l'homogénéité des variances nous pouvons conclure en regardant la statistique de Levene qu'elle n'est pas respectée.

Tableau XXXVIII : Homogénéité des variances pour la variable amotivation

Amotivation			
Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
4,932	1	125	,028

En effet, comme la statistique est de 4,93 avec un niveau de signification de 0,03 ($p < 0,05$), nous devons rejeter l'hypothèse nulle et accepter

l'hypothèse alternative qui mentionne que les variances sont hétérogènes. Donc cette condition d'application n'est pas respectée non plus.

Comme nous avons deux conditions d'application sur quatre qui sont respectées soit l'indépendance des observations et l'équivalence des groupes, notre ANOVA sera moyennement fiable, mais nous désirons tout même vérifier s'il y a une différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne l'amotivation. Pour ce

faire nous devons vérifier si la statistique F de Fisher est suffisamment significative pour nous permettre de conclure qu'il y a une différence entre les groupes.

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, la statistique F de Fisher est de 4,76 avec un niveau de signification ($0,03 < 0,05$) suffisamment petit pour nous permettre de rejeter l'hypothèse nulle.

Tableau XXXIX : ANOVA pour la variable amotivation selon le sexe des sujets

Amotivation					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	7,147	1	7,147	4,760	,031
Intra-groupe	187,657	125	1,501		
Total	194,803	126			

Ainsi, nous pouvons conclure qu'il y a une différence significative entre les filles et les garçons en ce qui a trait à l'amotivation. Nous pouvons dire que les garçons sont plus amotivés que les filles. En effet, les garçons ont une moyenne de 2,19 alors que les filles ont une moyenne de 1,72. Comme l'amotivation est codé de façon inverse, plus le score est élevé, plus le sujet est amotivé. Nous pouvons aussi dire qu'en ce qui concerne l'amotivation, il y a aussi confirmation de la quatrième hypothèse de recherche puisque nous avons prévu un lien significatif entre le sexe des sujets et l'amotivation.

Toutefois, en raison des conditions d'application qui ne sont pas entièrement respectées, il serait intéressant de refaire la même analyse de variance dans une situation où toutes les conditions seraient respectées. Nous pourrions ainsi avoir un résultat encore plus fiable et plus près de la réalité.

4.2.6.2 La motivation intrinsèque

Comme il a été montré à la figure 8, la variable motivation intrinsèque est distribuée normalement, il ne reste qu'à vérifier s'il est de même dépendant du sexe des sujets.

Nous pouvons constater que la condition de normalité est entièrement respectée puisque les deux statistiques soit 0,05 ($p = 0,20 > 0,05$) pour les filles et 0,07 ($p = 0,20 > 0,05$) pour les garçons.

Tableau XXXX : Test de normalité pour la variable motivation intrinsèque selon le sexe des sujets

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistique	ddl	Sig.
Motivation intrinsèque	Filles	,048	62	,200*
	Garçons	,074	63	,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Cela signifie donc que nous conservons l'hypothèse nulle qui indique que la distribution de la variable motivation intrinsèque est normale autant pour les filles que pour les garçons.

Ensuite nous devons vérifier l'homogénéité des variances à l'aide du test de

Tableau XXXXI : Homogénéité des variances de la variable motivation intrinsèque

Motivation intrinsèque			
Statistique de Levene	ddl 1	ddl 2	Sig.
,215	1	123	,644

Levene. Avec une statistique de Levene de 0,22 ($p = 0,64 > 0,05$) nous pouvons conclure que l'homogénéité des variances est respectée. En effet, comme la probabilité d'obtenir une

statistique de Levene de 0,22 est de 0,64, nous gardons l'hypothèse nulle qui dit que les variances sont homogènes. Puisque nous respectons les quatre conditions d'application, nous savons que notre analyse de variance sera fiable.

Tableau XXXXII : ANOVA pour la variable motivation intrinsèque selon le sexe des sujets

Motivation intrinsèque					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupe	14,314	1	14,314	10,488	,002
Intra-groupe	167,869	123	1,365		
Total	182,183	124			

À l'aide du tableau ci-haut, il nous est possible de conclure qu'il existe une différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la motivation intrinsèque. En effet, nous pouvons voir que le F de Fisher est de 10,49 avec un degré de signification de 0,002, ce qui est nettement inférieur à notre limite de 0,05. Cela nous permet donc de rejeter l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a pas de différence entre les groupes en ce qui concerne la variable motivation intrinsèque. Ici aussi nous acceptons la partie de l'hypothèse de recherche quatre stipulant qu'il y a un lien statistiquement significatif entre la motivation intrinsèque et le sexe des sujets. De fait, comme la moyenne de la motivation intrinsèque est de 4,06 pour les filles et de 3,38 pour les garçons, il nous est possible de mentionner que les filles ont une plus grande motivation intrinsèque que les garçons puisque leur moyenne est plus élevée.

Rappelons-nous le questionnaire sur la motivation, le sujet devait indiquer si l'affirmation correspondait ou non à lui, sur une échelle de Likert de 1 = ne correspond pas du tout à 7 = correspond énormément. C'est pourquoi nous pouvons dire que les filles sont plus motivées intrinsèquement que les garçons puisque les énoncés du questionnaire correspondent plus à ce qu'elles vivent que pour les garçons.

Nous pouvons donc conclure que la quatrième hypothèse de recherche est partiellement acceptée, puisque le lien entre le sexe des sujets et l'absentéisme n'a pas été confirmé. Par contre, pour ce qui est des autres liens, ils ont tous été statistiquement significatifs en ce qui concerne la différence entre les garçons et les filles pour les variables réussite, amotivation et motivation intrinsèque.

Finalement, nous pouvons mentionner que dans cette section nous avons montré qu'il y a des différences significatives pour certaines des variables que nous avons étudiées, tandis que d'autres ne montrent aucune différence entre les moyennes des différents groupes. En effet, il nous a été possible de conclure qu'il y a une différence significative pour ce qui est de la moyenne des absences entre les élèves qui réussissent et les élèves qui échouent, mais nous n'avons trouvé aucune différence pour la variable absentéisme entre les différents groupes de motivation (autant pour l'amotivation que pour la motivation intrinsèque). Donc le fait que les sujets soient amotivés ou motivés n'a pas d'influence sur l'absentéisme et le fait que les élèves possèdent une motivation intrinsèque ou non ne joue pas sur le nombre d'absence. Il n'y a pas de lien qui s'est révélé significatif entre le nombre d'absence et le sexe des sujets, ce qui ne nous permet pas de dire que l'un ou l'autre des genres a une plus forte tendance à s'absenter.

Pour ce qui est des autres liens qui ont été vérifiés, ils ont tous montré un niveau de signification assez important pour différencier les deux groupes qui étaient comparés. En effet, il y a une différence en ce qui a trait aux groupes pour la variable réussite et la variable motivation (amotivation et motivation intrinsèque) et sexe du sujet. Il y a aussi une différence significative pour les différents genres en ce qui concerne la motivation, autant l'amotivation que la motivation intrinsèque. Voyons maintenant, si nous pouvons faire un modèle de régression linéaire et vérifier si le modèle représente bien la situation.

4.3 RÉGRESSION LINÉAIRE

Comme nous l'avons constaté lors des analyses précédentes, il y a certaines variables qui sont reliées et qui nous permettent de déterminer s'il y a une différence significative entre les différents groupes de sujets. Il serait désormais intéressant de connaître l'influence que chacune des variables a sur les variables continues absence et réussite. En effet, nous créerons un modèle de régression linéaire à partir d'une variable dépendante et nous vérifierons à l'aide de variables indépendantes lesquelles influencent la variable dépendante. Dans cette étude nous créerons deux modèles de régression avec les variables absence et réussite.

Afin de déterminer le nombre de variables indépendantes que nous voulons tester, il faut d'abord tenir compte de la puissance de l'étude. Pour ce faire, nous devons diviser le nombre de sujet par 30 (car nous voulons avoir environ 30 sujets par groupe). Dans le cas présent, nous avons 132 sujets, si nous divisons par 30 nous obtenons 4,4. Nous opterons donc pour 4 variables indépendantes afin de créer un modèle linéaire général pour les variables dépendantes absence et réussite. Nous allons utiliser les variables indépendantes suivantes pour créer nos modèles de régression : le sexe des sujets, l'absentéisme, l'amotivation, la motivation intrinsèque et la réussite.

4.3.1 *L'absence comme variable dépendante*

Notre premier modèle de régression linéaire s'écrit de la façon suivante :

$$\text{Absence}(y) = b_0 + b_1\text{Sexe} + b_2\text{Réussite} + b_3\text{Amotivation} + b_4\text{Motivation intrinsèque}$$

Ainsi, nous supposons que le nombre d'absence est prédit par le sexe du sujet, sa réussite, son amotivation et sa motivation intrinsèque. Avant de procéder à la régression linéaire, il faut d'abord vérifier les conditions d'application suivante :

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1- Le y est continu | 2- Le x est continu ou dichotomique |
| 3- L'indépendance des observations | 4- La normalité |

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 5- L'homogénéité des variances | 6- La linéarité |
| 7- La colinéarité | 8- Les points influents |
| 9- Le modèle doit être bien spécifié | 10- Les x doivent être mesurés sans erreurs |

Les conditions 9 et 10 sont dites plus « philosophiques » et d'ordre plus subjectif, donc nous en tenons un peu moins compte. La condition 9 précise que les variables indépendantes choisies doivent être les plus pertinentes. Selon nos connaissances et les analyses antérieures, nous considérons que les variables les plus importantes sont le sexe des sujets, car il y a un grand débat sur la différenciation des sexes à l'école, la réussite académique puisque nous désirons vérifier si la réussite ou l'échec influence vraiment le nombre d'absence et la motivation ; l'amotivation pour déterminer si le sujet est motivé ou non et la motivation intrinsèque qui fait référence à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan stipulant que plus un élève est motivé intrinsèquement, plus il est autodéterminé et mieux il réussit. Pour ce qui est de la condition 10, nous supposons que le chercheur a pris des mesures avec le moins d'erreurs possible, mais comme il y a eu l'utilisation d'un questionnaire, la prise de mesure dépend aussi des sujets qui ont rempli le questionnaire. Pour ce qui est de la réussite, nous nous fions aux données de l'école qui nous a fourni les bulletins scolaires. Bref, nous considérons les conditions 9 et 10 comme respectées.

Poursuivons la vérification des conditions d'application avec les essentielles, c'est-à-dire les conditions 1, 3 et 7. Pour ce qui est de la première condition, la variable dépendante doit être continue, elle est respectée puisque nous avons choisi la variable absence. En ce qui concerne la 3^e condition, l'indépendance des observations, elle est aussi respectée comme nous l'avons vu dans la section précédente, le fait de connaître le résultat d'un sujet ne nous indique nullement le résultat de l'autre. Pour la 7^e condition, la colinéarité, il faut vérifier que les variables indépendantes ne soient pas trop corrélées, car il pourrait y avoir redondance.

Tableau XXXXIII : Colinéarité pour les variables indépendantes

Modèle		Statistiques de colinéarité	
		Tolérance	VIF
1	Sexe des sujets	,892	1,120
	Réussite	,879	1,137
	Amotivation	,808	1,238
	Montivation intrinsèque	,769	1,300

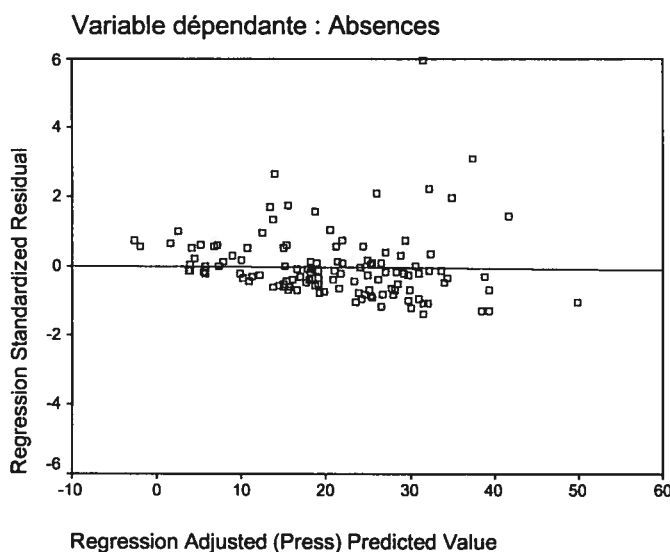
Comme nous pouvons le constater, la condition de colinéarité est respectée puisque la tolérance pour chacune des variables est plus grande que 0,2 qui est un

standard pour déterminer le rejet de la variable. La mesure VIF permet de rejeter la variable si le score est plus grand que 5. Donc, dans notre cas, la colinéarité des variables est respectée. En ce qui concerne la deuxième condition, nous pouvons affirmer qu'elle est respectée puisque nos variables indépendantes sont soit continues (réussite, amotivation et motivation intrinsèque) ou dichotomique (sexe).

Nous poursuivons avec les autres conditions d'application (4, 5 et 6) et parmi celles-ci nous considérons que si nous en avons deux sur trois les conditions sont acceptées. Pour ce qui est de la condition de normalité, nous l'avons déjà vérifiée dans la section sur l'analyse de variance et nous avons constaté que la variable

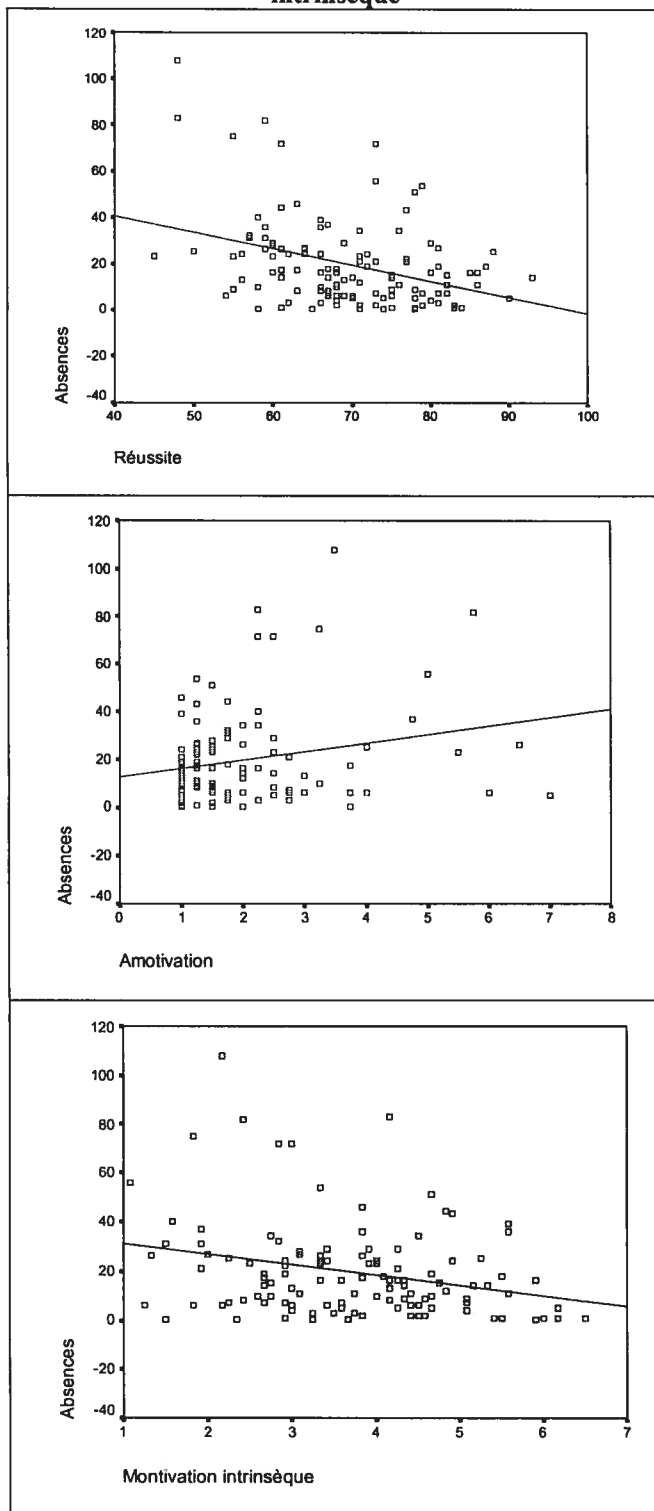
absence n'est pas distribuée normalement (voir figure 6, page 65).

Figure 9 : Diagramme de dispersion



Pour la cinquième condition, l'homogénéité des variances, il est possible de la vérifier à l'aide d'un graphique qui vérifie si les résidus sont à peu près les mêmes et qu'il n'y a pas d'évasement.

Figure 10 : Diagrammes de régression partielle pour les variables réussite, amotivation et motivation intrinsèque



Pour conclure qu'il n'y a pas d'évasement, 99 % des valeurs résiduelles doivent être comprises entre 3 et -3. Comme nous pouvons le voir à la figure 9, nous respectons ici l'homogénéité des variances, puisqu'il n'y a qu'un sujet qui est supérieur à 3.

En ce qui concerne la condition d'application 6, la linéarité, il faut que nous puissions passer une droite dans le nuage de points. Si le nuage de points représente une forme plutôt définie comme une parabole, alors la variable continue n'est pas linéaire. Pour vérifier cette condition, nous devons faire un diagramme de dispersion pour chacune des variables indépendantes continues en fonction de la variable dépendante.

Dans le présent cas, il s'agit des variables réussite, amotivation et motivation intrinsèque en fonction de la

variable absence. Il est donc possible de voir à l'aide de la figure 10 que les trois

variables indépendantes continues sont linéaires, puisqu'une droite peut passer dans le nuage de points.

Pour ce qui est de la condition 8, les points influents, elle se vérifie à l'aide de la statistique Cook. Elle nous permet de vérifier s'il y a certains points, plus éloignés, qui influencent la régression. Si nous constatons qu'il y a des sujets qui sont exclus, des autres, nous les supprimons du calcul de la régression et nous comparons les deux régressions pour vérifier s'il y a une différence entre les deux. Si c'est le cas, alors les sujets rejets influençaient la régression.

Passons maintenant à l'analyse du modèle de régression linéaire. Comme nos conditions d'application sont toutes respectées (sauf celle de la normalité) nous pouvons poursuivre notre analyse de régression linéaire tout en sachant que les résultats que nous obtiendrons seront fiables. Juste un petit rappel, le modèle de régression linéaire qui est ici testé est le suivant : $Absence(y) = b_0 + b_1\text{Sexe} + b_2\text{Réussite} + b_3\text{Amotivation} + b_4\text{Motivation intrinsèque}$. Tout d'abord, il est possible de voir dans le tableau XXXXIV les variables indépendantes que nous avons utilisées pour le modèle de régression linéaire testé, soit le sexe des sujets, la réussite, l'amotivation et la motivation intrinsèque. Le but de ce modèle est de voir s'il est possible de prédire le nombre d'absence selon les variables indépendantes.

Tableau XXXXIV : Régression linéaire pour la variable absence

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	B	Écart-type	Beta			
1	(Constante)	105,541	19,051		5,540	,000
	Sexe des sujets	-8,377	4,133	-,179	-2,027	,045
	Réussite	-,922	,214	-,384	-4,316	,000
	Amotivation	,633	1,771	,033	,357	,722
	Motivation intrinsèque	-2,571	1,837	-,133	-1,400	,164

Ensuite, il y a les coefficients non standardisés dont le niveau de mesure est celui de la variable dépendante. Dans le présent cas, les coefficients non standardisés sont calculés en mesure d'absence. Si nous prenons notre équation du départ, il ne faut pas oublier que la variable sexe des sujets est codée 1/2, donc nous allons multiplier la valeur B par 1 ou 2, et que b_0 est la constante. Il nous est donc possible de faire le calcul suivant :

$$\text{Absence}(y) = b_0 + b_1\text{Sexe} + b_2\text{Réussite} + b_3\text{Amotivation} + b_4\text{Motivation intrinsèque}$$

$$\text{Absence}(y) = 105,54 - 8,38(\text{Sexe}) - 0,92(\text{Réussite}) + 0,63(\text{Amo}) - 2,57(\text{MI})$$

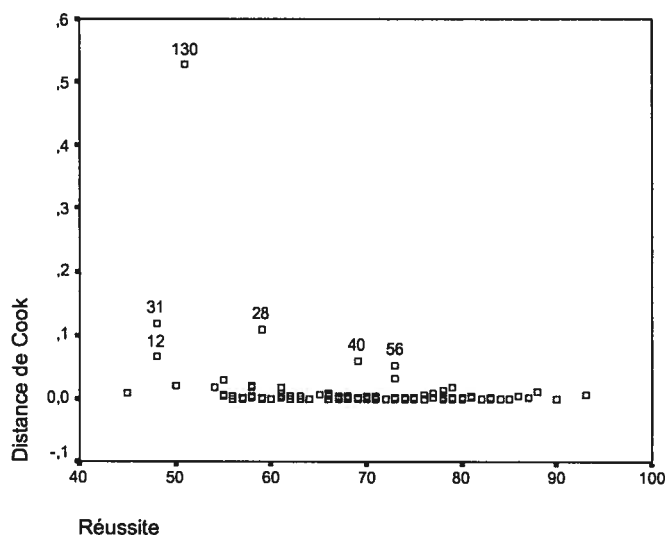
Donc, pour un garçon (codé 2) avec une réussite de 58, une amotivation de 2,25 et une motivation intrinsèque de 1,58, l'absence = $105,54 - 16,76 - 53,36 + 1,42 - 4,06 = 32,78$. Pour ce sujet (id. 2) avec le modèle de régression linéaire nous obtenons un nombre d'absence prédit de 32,78 et si nous faisons référence à nos données brutes, le sujet numéro 2 a obtenu un nombre d'absence de 40. Nous sommes donc près de la réalité.

Toutefois, il est important de vérifier le niveau de signification de chacune des variables qui sont utilisées pour prédire la variable dépendante. Dans notre cas, il est possible de constater dans le tableau XXXXIV que les variables amotivation et motivation intrinsèque ne sont pas significatives puisque pour l'amotivation le p est égal à 0,72 ce qui est plus grand que 0,05 et la motivation intrinsèque possède un p de 0,16, ce qui est aussi plus grand que 0,05. Pour la variable sexe des sujets, nous la considérons significative malgré un p de 0,05, il faut toutefois faire attention car une erreur de type 1 pourrait survenir. Pour ce qui est de la variable réussite elle est significative à $p < 0,001$. Cela signifie que la valeur calculée pour l'amotivation et la motivation intrinsèque n'est pas significative dans la valeur de notre équation. Donc l'amotivation et la motivation intrinsèque ne sont pas utiles pour prédire le nombre d'absence.

Les coefficients standardisés nous permettent quant à eux de déterminer laquelle des variables indépendantes influence le plus la variable dépendante (absence). Lorsque nous regardons les coefficients standardisés, nous pouvons comparer les différentes variables entre elles, ce que nous ne pouvons pas faire avec les non standardisés. Dans le cas présent, c'est la réussite qui influence le plus le nombre d'absence puisque sa valeur standardisée est de $-0,384$. Le signe n'a pas d'importance lorsque nous vérifions l'influence de la variable. Ensuite ce sont les variables sexe des sujets ($-0,179$), motivation intrinsèque ($-0,133$) et amotivation ($0,033$).

Il faut toutefois faire attention aux statistiques obtenues lors de la régression linéaire car elles peuvent être influencées par des valeurs aberrantes. Ici il est question de la condition d'application 8, les points influents. Pour vérifier si nous avons des sujets qui ne se conforment pas à la normale, nous pouvons effectuer un calcul à l'aide des valeurs de Cook (qui calcule la distance et le bras de levier de chaque sujet par rapport à la droite prédite) et une variable continue ce qui nous permet de produire le graphique suivant.

Figure 11 : Nuage de points de la distance de Cook



Il est possible de constater qu'il y a un sujet (130) qui est vraiment éloigné des autres et il y en a cinq autres qui sont plus éloignés de la moyenne que la plupart des sujets à l'étude. Nous avons donc fait une ligne imaginaire à 0,05 et nous avons retiré les sujets extrêmes pour refaire le calcul de régression

linéaire afin de voir si ces valeurs sont des points influents pour les valeurs statistiques de la régression.

Tableau XXXXV : Régression linéaire pour la variable absence (Cook)

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Écart-type	Beta		
1 (Constante)	62,629	13,577		4,613	,000
Sexe des sujets	-5,569	2,917	-,183	-1,909	,059
Réussite	-,377	,156	-,232	-2,421	,017
Amotivation	4,664E-02	1,347	,003	,035	,972
Montivation intrinsèque	-2,792	1,275	-,216	-2,190	,031

Si nous comparons ce tableau avec le tableau XXXXIV, il est possible de constater que les valeurs ont changé. En effet, le sexe des sujets n'est plus une variable significative $p = 0,06 > 0,05$ et la variable motivation intrinsèque devient une variable significative avec un $p = 0,03 < 0,05$. Si nous considérons les coefficients standardisés, nous pouvons voir que ce ne sont plus les mêmes variables qui ont le plus d'influence sur la variable dépendante. Effectivement, la variable réussite demeure celle qui est la plus utile pour prédire le nombre d'absence suivie de près par la motivation intrinsèque, qui n'avait pas beaucoup d'influence lors du premier calcul de régression. Ensuite, il y a le sexe des sujets et l'amotivation qui a le moins d'influence pour prédire la variable dépendante.

Comme les statistiques obtenue sont différentes du premier calcul, nous pouvons conclure que les sujets plus éloignés des autres ont une influence sur le calcul des statistiques de la régression linéaire donc nous allons les retirer du calcul puisqu'ils exercent une trop grande influence.

4.3.2 La réussite comme variable dépendante

Nous avons pu constater dans la section précédente que seulement la réussite et la motivation intrinsèque nous permettaient de prédire de façon significative le nombre d'absence, voyons maintenant ce qu'il en est pour la variable réussite scolaire.

Notre modèle de régression linéaire s'écrit de la façon suivante :

$$\text{Réussite}(y) = b_0 + b_1\text{Sexe} + b_2\text{Absence} + b_3\text{Amotivation} + b_4\text{Motivation intrinsèque}$$

Ainsi, nous supposons que le résultat scolaire est prédit par le sexe du sujet, son nombre d'absence, son amotivation et sa motivation intrinsèque. Il nous faut ici aussi vérifier les conditions d'application. Nous avons vu à la section précédente que les conditions d'application 3 (indépendance des observations), 9 (modèle bien spécifié) et 10 (les x mesurés sans erreurs) sont respectées. Nous pouvons aussi mentionner que les conditions 1 et 2 (le y est continu et le x est continu ou dichotomique) sont aussi respectées puisque la variable réussite est une variable continue et que les variables indépendantes sont soit continues (absence, amotivation et motivation intrinsèque) ou dichotomique (sexe des sujets). Pour ce qui est de la quatrième condition (la normalité) nous avons pu constater dans la section sur les analyses de variance que la variable réussite est distribuée normalement, donc cette condition est aussi respectée.

Tableau XXXXVI : Colinéarité pour les variables indépendantes

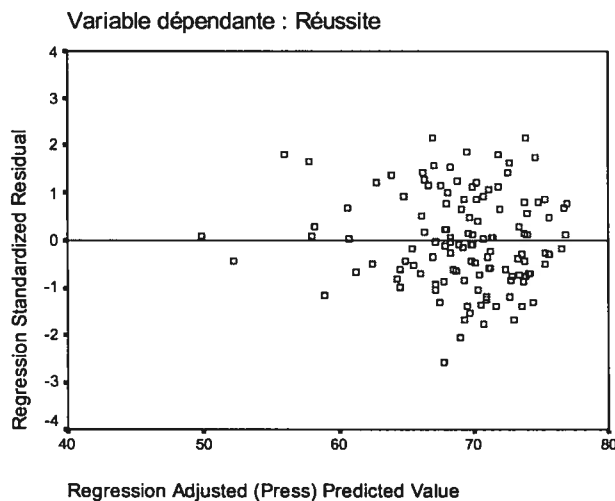
Modèle		Statistiques de colinéarité	
		Tolérance	VIF
1	Sexe des sujets	,911	1,097
	Absences	,943	1,061
	Amotivation	,816	1,226
	Motivation intrinsèque	,764	1,310

Voyons à présent pour les autres conditions. Pour la condition de colinéarité (7), il ne faut pas que les variables indépendantes soient trop corrélées afin d'éviter la redondance.

Comme nous l'avons mentionné à la section précédente; afin de déterminer si la condition de colinéarité est respectée, il faut que la tolérance des variables soit supérieure à 0,2.

De plus, la mesure VIF doit être plus grand que 5 pour que nous rejetions la

Figure 12 : Diagramme de dispersion

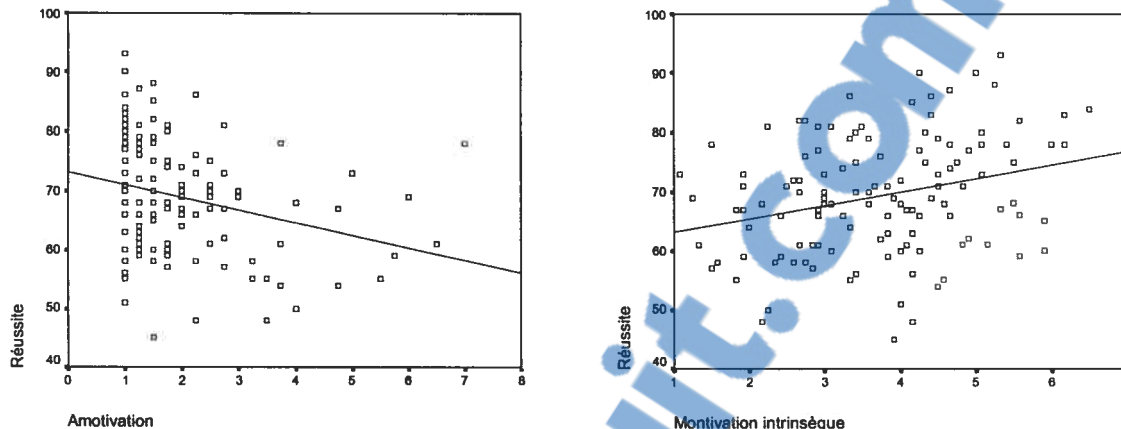


variable. Donc dans le cas présent, la condition de colinéarité est respectée puisque les valeurs de tolérance sont toutes supérieures à 0,2, passant de 0,76 à 0,94. Il est de même pour les valeurs VIF puisqu'elles varient entre 1,06 et 1,31, ce qui est plus petit que 5 alors nous conservons nos variables.

La condition de l'homogénéité des variances est vérifiée à l'aide d'un graphique de dispersion qui nous permet de déterminer si au moins 99 % des valeurs se situent entre -3 et 3. Comme nous pouvons le constater à la figure précédente, nous respectons ici l'homogénéité des variances puisque toutes les valeurs se situent entre -3 et 3.

Pour ce qui est de la condition de linéarité, nous avons pu constater dans la section précédente que pour les variables absence et réussite, la linéarité est respectée (voir figure 10, premier diagramme). Pour ce qui est des variables amotivation et motivation intrinsèque, elles respectent aussi toutes les deux la condition de linéarité pour la variable continue réussite comme nous pouvons le constater à la figure 13.

Figure 13 : Diagrammes de régression partielle pour les variables amotivation et motivation intrinsèque



Il ne nous reste que la condition 8 à vérifier ce qui sera fait à la suite du premier calcul de régression. Voici maintenant les calculs de la régression linéaire pour la variable dépendante réussite.

Dans le cas présent, les coefficients non standardisés sont calculés en mesure de réussite scolaire, puisque c'est cette variable qui est utilisée comme variable dépendante. Si nous prenons notre équation du départ, il ne faut pas oublier que la variable sexe est codée 1/2. Il nous est donc possible de faire le calcul suivant :

$$\text{Réussite}(y) = b_0 + b_1\text{Sexe} + b_2\text{Absence} + b_3\text{Amotivation} + b_4\text{Motivation intrinsèque}$$

$$\text{Réussite}(y) = 77,36 - 4,25(\text{sexe}) - 0,15(\text{absence}) - 0,81(\text{amotivation}) + 0,79(\text{motivation intrinsèque}).$$

Tableau XXXVII : Régression linéaire pour la variable réussite

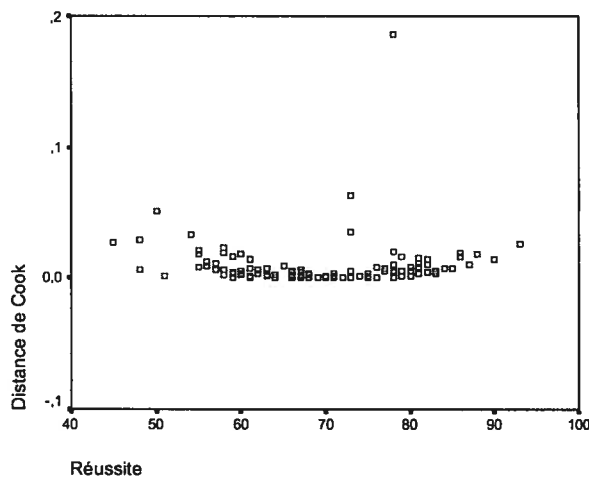
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart-type	Beta		
1	(Constante)	77,358	4,785		16,167	,000
	Sexe des sujets	-4,249	1,644	-,218	-2,585	,011
	Absences	-,149	,035	-,358	-4,316	,000
	Amotivation	-,805	,709	-,101	-1,135	,259
	Motivation intrinsèque	,791	,741	,098	1,067	,288

Donc, pour une fille (codée 1) avec 3 absences, un niveau d'amotivation de 1,75 et une motivation intrinsèque de 3,50, la réussite = $77.36 - 4,25 - 0,45 - 1,42 + 2,77 = 74,01$. Si nous nous référons aux données brutes, le sujet numéro 7 a obtenu un résultat de 81, alors qu'avec le modèle de régression linéaire nous obtenons un résultat scolaire de 74,01 et, ce qui est assez près de la réalité.

Toutefois, si nous considérons le niveau de signification, il nous est possible de voir que les variables amotivation ($p = 0,26 > 0,05$) et motivation intrinsèque ($p = 0,29 > 0,05$) ne sont pas significatives en ce qui concerne la valeur de l'équation, ce qui signifie que ces deux variables ne sont pas utiles pour prédire la réussite d'un élève. Pour ce qui est des variables sexe du sujet et absence elles sont toutes les deux significative à $p = 0,01$ et $p < 0,001$.

Si nous regardons les coefficients standardisés, il nous est possible de dire que la variable absence est la variable qui a le plus d'influence en ce qui concerne la prédiction de la réussite. Ensuite, il y a le sexe des sujets, suivi par l'amotivation et la motivation intrinsèque.

Figure 14 : Nuage de points de la distance de Cook



Voyons s'il y a des valeurs aberrantes qui auraient pu influencer les statistiques de la régression. Il nous est possible de constater, à l'aide du graphique représentant la distance de Cook, s'il y a des valeurs aberrantes. Comme nous pouvons le voir, il y a une valeur qui est vraiment à part des autres et il y en a quelques-unes qui

s'éloignent quelque peu des autres. Ici aussi nous allons déterminer la distance de

Cook à 0,05 et éliminer les sujets qui sont supérieur à cette valeur, afin de constater s'il y a une différence au niveau des statistiques obtenues dans le calcul de la régression linéaire.

Tableau XXXXVIII : Régression linéaire pour la variable réussite (Cook)

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Écart-type	Beta		
1 (Constante)	81,710	5,114		15,978	,000
Sexe des sujets	-5,111	1,620	-,264	-3,156	,002
Absences	-,154	,034	-,374	-4,584	,000
Amotivation	-1,446	,815	-,164	-1,776	,078
Motivation intrinsèque	,298	,789	,036	,377	,707

Comme nous pouvons le constater au niveau du degré de signification il est meilleur pour toutes les variables à l'exception de la motivation intrinsèque. Pour cette variable, il est passé de 0,29 à 0,71. Ce qui fait en sorte que pour cette régression la variable motivation intrinsèque est encore moins considérée pour la prédiction de la réussite. Malgré une augmentation du niveau de signification pour la variable amotivation (de 0,26 à 0,08) elle ne peut pas être considérée comme significative puisque $p = 0,08$ est plus grand que 0,05. Donc, nous avons ici aussi seulement les variables sexe des sujets et absences qui sont significatives. Si nous regardons les coefficients standardisés, les conclusions que nous pouvons en tirer sont les mêmes, la variables qui est la plus utile pour prédire la réussite est le nombre d'absence, suivie du sexe, de l'amotivation et de la motivation intrinsèque.

Pour ce modèle, les sujets qui ont été considérés comme ayant une valeur aberrante n'ont pas assez d'influence sur le calcul des statistiques de la régression linéaire pour le modifier suffisamment, c'est-à-dire qu'ils soient inclus ou non dans le calcul, les résultats nous mènent aux mêmes conclusions. Alors nous allons conserver les sujets avec une valeur aberrante puisque leur retrait ne crée pas une différence assez grande au niveau des résultats obtenus lors du calcul de la régression.

Il nous a donc été possible de vérifier deux modèles de régression linéaire, soit un avec la variable dépendante absences et un avec la variable dépendante réussite. Nous voulions ainsi tenter de voir s'il nous était possible de prédire la variable dépendante à l'aide des variables indépendantes.

En résumé, pour ce qui est de la régression linéaire, nous avons constaté que lorsque nous utilisons la variable absence comme variable dépendante, les résultats que nous avons obtenus nous permettent de dire que c'est la réussite, suivi du sexe des sujets qui influencent le plus le nombre d'absence de ces derniers. Pour ce qui est de la motivation intrinsèque et de l'amotivation, elles viennent en dernier pour prédire le nombre d'absence puisque leurs statistiques ne sont pas significatives dans le calcul de la régression. Ce qui signifie que nous ne pouvons pas utiliser la mesure de la motivation intrinsèque et de l'amotivation pour prédire le nombre d'absence des élèves.

Comme nous avons des valeurs aberrantes nous avons refait les calculs avec les sujets extrêmes en moins ce qui a partiellement changé nos résultats. En effet, suite à ce retrait, il nous a été possible de constater que c'est maintenant les variables réussite et motivation intrinsèque qui nous permettent de prédire de façon significative le nombre d'absence des élèves. Pour ce qui est du sexe du sujet et de l'amotivation nous ne pouvons pas nous en servir de façon significative pour prédire le nombre d'absence. Comme la différence est grande entre la régression avec tous les sujets et celle que nous avons faite en retirant les sujets aberrants, nous avons décidé de conserver la seconde régression, celle faite avec certains sujets en moins, parce qu'elle reflète plus la réalité, les résultats ne se trouvent pas influencé par les valeurs aberrantes.

Pour ce qui est de la régression linéaire qui a été faite à partir de la variable dépendante réussite, nous avons pu constater qu'il nous était possible de prédire la

réussite de façon significative à l'aide des variables indépendantes absence et sexe du sujet. Pour ce qui est des variables amotivation et motivation intrinsèque, elles ne sont pas utiles pour prédire la réussite scolaire des élèves. Nous avons aussi vérifié si le retrait des valeurs aberrantes nous donnait un résultat différent et nous avons pu constater que les valeurs aberrantes n'ont pas eu un impact aussi grand que dans le premier modèle. En effet, le fait de retirer les sujets extrêmes n'a pas changé les conclusions que nous avons tirées de la première analyse de régression faite avec tous les sujets. Donc nous avons décidé pour ce deuxième modèle de conserver tous les sujets et d'utiliser la première analyse qui a été faite.

Comme mentionné, les méthodes utilisées pour l'analyse des données sont la corrélation, l'analyse de variance et la régression linéaire. De façon générale, il nous a été possible de constater que toutes les variables analysées lors de la corrélation ont un lien significatif avec la variable réussite. De plus, nous avons remarqué que seul la variable sexe des sujets est corrélée avec la variable amotivation. Ces corrélations nous permettent de faire un portrait général de la situation et des liens qu'il peut y avoir entre les différentes variables. Cela nous permet de préciser les analyses que nous souhaitons faire. En sachant que toutes les variables sont corrélées à la réussite scolaire, il devenait pertinent de tester les moyennes des variables à l'étude pour voir si la réussite était toujours la variable la plus en lien avec les autres. Il nous a été possible, en comparant les moyennes, de constater que la variable réussite est encore une fois la variable avec laquelle nous obtenons le plus de résultats significatifs. En effet, dès que nous comparons la variable réussite avec une autre variable, le résultats de l'analyse est significatif. Avec les analyses de régression linéaire nous avons par la suite observé que pour la variable dépendante réussite, la variable absence est celle qui à la plus d'influence sur la prédiction de la réussite et vice versa, la réussite est la variable la plus influente pour la prédiction du nombre d'absence. Suites à toutes ces analyses, il nous est possible de dire que certaines variables sont très reliées et très influentes l'une envers l'autre, tandis que d'autre n'ont que très peu d'influence.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à discuter des résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse des données et ainsi répondre aux questions que nous avons posées au départ et tirer nos conclusions des résultats obtenus. Ce chapitre sera divisé en trois sections, soit premièrement une section sur les résultats associés à l'absentéisme. Ensuite, les résultats associés à la motivation seront commentés, puis ceux associés à la réussite seront traités. Mais tout d'abord, les objectifs de cette recherche seront rappelés.

En recueillant des données sur la motivation, l'absence et la réussite auprès d'élèves de 3^e, 4^e et 5^e année du secondaire, la présente recherche avait pour objectifs de discuter de l'impact que pouvait avoir la motivation, l'absentéisme et le sexe des sujets sur la réussite scolaire.

5.1 RÉSULTATS ASSOCIÉS À L'ABSENTÉISME

Dans cette étude, nous voulions comparer plusieurs variables afin de vérifier s'il y avait des liens significatifs entre celles-ci. Cela nous a permis de constater que certains de ces liens se révèlent significatifs tandis que d'autres ne le sont pas. En ce qui concerne l'absentéisme, nous avons comparé cette variable à la réussite éducative ce qui nous a permis de répondre à notre première question de recherche : quel impact l'absentéisme a-t-il sur les résultats scolaires chez les élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ? L'objectif qui se rattache à cette question est d'identifier et de décrire les liens entre l'absentéisme et la réussite scolaire. Ensuite nous avons comparé l'absentéisme à la motivation des élèves, soit l'amotivation et la motivation intrinsèque. Cette comparaison nous a permis de répondre à la deuxième question de recherche : quel impact la motivation a-t-elle sur l'absentéisme chez les élèves de deuxième cycle fréquentant l'école secondaire ? Qui a pour objectif de d'identifier et de décrire les liens entre la motivation et l'absentéisme scolaire.

Finalement, nous avons comparé l'absentéisme par rapport au genre des sujets. Cette dernière nous permet de voir s'il y avait une différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'absentéisme.

Il nous a été possible de constater lors de nos analyses qu'il n'y avait pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'absentéisme, tout comme pour l'analyse corrélationnelle. Nous ne pouvons donc pas dire que les garçons s'absentent plus que les filles et vice versa, contrairement à ce que mentionnent Hagborg (1989) et Parent et Paquin (1994) qui, quant à eux, précisent que les garçons s'absentent plus que les filles. Toutefois, Longhurst (1999) n'a pas trouvé de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la probabilité de s'absenter durant une session. Cela dit, nos résultats se rapprochent plus de ceux de Longhurst (1999) en ce qui concerne le nombre d'absence.

Donc malgré ce que la majorité de la population peut penser, les garçons ne s'absentent pas significativement plus que les filles, toujours selon nos données. Il est certain qu'ils peuvent s'absenter plus que les filles, mais cette différence n'est pas significative au point d'avoir un impact sur quoi que ce soit. En fait, lorsque nous regardons nos données, nous avons constaté que les filles s'absentent en moyenne plus que les garçons. Effectivement, les filles ont une moyenne 23,02 absences tandis que les garçons ont une moyenne de 20,52 absences. Toutefois, comme nous venons de le mentionner, cette différence n'est pas significative, alors nous devons considérer les deux groupes comme égaux. De plus, nous avons constaté lors de la régression linéaire, faite avec la variable absence, que le sexe des sujets n'est pas influent pour prédire le nombre d'absence d'un sujet. Finalement, selon nos données nous nous rattachons aux auteurs qui disent n'avoir trouvé aucune différence entre les garçons et les filles en ce qui a trait à l'absence scolaire. Par contre, comme beaucoup d'autres études disent qu'il y a une différence significative entre les filles et les garçons, il serait important de refaire une étude avec plus de sujets afin que les données soient

plus représentatives de la population. S'il s'avérait que les données soient les mêmes que celles que nous avons obtenues, il serait important de faire plus attention lorsque nous parlons des garçons qui ont une plus grande tendance à s'absenter que les filles, ce qui n'est pas le cas lorsque nous observons nos données.

Si nous faisons référence à la théorie de l'apprentissage social, les élèves qui sont motivés à apprendre et à atteindre de hauts niveaux de scolarité sont beaucoup moins enclins à manquer des cours (McCutcheon, 1989). En se fiant à nos données, elles ne vont pas dans le même sens, puisque comme nous verrons, la motivation n'est pas significativement reliée à l'absentéisme.

En effet, pour ce qui est de la comparaison faite entre la variable absentéisme et la variable motivation. Il nous est permis de conclure qu'il n'y a pas de liens entre ces deux variables. En effet, nous n'avons trouvé aucune corrélation entre ces deux variables. De plus, lors de l'analyse de variance nous n'avons trouvé aucune différence significative entre l'amotivation et la motivation en ce qui concerne le nombre d'absence des élèves. Ce qui signifie que ce n'est pas parce qu'un élève est amotivé qu'il s'absentera plus qu'un élève motivé. Même pour la motivation intrinsèque, il n'y a pas de différence entre les élèves motivés intrinsèquement et ce qui ne le sont pas. Toutefois, plusieurs chercheurs ont établi que le manque de motivation est une des meilleures façons d'interpréter l'absentéisme. Nos données ne sont donc aucunement représentatives de ce que révèle la littérature. Toutefois, ces résultats montrent que ce n'est pas seulement par manque de motivation que les élèves s'absentent des classes. Il ne faut donc pas attribuer les absences en classe seulement au manque de motivation, mais à d'autres raisons, qu'il serait intéressant de préciser à l'aide d'une recherche plus poussée sur les raisons des absences en classe des adolescents.

Par contre, nous avons trouvé un lien significatif entre l'absentéisme et la motivation lors de l'analyse de la régression linéaire. Il nous a été possible de

conclure que la motivation intrinsèque nous permet de prédire de façon significative le nombre d'absence d'un élève. En fait, les données nous ont révélé que le fait qu'un élève soit motivé intrinsèquement, diminue le nombre d'absence de ce dernier. En effet, puisque le coefficient non standardisé est négatif, nous devons soustraire de la constate ce qui fait diminuer le nombre d'absence. Ce résultat ne nous permet toutefois pas de dire que la personne qui est motivée intrinsèquement est une personne qui ne s'absentera jamais. Il nous est seulement permis de dire que si l'élève possède une motivation qui est intrinsèque, cela diminue ces chances de s'absenter.

Voyons maintenant ce qu'il en est pour la comparaison que nous avons faite entre l'absentéisme et la réussite scolaire. Lors de l'analyse corrélationnelle, nous avons obtenu un lien important entre les deux variables. En effet, la corrélation étant de - 0,41 à un degré de signification de 0,001, il nous est permis de dire que plus un élève s'absente, moins il réussit à l'école. Toutefois, comme ce lien n'est pas causal, nous ne pouvons pas dire que le fait de s'absenter cause les mauvais résultats scolaires. L'étude de Byer (2000) a aussi montré une relation négative significative entre le nombre d'absence et la réussite scolaire, tout comme le montre plusieurs autres études. Les résultats établissent donc qu'il y a une différence significative en ce qui concerne la moyenne des absences et la réussite scolaire. En effet, les jeunes qui réussissent s'absentent moins que les jeunes qui échouent. Lors de la régression linéaire nous avons aussi constaté que l'absence nous permet de prédire de façon significative le résultat scolaire et que la réussite nous permet aussi de prédire de façon significative le nombre d'absence. Donc, l'interaction qu'il y a entre ces deux variables est réciproque.

Nos résultats, en ce qui concerne la variable absence et réussite, sont concluant et ils se rapportent aussi à ce qu'il est écrit dans la littérature, soit que l'absentéisme scolaire est associé au redoublement et à l'abandon des études, comme le mentionne plusieurs auteurs tels que McCutcheon (1989), Licht, Gard et Guardino

(1991) et Fortin et Picard (1999). Il est donc difficile de nier le lien qu'il y a entre la réussite scolaire et l'absentéisme. Ce qui montre l'importance de garder nos jeunes à l'école et de faire en sorte qu'ils ne s'absentent pas de façon excessive puisque nous constatons qu'il y a un lien important entre la réussite scolaire et l'absentéisme. Ainsi pour assurer une meilleure réussite scolaire de la part des adolescents, il est primordial de diminuer le nombre d'absence de chacun d'eux.

Bref, pour ce qui est de la variable absentéisme elle se trouve être liée significativement avec la variable réussite et nous avons aussi montré que la motivation intrinsèque prédit de façon significative le nombre d'absence sans toutefois être liée à l'absentéisme de façon significative. Mis à part ces liens, l'absentéisme ne s'est pas révélé être une variable influente en ce qui concerne la motivation des jeunes contrairement à ce que nous aurions pensé.

5.2 RÉSULTATS ASSOCIÉS À LA MOTIVATION

Comme nous avons déjà discuté des résultats que nous avons obtenus entre la motivation et l'absentéisme, nous n'en rediscuterons pas ici. Nous poursuivrons la discussion sur les autres comparaisons qui ont été faites avec la variable motivation. Nous avons ici comme objectif d'identifier et de décrire les liens entre la motivation et la réussite scolaire et d'identifier et de montrer la différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne la motivation.

Tout d'abord, nous avons vu lors de l'analyse corrélationnelle que la variable amotivation est corrélée avec le sexe des sujets ($r = 0,19$). Ce qui nous permet de dire, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, que les garçons sont moins motivés que les filles. Lors de l'analyse de variance nous avons obtenu des résultats similaires. En effet, nous avons pu constater que la moyenne de l'amotivation est significativement différente entre les garçons et les filles. Les filles sont moins amotivées que les garçons donc, plus motivées.

Il est de même pour la variable motivation intrinsèque. Les filles ont une moyenne significativement différente des garçons donc, les filles sont plus motivées intrinsèquement que les garçons. Cela nous permet de dire que les filles sont considérées comme ayant une autodétermination plus grande que les garçons. Elles font une activité pour le simple plaisir de la faire et non pour en retirer une récompense ou parce qu'elles se sentent obligées de la faire.

Ensuite, suite à l'analyse corrélationnelle, nous avons constaté qu'il y a une relation entre l'amotivation et la réussite. Cette relation étant négative nous pouvons affirmer que plus un sujet est amotivé, moins il réussit. De plus, autant pour la comparaison amotivation et réussite que pour la comparaison motivation intrinsèque et réussite, les résultats obtenus montrent une différence significative entre les groupes en ce qui a trait à la réussite. C'est-à-dire que les élèves qui sont considérés comme amotivés réussissent moins que les autres et les élèves qui possèdent une motivation intrinsèque ont de meilleurs résultats scolaires. Cela confirme aussi les postulats de Deci et Ryan dans leur théorie de l'autodétermination.

En effet, leur théorie propose, comme nous l'avons vu, un continuum de l'autodétermination qui montre que plus un sujet est motivé intrinsèquement, plus il est autodéterminé contrairement au sujet qui est amotivé. Nous avons aussi vu que l'autodétermination est le fait de s'engager dans une activité pour la simple raison que la personne le veut bien, pour le plaisir de faire cette activité. Donc les résultats que nous avons obtenus ont montré que les sujets qui étaient motivés intrinsèquement réussissent mieux et ce parce qu'ils vont à l'école pour le plaisir d'y apprendre de nouvelles choses tel que le mentionne la théorie de l'autodétermination et non parce qu'ils y sont obligés.

Par contre, notre analyse de régression linéaire n'a pas pu montrer que les variables amotivation et motivation intrinsèque étaient significatives pour prédire la réussite. Donc, nous savons qu'il y a un lien entre la motivation et la réussite, nous

savons aussi que ceux qui sont motivés et ceux qui ont une motivation intrinsèque réussissent mieux que les autres, mais les variables amotivation et motivation intrinsèque ne sont pas utiles pour prédire la réussite scolaire.

5.3 RÉSULTATS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE

Il ne nous reste qu'à discuter de la combinaison réussite et sexe du sujet puisque pour ce qui est des autres comparaisons, elles ont été faites dans les sections précédentes. Tout d'abord, nous avons vu dans l'analyse corrélationnelle que le sexe des sujets a une corrélation significative avec la réussite. En effet, la corrélation que nous avons obtenue est de - 0,25 et ce à un niveau de signification de 0,001. Nous pouvons donc tirer de ces résultats que le sexe des sujets a une influence sur la réussite scolaire. Nous pouvons même préciser que si le sujet est une fille, elle a plus de chance de réussir son année scolaire que s'il est un garçon.

Afin de valider ces informations, nous avons fait des analyses de variance. Pour ce qui est de la réussite scolaire, nous avons obtenu des résultats concluants. En effet, comme mentionné plus haut, nous avons obtenu une corrélation significative entre le sexe et la réussite. Nous avons aussi obtenu des résultats significatifs lors de l'analyse de variance avec un F de 8,62 à $p = 0,004$. Nous pouvons donc de nouveau confirmer que les filles réussissent mieux que les garçons puisque leur moyenne scolaire est meilleure que celle de leurs confrères et que la différence entre les deux groupes est significative.

Tinklin (2003) mentionne dans son étude que les garçons échouent plus à l'école parce qu'ils la prennent moins au sérieux que les filles. Nous pouvons dire que nos résultats nous poussent à la même conclusion. En effet, nous savons que les filles réussissent mieux que les garçons et nous savons aussi que les filles sont plus motivées intrinsèquement que les garçons et donc plus autodéterminées, ce qui fait qu'elles vont plus à l'école pour le plaisir d'y aller, donc plus sérieusement.

Il nous a aussi été possible de voir lors de la régression linéaire que le sexe des sujets nous permet de prédire de façon significative la réussite scolaire d'un sujet (sa moyenne scolaire). En effet comme le sexe des sujets est codé 1/2 (1 = fille et 2 = garçon), si le sujet est un garçon, nous devons doubler le score de coefficient non standardisé dans le calcul de la moyenne scolaire et comme le coefficient non standardisé est négatif, nous devons retirer deux fois plus de note pour les garçons que pour les filles.

Bref, les résultats que nous avons obtenus lors de nos analyses, autant corrélationnelles, de variance et de régression linéaire, montrent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, nous avons aussi vu que la motivation intrinsèque est significativement reliée avec la réussite scolaire et nous avons observé que les filles ont une plus grande motivation intrinsèque que les garçons, ce qui vient confirmer qu'elle réussissent mieux à l'école, ce qui confirme la pensée populaire que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Nous pouvons voir que ces analyses sont complémentaires une et l'autre et même toutes à la même conclusion.

CONCLUSION

Suite à la discussion des résultats de cette recherche, nous ferons un résumé de l'ensemble de celle-ci, en rappelant certains éléments de la problématique, du cadre théorique, de la méthode et de l'analyse des résultats. Les apports et les limites de celle-ci seront ensuite exposés. Finalement, quelques trajectoires alternatives seront proposées.

RÉSUMÉ

Réalisée dans le domaine de la psychopédagogie, l'étude que nous avons faite nous a permis d'apporter un éclairage particulier sur le rôle respectif de la motivation et de l'absentéisme dans la réussite scolaire des élèves du secondaire. Très peu d'étude de ce genre n'avait été faite au Québec, à notre connaissance, et il est donc intéressant de mieux comprendre ce phénomène en vue de mieux agir pour prévenir le décrochage scolaire au Québec, un fléau toujours présent dans nos écoles.

En effet, ce projet nous est important, en particulier lorsque nous constatons l'importance du taux de décrochage scolaire qui persiste au Québec depuis quelques années. La réussite éducative et l'obtention du diplôme du secondaire sont des situations de plus en plus importantes en ce qui concerne le futur des jeunes d'aujourd'hui. En effet, il est important de trouver le maximum de solutions possibles pour les aider à demeurer à l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme du secondaire.

Après avoir fait passer aux sujets de notre étude un questionnaire évaluant les différents niveaux de la motivation, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, nous avons recueilli les données nécessaires pour compléter nos analyses, c'est-à-dire le nombre d'absence et les résultats scolaires.

Les analyses effectuées auprès de 132 élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaires nous ont permis d'identifier et de décrire les liens qui ont pu être faits entre chacune des variables à l'étude. Les résultats que nous avons obtenus peuvent fournir des balises fondées sur des données empiriques afin de permettre aux acteurs du milieu scolaire d'agir plus efficacement pour identifier, et éventuellement intervenir, auprès des jeunes susceptibles de décrocher.

APPORTS

Nous souhaitons ici que les résultats nous permettent de faire un lien entre la motivation scolaire, la réussite éducative et l'absentéisme, en démontrant le rôle respectif de la motivation et de l'absentéisme dans la réussite scolaire. Il sera donc plus facile pour les enseignants et le personnel de soutien d'identifier les élèves qui sont le plus à risque d'abandonner leurs études. Éventuellement, ils pourront faire une meilleure intervention auprès de ces jeunes afin de les motiver à poursuivre leurs études, au moins jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les résultats que nous avons obtenus nous permettent de clarifier la situation. En effet, il nous a été permis de déterminer un lien entre l'absentéisme des élèves et leur réussite éducative, ce qui signifie que nous devons porter une attention particulière aux élèves qui s'absentent souvent puisque ce facteur a une influence sur la réussite. En effet, nos résultats montrent qu'il y a une différence significative entre le groupe d'élèves qui obtiennent 60% et plus comme résultat scolaire et le groupe d'élèves qui obtiennent moins de 60%. Cela nous permet donc de fournir un bon indice aux professeurs et aux parents, De fait, si ces derniers souhaitent la réussite de leurs élèves ou de leurs enfants, il devient important pour eux d'agir dès les toutes premières absences qui sont non motivées. Un fait à noter est que dans notre étude nous n'avons pas montré de façon significative la différence entre les filles et les garçons en ce qui a trait au nombre d'absence contrairement aux autres études. Cela étant dit, il serait important de prévoir un plan d'intervention contre les absences à l'école qui touche autant les filles que les garçons, puisque selon notre étude la

différence n'est pas significative pour nous permettre de dire que les garçons ou les filles s'absentent plus que les autres. Pour que les élèves s'absentent moins des classes, il faut faire en sorte de les intéresser et de les stimuler face à l'école.

Nous avons vu que pour une meilleure réussite de la part des élèves, il est important que leur motivation soit au plus haut et le plus possible que cette motivation soit intrinsèque. En effet, en se fiant à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, plus un élève démontre une motivation intrinsèque, plus il est autodéterminé. L'autodétermination fait en sorte que le sujet ne se sent pas contraint à faire une activité, le sujet accepte de la faire parce qu'il en a envie et qu'il éprouve du plaisir à faire cette activité, il la fait par pur intérêt. En raison de ces résultats, il serait intéressant que les écoles et commission scolaire créer des activités pour permettre au jeunes de se sentir motivés par l'école. L'important est d'avoir des solutions multidimensionnelles, qui s'adaptent à chaque personne. Souvent le meilleur moyen de savoir ce qui intéresse les jeunes, ce qui les motivent et ce qu'ils veulent est tout simplement de leur demander. Donc, pourquoi ne pas faire une activité pour connaître les attentes des jeunes par rapport à l'école et aux cours qu'ils doivent suivre, savoir ce qu'ils en pensent et pourquoi selon eux il est important de suivre ces cours et d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Il faut faire en sorte de donner le goût aux élèves de participer et de s'impliquer dans ses études.

Smink et Reimer (2005) ont présenter un document intitulé « *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention* » qui nous présente des solutions dites multidimensionnelles afin de prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire. Ces stratégies sont regroupées en quatre catégories : perspective scolaire et communautaire, interventions précoces, stratégies de bases et instruire le plus possible. Lors de cette étude plusieurs des meilleures pratiques pour améliorer la présence en classe et diminuer l'absentéisme ont été identifiées soit : la collaboration, l'utilisation d'encouragements et de sanctions, l'implication de la famille, établir un contexte de support et l'évaluation et l'étude du programme (Smink et Reimer (2005).

Ce ne sont là que quelques exemples de choses qui doivent être faites pour tenter d'améliorer le sort des jeunes face au décrochage scolaire.

Nous avons aussi vu dans la revue de littérature que les filles ont une plus grande tendance à avoir un locus de contrôle interne et qu'elles considèrent qu'elles sont responsables des résultats qu'elles obtiennent. Cette façon d'être fait référence aussi à l'autodétermination. En effet, nos résultats ont montré que les filles avaient une plus grande motivation que les garçons. De plus, les filles possèdent une motivation qui est plus intrinsèque que les garçons. Ce qui pourrait expliquer pourquoi elles réussissent mieux à l'école. Il faudrait donc tenter de trouver ce qui peut motiver les garçons de façon plus intrinsèque, savoir ce qu'ils désirent et de faire en sorte d'intégrer ces intérêts du mieux que nous le pouvons à l'enseignement pour leur permettre de se sentir impliqués et ainsi peut-être mieux réussir.

Nous pourrions être tentés de dire, à partir de ces résultats, qu'il y a un lien indirect entre la motivation et l'absentéisme, mais ce n'est pas le cas, car nos analyses ont bel et bien montré qu'il n'y avait aucun lien entre la motivation et l'absentéisme. Donc selon nos données, ce n'est pas parce que les élèves ne sont pas motivés, qu'ils s'absentent. Il doit y avoir d'autres raisons qui n'ont pas été prises en considération dans cette étude, comme l'attrait du travail ou les activités sociales telles que les rencontres avec les amis. Toutefois, il est important de rappeler que nos résultats vont à l'encontre de ceux de plusieurs chercheurs qui précisent que le manque de motivation est un bon prédicteur de l'absentéisme. Le fait qu'un élève soit motivé de façon intrinsèque ou extrinsèque ou qu'il soit simplement amotivé ne fait pas en sorte que ce dernier va s'absenter plus de l'école, mais cela aura une influence sur sa réussite scolaire et nous savons aussi que la réussite scolaire a une influence sur l'absentéisme. C'est probablement de cette façon que nous pouvons dire comme les autres auteurs que l'absentéisme est un bon prédicteur de l'absentéisme. Ce n'est pas par manque de motivation que les jeunes s'absentent de l'école, mais le fait de manquer de motivation fait en sorte de diminuer leurs chances de réussites et nous

savons que les élèves que échouent (moins de 60% comme résultat) s'absentent plus que les élèves qui réussissent (60% et plus comme résultat). Donc à la base, il est important de garder les élèves motivés et surtout stimulés.

LIMITES

Nos résultats nous ont permis de préciser un peu plus les faits en ce qui concerne l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire, mais il y a toujours certains obstacles à une recherche qui nous empêche d'obtenir tout les résultats que nous souhaitons ou qui nous limites dans l'analyse et l'interprétation de nos résultats. De ce fait, en ce qui concerne notre étude, en plus du contexte de recherche et des nombreuses variables parasites présentes au cours de la recherche, d'autres limites rendent nos résultats moins robustes.

La limite la plus importante est certainement le nombre de sujets que nous avons pour notre recherche. En effet, nous savons que plus un échantillon est grand plus il est représentatif de la population de laquelle il est tiré. Comme notre échantillon n'est que de 132 sujets, il ne nous est pas possible de généraliser nos conclusions à toute la population étudiant au deuxième cycle du secondaire. Les conclusions que nous tirons de nos analyses sont seulement applicables à notre échantillon. Toutefois, ça nous donne un bon indice de la situation.

Une autre limite face à cette recherche est que les variables à l'étude étaient beaucoup trop nombreuses. En effet, il y a beaucoup trop de lien possible à faire et il est difficile de s'y retrouver. Pour obtenir de meilleurs résultats le chercheur aurait dû choisir de vérifier les liens entre deux des variables qui l'intéressaient, soit la réussite et la motivation, soit la réussite et l'absentéisme ou bien l'absentéisme et la motivation. De cette façon, les résultats auraient peut-être été plus précis et moins complexe à interpréter. Les liens entre les variables auraient été plus clairs et plus concis. En effet, il était difficile de focaliser sur une seule variable, car plus la recherche avançait, plus il y avait des facteurs influents qui étaient découvert et nous

ne voulions pas les laisser de côtés car ils ont leur importance dans les liens qu'ils peut y avoir entre les variable à l'étude.

La proximité de certaines variables a aussi été un obstacle important dans notre étude. En effet, malgré le fait que l'absentéisme et le décrochage scolaire soient deux concepts différents, ils se ressemblent en plusieurs points. Cela fait en sorte de porter à confusion, puisque les raisons qui mènent à un sont aussi souvent les raisons qui mènent à l'autre.

Nous avons parler dans le chapitre sur la méthodologie de certaines limites qu'apportaient les méthodes de rechercher utilisées pour cette étude. Nous nous sommes toutefois aperçu que les mesures utilisées pour comprendre la relation entre les facteurs n'étaient peut-être pas les meilleures. Peut-être que les variables n'étaient pas assez bien définit pour nous permettre d'identifier correctement les facteurs que nous devons mesurer pour bien comprendre les liens entre ces variables. L'utilisation d'une méthode qualitative avec une entrevue auprès des jeunes nous aurait probablement mieux renseigné sur les véritables raisons de leurs absences et pour savoir ce qui les motive et démotive à l'école.

TRAJECTOIRES ALTERNATIVES

Nous avons réussit à obtenir certains résultats significatifs dans notre recherche, mais encore beaucoup de question reste sans réponse. Comme mentionné plus haut, il y avait trop de variable dans la recherche, une trajectoire alternative serait de refaire cette étude en trois partie. Une première étude sur les liens qu'il peut y avoir entre la réussite et la motivation en se fiant à la théorie de Deci et Ryan. Une deuxième étude sur la réussite et l'absentéisme et une troisième sur l'absentéisme et la motivation, toujours selon la théorie de l'autodétermination. Il serait aussi important de refaire ces recherches avec un échantillon beaucoup plus grand afin d'obtenir des résultats qui sont plus susceptibles d'être le reflet de la situation de la population de laquelle l'échantillon sera tiré.

Il aurait aussi été intéressant de faire une étude mixte, c'est-à-dire qu'en ajoutant une partie qualitative à notre étude, nous aurions pu connaître les raisons pour lesquelles les élèves avaient répondu de telle façon. Nous aurions pu savoir pourquoi certains élèves s'absentent plus que d'autres et pourquoi certains réussissent mieux que les autres. L'interprétation des résultats aurait ainsi été plus complète, car nous aurions pu mentionner les raisons que les élèves nous auraient données. Il nous aurait peut-être été plus facile de comprendre certains liens entre nos variables à l'étude.

Des recherches expérimentales devraient aussi être faites afin de mesurer jusqu'à quel point une réduction des absences et une augmentation de la motivation académique peuvent mener à une meilleure réussite scolaire. En effet, la recherche que nous avons faite ici, n'est qu'une recherche descriptive. Notre but était de décrire les liens entre les différentes variables, mais il serait très intéressant de faire une expérimentation et de vérifier si ces variables influencent vraiment comme le disent les études. Les recherches entreprises dans cette optique pourraient inclure différents groupes d'élèves qui font différentes activités de sensibilisation face à l'absentéisme et d'autres feraient des activités relatif à la motivation, soit un groupe pour la motivation scolaire en général et un groupe sur la motivation intrinsèque selon la théorie de Deci et Ryan. Les groupes pourraient être comparés afin de voir si ceux qui étaient dans le groupe de la motivation intrinsèque réussissent mieux que ceux du groupe de la motivation en générale et aussi de voir si les élèves du groupe faisant partie des activités reliées à la sensibilisation face à l'absentéisme s'absentent moins.

Nous avons aussi vu dans la revue de littérature que d'après une étude du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 2004b), l'écart entre les garçons et les filles au niveau de la réussite, tend à s'améliorer lorsque les élèves viennent de milieux plus favorisés. Comme nos données ont été recueillies dans une école qui fait partie d'un milieu défavorisé, il aurait été intéressant de recueillir les mêmes

données, mais dans une école d'un milieu favorisé. Ainsi nous pourrions faire une étude comparative entre un milieu défavorisé et un milieu favorisé pour voir s'il y a vraiment une différence entre le milieu en ce qui concerne l'absence, la motivation et la réussite.

Beaucoup d'autres trajectoires alternatives pourraient ici être mentionné, mais nous tenons à préciser que malgré tout, la recherche qui a été faite nous a permis de mieux comprendre le lien qu'il y a entre l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire. Nous avons pu constater que certaines relations étaient les mêmes que dans la littérature et d'autres étaient contradictoires. Toutefois, nous possédons désormais un peu plus d'indice sur les sujets à surveiller pour s'assurer qu'ils complètent leur diplôme d'études secondaires. Nous nous sommes attaqué à un gros problème éducationnel, soit le décrochage scolaire. Nous avons tenté de déterminer les liens qu'ils pouvaient y avoir entre l'absentéisme, la motivation et la réussite scolaire selon le sexe des sujets. Tout cela afin de mieux identifier les sujets à risque et ainsi aider les professeurs et les autres membres du personnel scolaire à les remarquer et ainsi à leur venir en aide le plus tôt possible, ce qui nous permettra peut-être de faire diminuer le taux de décrochage scolaire au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, 3^e édition*. Dir. M. Robert. St-Hyacinthe: Edisem Inc.
- Anderman et Maehr. (1994). Motivation and schooling in the middle grades, *Review of educational research*, 64(2), p. 287-309.
- Ball, S. (1977). *Motivation in education*, New York: Academic Press Inc.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997a). Comment favoriser la motivation scolaire, *Pédagogie Collégiale*, 11(1), p. 9-13.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997b). La motivation scolaire de mes élèves : j'y vois...moi aussi ! Comment intervenir pour améliorer la motivation scolaire, *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), p. 75-87.
- Beauregard, J.P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, 3^e édition*. Dir. M. Robert. St-Hyacinthe : Edisem Inc.
- Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (1997). L'évaluation des élèves et la motivation scolaire, *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), p. 13-22.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. *Introduction à la recherche en éducation*. Dir. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Byer, J.L. (2000). The effects of absences ad academic self-concept on avademic achievement in two eleventh-grade U.S. history classes. *ERIC document reproduction service No. ED 448 191*. (21 pages).
- Chaplain, R.P. (2000). Beyond exam results ? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school, *Educational studies*, 26(2), p.177-190.
- Charbonneau, C. (1988). Analyse et généralisation des résultats. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, 3^e édition*. Dir. M. Robert. St-Hyacinthe : Edisem Inc.
- Cooper, M. (1986). A model of persistent school absenteeism, *Educational research*, 28(1), p. 14-20.

- Covington, M. et Beery, R. (1976). *Self-Worth and school learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Debeurme, G. (1997). Partenariat école-milieu de travail : un moyen de motivation pour les élèves à risque d'abandon scolaire, *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), p. 57-64.
- Deci, E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), p. 113-120.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York and London, Plenum Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), p. 3-14.
- Dekalb, J. (1999). Student truancy, *Eric digests*, 125.
[URL: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed429334.html> - site consulté le 26 mars 2002.]
- Ekstrom, R.B., Goertz, N.E., Pollack, J.M. et Rock, D.A. (1986). « Who drops out of High-School and why ? Findings from a national study ». In Natriello, G. (Ed.), *School Dropouts : Patterns and Policies*. New York, Teachers College Press.
- ERIC Clearinghouse on Urban Education. (1997). Urban policies and programs to reduce truancy, *Eric digests*, 129. [URL: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed415306.html> - site consulté le 26 mars 2002.]
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : toward a structural model, *Contemporary educational psychology*, 20(3), p. 257-274.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), p. 359-374.
- French, B. et Oakes, W. (2001). Measuring academic intrinsic motivation: Evidence of reliability and validity of a new instrument, *AERA Annual Meeting*. [URL : <http://www.klick.org/2000aera/rbfiledisp.asp?sheadid=1932> - site consulté le 26 mars 2002.]

- Frigon, J-Y. (1997). Techniques d'analyse en psychologie II (version 2.1), Note de cours à l'usage exclusif des étudiants du cours PSY-1008, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), p. 223-240.
- Hangborg, W. J. (1989). A study of persistent absenteeism and severely emotionally disturbed adolescents, *Behavioral disorders*, 15(1), p. 50-56.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Paris et Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ?, *Vie Pédagogique*, 127. [URL: http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf - site consulté le 12 novembre 2003.]
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal. (381 pages).
- Karsenti, T. et Thibert, G. (1995). *What type of motivation is truly related to school achievement ? A look at 1428 high-school students*, Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, Californie, USA, 18 au 22 avril).
- Keeves, J.P. (1986). Motivation and school learning, *International journal of education research*, 10(2), p. 117-127.
- Landine, J. et Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy and academic achievement, *Canadian journal of counselling*, 32(3), p. 200-212.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention, *Vie pédagogique*, 80, p.18-20.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, Édition limitée.
- Licht, B., Gard, T. et Guardino, C. (1991). Modifying school attendance of special education high school students, *Journal of educational research*, 84(6), p. 368-373.

- Longhurst, R. J. (1999). Why aren't they here ? Student absenteeism in a further education in college, *Journal of further and higher education*, 23(1), p. 61-80.
- McCarthy, K. (2000). The effects of student activity participation, gender, ethnicity and socio-economic level on High school student grade point averages and attendance. *ERIC document reproduction service No. ED 457 173*, p. 409-424.
- McCutcheon, L. (1989). Prediction of absenteeism in college students using social learning theory, *Community/junior college quarterly of research and practice*, 13(1), p. 1-10.
- McCutcheon, L. et Beder, H. (1987). Causes of student absenteeism in community college classes, *Community/junior college quarterly of research and practice*, 11(4), p. 283-293.
- Meece, J.L. (1993). The will to learn, *Educational Researchers*, 22(2), p. 35-36.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Le décrochage scolaire, *Bulletin statistique de l'éducation*, 14 (mars), p. 1-5.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Rapport annuel du ministère de l'Éducation 2000-2001*.
[URL : http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/rap_annuel_2000-2001/rapport2000-2001.pdf - site consulté le 04 avril 2002.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Indicateurs de l'éducation édition 2002*. [URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic02/indic02F/if02206.pdf> - site consulté le 11 février 2003.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Plan stratégique 2000-2003 du Ministère de l'Éducation, mise à jour 2001*. [URL : http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/plan_strategique/PlanStrat0003/abreg_e_f_miseajour.pdf - site consulté le 25 novembre 2003.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). Abandon scolaire et décrochage : les concepts, *Bulletin statistique de l'éducation*, 25 (mars), p. 1-7. [URL : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_25.pdf - site consulté le 15 mars 2004.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003c). *Indicateurs de l'éducation édition 2003*. [URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if03502.pdf> - site consulté le 15 mars 2004.]

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *Indice de milieu socio-économique par école, indice du seuil de faible revenu par école, données 2003-2004*. [URL : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indice_defav/index_ind_def.htm - site consulté le 17 février 2005.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. [URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publication/menu-rapports.htm> - site consulté le 17 février 2005.]
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Le décrochage scolaire au secondaire*. [URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/f2_6_2005.pdf - site consulté le 01 septembre 2005.]
- Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. [URL : <http://doc.gouv.qc.ca/home.php> - site consulté le 15 mars 2004.]
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), p.697-718.
- Parkerson, J.A., Schiller, D.P., Lomax, R.G. et Walberg, H.J. (1984). Exploring causal models of educational achievement, *Journal of educational psychology*, 76(4), p. 638-646.
- Petit Larousse illustré. (1998). Paris : Édition Larousse.
- Petit Larousse illustré. (1995). Paris : Édition Larousse.
- Pintrich, P.R et Schunck, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research and applications*, New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- Ryan, A.M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement, *Child Development*, 72(4), p. 1135-1150.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), p. 54-67.
- Sabourin, M. (1988). Méthode d'acquisition des connaissances. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3^e édition. Dir. M. Robert.

St-Hyacinthe: Edisem Inc.

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. *Introduction à la recherche en éducation*. Dir. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Smink, J. et Reimer, M.S. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*, National Dropout Prevention Center/Network. [URL : <http://www.dropoutprevention.org> – site consulté le 6 septembre 2005.]
- Théorêt, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoires de filles et de garçons du secondaire, *Revue Canadienne de l'éducation*, 24(3), p. 251-264.
- Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational research journal*, 29(3), p. 307-325.
- Vallerand, R.J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J. et Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études, *Apprentissage et socialisation*, 15(1), p. 49-62.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique, Inc.
- Viau, R. (1997). La motivation : d'hier à demain, *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), p. 5-11.
- Viau, R. (1999a). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique, Inc.
- Viau, R. (1999b). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire, *Apprentissage et socialisation*, 19(2), p. 65-79.
- Violette, M. (1991). *L'école ...Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Whelage, G.G. et Rutter, R.A. (1986). « Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? ». In Natriello, G. (Ed.), *School Dropouts : Patterns and Policies*. New York, Teachers College Press.

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION

• ATTENTION • ATTENTION • ATTENTION • ATTENTION •

PARTIE #1, DIRECTIVES:

• Réponds aux questions suivantes (encercle les chiffres appropriés).

1. Quel est ton code permanent: $\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta\Delta$

2. Quel est ton âge:
(1) [11 ans], (2) [12 ans], (3) [13 ans], (4) [14 ans], (5) [15 ans], (6) [16 ans], (7) [17 ans],
(8) [18 ans et +]

3. Quel est ton Sexe:
(1) [fille]; (2) [garçon]

4. Travailles-tu durant tes études?
(1) [Oui], (2) [Non]

5. Si oui, combien d'heures par semaine en moyenne?
(1) [0-5], (2) [6-10], (3) [11-15], (4) [16 et +]

PARTIE #2, DIRECTIVES:

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu t'es inscrit à l'école.

1	2	3	4	5	6	7
Ne correspond pas du tout	Ne correspond pas	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond énormément

POURQUOI ÉTUDIES-TU ? POURQUOI VIENS-TU À L'ÉCOLE ?

1. Parce que sans un diplôme je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant. 1 2 3 4 5 6 7

2. Parce que j'éprouve de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5 6 7

3. Parce que selon moi ces études vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5 6 7

4. Parce que je pense avoir du plaisir à l'école. 1 2 3 4 5 6 7

5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pour le plaisir que je ressens quand je me surpasse dans un travail.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de compléter un diplôme d'études.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus intéressant plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parce que je pense que ce sera le fun d'assister aux cours à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je ne sais pas pourquoi je me suis inscrit à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'accomplis un travail personnel.	1	2	3	4	5	6	7
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permettra de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
16. Pour le plaisir de savoir plus de choses	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que cela va m'aider à être mieux préparé pour la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	6	7
18. Parce que je me sens bien à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis inscrit à l'école et franchement ça m'est égal.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réaliser des activités ou des projets.	1	2	3	4	5	6	7
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
23. Parce que l'école me permettra de continuer à en							

apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
24. Parce que je crois que l'école va augmenter ma compétence comme travailleur.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que l'école est stimulante.	1	2	3	4	5	6	7
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que l'école me permettra d'avoir du plaisir à accomplir des choses nouvelles ou spéciales.	1	2	3	4	5	6	7
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7



École Saint-Jean-Baptiste

700, rue Duvernay
Longueuil (Québec) J4K 4L1
Téléphone : (450) 679-3990
Télécopieur : (450) 679-4323

ANNEXE II : LETTRE DE CONSENTEMENT

Longueuil, 12 mai 2003

À la direction de l'école Saint-Jean-Baptiste

Je m'engage à ne dévoiler aucune information nominative relativement aux élèves pour lesquels le bulletin m'a été fourni dans le cadre de ma recherche en psychopédagogie à l'Université de Montréal.

Je respecterai l'éthique et la confidentialité sous toutes leurs facettes.

Je vous remercie.

Caroline Bleau
étudiante

Huguette Drouin
directrice



COMMISSION SCOLAIRE
MARIE-VICTORIN