

Une analyse motivationnelle de l'abandon des études

Robert J. Vallerand
Caroline B. Sénécal
Laboratoire de recherche sur le
comportement social
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Résumé

Le décrochage scolaire représente un problème important pour la société québécoise. En effet, à chaque année, entre 60 000 et 80 000 jeunes québécois quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Des recherches ont tenté d'aborder le problème en suggérant des solutions possibles pour y remédier. Toutefois, ces études ne présentent aucun cadre théorique permettant l'application d'intervention efficace dans ce secteur. Une analyse des points communs des différentes recherches indique que la motivation des étudiants vis-à-vis de l'école représente une variable importante qui peut nous aider à mieux comprendre le problème du décrochage scolaire. On toucherait alors à un processus psychologique permettant d'expliquer le phénomène du décrochage scolaire en lui-même, pouvant ainsi mener à de nouvelles pistes d'application. Le présent article a pour but de résumer un programme de recherche (Daoust, Vallerand, et Blais, 1988; Vallerand et Bissonnette, sous presse; Vallerand, 1991) ayant étudié le rôle de la motivation dans les études. Dans l'ensemble, les résultats de ces trois études révèlent que

Les recherches rapportées dans le présent article ont été subventionnées par les organismes FCAR, CRSH et l'UQAM.

les étudiants qui abandonnent l'école ont un niveau très faible de motivation intrinsèque et extrinsèque identifiée, ainsi qu'un niveau élevé de motivation extrinsèque par régulation externe et d'amotivation. Ces mêmes étudiants se perçoivent également comme étant moins compétents et moins autodéterminés en contexte scolaire que ceux qui poursuivent leurs études. De plus, les résultats montrent que ces élèves perçoivent leurs professeurs et leurs parents comme étant plus contrôlants que ceux qui persévèrent dans leurs études. À la lumière des résultats présentés dans ces études, il semble important de prendre en considération le rôle de la motivation dans le processus d'abandon scolaire, ainsi que l'influence qu'exercent les professeurs et les parents sur la motivation des élèves. De telles considérations devraient nous amener à mieux intervenir dans le processus du décrochage. À cette fin, certaines pistes d'application sont brièvement soulignées.

Au cours des dernières années, de plus en plus de recherches ont été réalisées sur un problème social important, soit l'abandon des études (Bean, 1985; Rumberger, 1987; Weidman et Friedman, 1984). Ce problème caractérise également notre système éducationnel québécois. En effet, plusieurs statistiques provenant de différentes sources révèlent que les jeunes québécois quittent l'école prématurément et ce, en très grand nombre. Des études ont démontré que le taux annuel d'abandon scolaire au secondaire était d'environ 10 % (Huot, 1984). Ainsi, il appert qu'à chaque année entre 60 000 et 80 000 jeunes québécois quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (Charest, 1980). Bien que le nombre de décrocheurs puisse varier d'année en année, il n'en demeure pas moins que de tous les étudiants qui s'inscrivent au secondaire, seulement 70 %, environ, obtiennent leur diplôme de cinquième secondaire (Huot, 1984).

Le décrochage scolaire représente un problème sérieux pour la société. L'arrêt prématuré des études produit généralement des incidences psychologiques, économiques et sociales importantes (voir Weidman et Friedman, 1984). Sur le plan psychologique, il est évident que l'arrêt prématuré des études laissera une carence affective importante pour la personne. Toute sa vie durant, elle pourrait ressentir un complexe d'infériorité face aux autres personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé. D'autre part, sur le plan économique, un niveau faible d'éducation limite de beaucoup le choix d'emplois que le jeune décrocheur puisse obtenir. Le niveau de scolarité insuffisant pourrait conduire cet adolescent à une situation précaire sur le marché du travail, avec une forte probabilité de chômage et de faibles revenus. Éventuellement, il risque de vivre au crochet de la société. Parallèlement, de telles conditions économiques peuvent entraîner, chez ces adolescents, différents problèmes sociaux, comme l'utilisation de drogues (voir Mensch et Kandel, 1988). L'État doit aussi soutenir financièrement les adolescents sans emploi. Ceci représente un coût important pour la société. Qui plus est, l'État n'est pas toujours en position de subvenir aux besoins de tous et certains adolescents pourraient devenir des sans-abri. Il semble donc que l'abandon des études puisse entraîner plusieurs coûts autant pour le décrocheur que pour la société en général.

Un résumé des recherches dans le secteur révèle que de nombreux facteurs peuvent intervenir dans le processus du décrochage scolaire (voir Bean, 1985; Rumberger, 1987; Tinto, 1975; et au Québec, Charest, 1980; Ministère de l'Éducation - Synthèse des projets 1983-1984). Par exemple, un contexte familial démontrant peu d'intérêt pour les études, et où la communication est inexistante entre le milieu familial et l'école, est souvent relevé chez les décrocheurs (Charest, 1980; Gadwa et Griggs, 1985; Howard et Anderson, 1978). D'autres aspects, tels un milieu académique aride et sans pertinence immédiate pour les étudiants, une série d'échecs répétés dans les matières importantes et obligatoires (par exemple, le français et les mathématiques) et, enfin, un désintéressement progressif de l'étudiant pour le

milieu académique, sont très souvent des facteurs associés à l'abandon des études (Charest, 1980).

Bien que ces dernières études rapportent des raisons pertinentes et importantes pour tenter d'expliquer le phénomène du décrochage scolaire, elles ne présentent aucun cadre théorique qui puisse permettre de comprendre pourquoi les étudiants en viennent à abandonner leurs études. Une analyse des points communs à ces différentes variables fait cependant ressortir le rôle important de la motivation dans le processus de l'abandon scolaire. Effectivement, il est logique de croire que des facteurs, tels l'attitude négative des parents vis-à-vis du fait que leurs enfants poursuivent leur cheminement académique ou bien un contexte scolaire où l'incompétence de l'étudiant est soulignée de façon répétée, contribuent à diminuer la motivation de l'étudiant à poursuivre ses études. Il n'est pas surprenant qu'ayant perdu sa motivation vis-à-vis de l'école, l'étudiant se tourne alors vers d'autres avenues comme celle du marché du travail.

Le but du présent article consiste à résumer un programme de recherche sur le rôle de la motivation dans le processus de l'abandon scolaire. Dans un premier temps, il sera question de définir ce qu'est l'abandon des études et de présenter une théorie sur laquelle nous nous appuierons, soit la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1980, 1985). Nous présenterons alors une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Dans un deuxième temps, nous résumerons trois études sur le rôle de la motivation dans l'abandon des études (Daoust, Vallerand et Blais, 1988; Vallerand, 1991; Vallerand et Bissonnette, sous presse). Finalement, une discussion générale sur la motivation et l'abandon des études et quelques pistes d'application viendront conclure l'article.

Le rôle de la motivation dans l'abandon des études

La présente section aborde sommairement quelques éléments qui portent, entre autres, sur l'abandon des études, sur les différents types de motivation relatifs au processus de l'abandon des études, ainsi que sur la théorie de l'évaluation cognitive. Une analyse motivationnelle du décrochage scolaire est, par la suite, présentée.

Définition de l'abandon des études

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1984), un décrocheur serait celui qui interrompt ses études durant une période de temps qui excède neuf mois. L'étudiant qui s'absente de l'école pour un mois ou deux n'est donc pas considéré comme décrocheur. L'absence doit être continue et prolongée et doit dénoter clairement un retrait du système scolaire. C'est cette définition de l'abandon des études qui sera utilisée dans le présent article.

La motivation intrinsèque et extrinsèque, et l'amotivation

On entend par motivation l'ensemble des forces internes et externes qui déterminent le comportement (Petri, 1981). Trois différents types de construits motivationnels ont pris beaucoup d'importance au cours des dernières années (voir Deci et Ryan, 1985; Vallerand, sous presse), soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Le premier de ces concepts, la motivation intrinsèque, est généralement définie comme le fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de celle-ci (Deci, 1975; Vallerand et Halliwell, 1983). L'activité représente alors une source de plaisir en elle-même, sans contrainte externe. Les chercheurs s'entendent sur le fait que ce type de motivation est issu des besoins de l'individu à se sentir compétent et autodéterminé (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985).

Cette notion de la motivation intrinsèque s'oppose à la motivation extrinsèque, qui amène l'individu à pratiquer l'activité pour des raisons externes à celle-ci. Deci, Ryan et leurs collègues (Deci et Ryan, 1985, 1987; Ryan, Connell et Deci, 1985) ont proposé l'existence de trois différents types de motivation extrinsèque se rapportant à des niveaux différents d'autodétermination. Le niveau le plus bas d'autodétermination est représenté par la *régulation extérieure*. La source de contrôle est alors complètement extérieure à la personne. Par exemple, l'étudiant motivé extrinséquement par régulation externe va à l'école parce que ses parents l'y obligent. Le second niveau de motivation extrinsèque est représenté par l'*introjection*. À ce niveau-ci, la source de contrôle

est externe mais s'intériorise progressivement. Par exemple, l'étudiant motivé de cette façon fait ses travaux scolaires parce qu'il se sentirait coupable de ne pas les faire. L'étudiant s'impose lui-même des pressions ou contrôles extérieurs à lui, et de ce fait, on ne peut considérer que ce comportement est vraiment autodéterminé. C'est au troisième niveau de motivation extrinsèque, soit l'identification, que l'autodétermination se fait vraiment sentir. Le comportement s'exprime alors par choix et devient ainsi valorisé et jugé important par la personne. L'étudiant, dans ce cas-ci, ira à l'école non pas parce qu'il se sent obligé d'y aller, mais parce que c'est le chemin qu'il a décidé de prendre afin de réaliser la carrière de son choix.

Le concept d'amotivation, quant à lui, désigne l'absence de toute forme de motivation, intrinsèque ou extrinsèque. L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. L'étudiant amotivé serait celui qui en viendrait à se demander pourquoi il continue à fréquenter l'école.

Théorie de l'évaluation cognitive

La théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1980, 1985, 1991) propose que la motivation d'un individu varie en fonction de ses sentiments de compétence et d'autodétermination. Ainsi, lorsqu'un individu vient à se sentir incompetent, on constatera une baisse de sa motivation intrinsèque, et éventuellement, une apparition de l'amotivation chez ce dernier. Cependant, si la personne se sent compétente, on observera une hausse de sa motivation intrinsèque, et conséquemment, une diminution de son amotivation. D'autre part, lorsque la personne perçoit son environnement comme étant très contraignant (ou contrôlant), l'empêchant de prendre certaines initiatives ou lui interdisant la possibilité de faire ses propres choix, celle-ci verra son autodétermination de même que sa motivation intrinsèque diminuer. Si le contraire se produit, c'est-à-dire qu'elle perçoit son environnement comme étant très informationnel, lui laissant la liberté de choisir, la personne se sentira plus autodéterminée et plus motivée intrinsèquement (voir Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1992; Vallerand, Deci et Ryan, 1987; Vallerand et Halliwell, 1983). En

somme, la théorie permet de prédire l'effet négatif de diverses variables sur la motivation scolaire. Connaissant la relation entre la motivation et la persévérance, il devient alors possible de prédire l'abandon des études. Cette analyse motivationnelle de l'abandon scolaire est approfondie ci-dessous.

Analyse motivationnelle de l'abandon scolaire

Bien qu'environ 20 % des décrocheurs aient à peine 14 ou 15 ans au moment où ils quittent l'école (Charest, 1980), il semble que la majorité des étudiants poursuivent leurs études tant qu'ils y sont légalement obligés, soit jusqu'à l'âge de 16 ans. Le point critique survient lorsque cette obligation prend fin. Une partie des étudiants ayant trouvé un intérêt dans certaines matières sont suffisamment motivés (intrinsèquement) pour poursuivre leurs études. D'autres, bien que trouvant l'école ennuyante, continuent parce qu'ils y sont forcés par leurs parents (régulation externe), parce que le contexte économique l'exige ou parce qu'ils ont jugé important pour leur avenir de poursuivre leur cheminement académique (régulation identifiée). Enfin, pour environ 30 % des étudiants du secondaire, la motivation vis-à-vis de l'école devient tellement faible (amotivation) qu'ils en viennent à abandonner leurs études. Malgré la diversité des raisons entourant le départ des étudiants du milieu académique, il paraît très probable que l'abandon des études soit le symptôme d'un problème chronique important, soit la perte de motivation vis-à-vis de l'école.

Si cette dernière hypothèse est confirmée et que le décrochage est effectivement accompagné d'un faible niveau de motivation à l'école, on touche alors à un processus psychologique permettant d'expliquer le phénomène du décrochage scolaire. Il apparaît donc pertinent de s'appuyer sur une théorie de la motivation pour analyser les liens pouvant exister entre le décrochage scolaire et la motivation ainsi que ses antécédents, soit les sentiments d'autodétermination et les perceptions de compétence. Dans le domaine de l'éducation, il existe diverses situations qui affectent les sentiments d'autodétermination et de compétence académique des étudiants.

Des échecs scolaires répétés, un climat de cours et des professeurs contrôlants, des parents qui n'encouragent pas leurs enfants à poursuivre leur cheminement académique sont notamment des facteurs qui peuvent influencer négativement la perception de compétence et l'autodétermination de l'étudiant. En retour, ceux qui ne se percevront pas comme étant compétents à l'école auront tendance à ne pas vouloir poursuivre dans ce secteur et ce, par manque de motivation. Effectivement, selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985), des sentiments d'incompétence à l'école et le manque d'autodétermination chez l'étudiant entraînent une baisse de motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée (identification) et une hausse de motivation extrinsèque non autodéterminée (introjection et régulation externe) et d'amotivation chez ce dernier. Ainsi, le processus motivationnel peut être représenté comme suit: déterminants (événements contrôlants et échecs scolaires) → perceptions d'incompétence et peu d'autodétermination → perte de motivation → abandon des études.

Bon nombre d'études soutiennent de façon indépendante les liens présentés dans la séquence motivationnelle décrite ci-dessus. Il a été démontré qu'un comportement contrôlant de la part du professeur (Deci, Nezlek, et Sheinman, 1981; Ryan et Grolnick, 1986), ainsi que des échecs (Vallerand et Reid, 1984, 1988) produisent des pertes de motivation intrinsèque, ainsi que des hausses d'amotivation. D'autre part, des baisses de motivation intrinsèque et des hausses d'amotivation (Vallerand, sous presse) sont associées à une baisse de persévérance vis-à-vis de l'activité en question (Deci et Ryan, 1985; Vallerand, sous presse). Dans le secteur scolaire, de telles pertes de motivation intrinsèque (et les gains concomitants d'amotivation) pourraient mener à l'absentéisme, à l'abandon de cours ou même à l'abandon des études au complet. Toutefois, bien que cette chaîne causale motivationnelle soit soutenue expérimentalement, elle n'a pas encore été appliquée à la problématique de l'abandon des études. Tel était le but du programme de recherche résumé ci-dessous.

Programme de recherche sur la motivation et l'abandon des études

Le programme de recherche sur l'abandon des études comprend trois études. La première recherche étudie le rôle de la motivation dans l'abandon d'un cours obligatoire au collégial. La seconde étude porte sur le rôle de la motivation et des perceptions de compétence et d'autodétermination dans l'abandon des études secondaires au complet, selon une approche rétrospective. Enfin, la troisième étude a pour but d'étudier, dans un cadre prospectif, les pouvoirs prédictifs de la motivation en ce qui concerne l'abandon des études secondaires au complet. Le rôle de divers agents sociaux (professeurs, parents et la direction de l'école) dans le processus de l'abandon scolaire est aussi étudié.

En accord avec notre analyse motivationnelle, nous prédisons que, dans chacune des études, les étudiants qui abandonneraient les études auraient des sentiments de compétence et d'autodétermination plus faibles que les étudiants persistants, et conséquemment, qu'ils démontreraient des niveaux de motivation intrinsèque et de régulation identifiée plus faibles que les étudiants persistants. Par contre, les décrocheurs devraient faire preuve de niveaux plus élevés d'amotivation, et probablement, de régulation externe que les étudiants qui demeurent aux études.

Dans l'ensemble, nous croyons que ces trois études permettront de cerner le problème de l'abandon scolaire et de l'étudier scientifiquement à l'aide de construits théoriques et de méthodologies éprouvées, le tout pouvant mener à une meilleure connaissance des processus psychologiques régissant un tel comportement, ainsi qu'à des pistes d'application plus éclairées.

L'abandon d'un cours obligatoire

Le but de cette première étude (Vallerand et Bissonnette, sous presse) consiste à vérifier la validité de nos hypothèses en ce qui concerne la motivation dans le cadre d'un cours obligatoire de français au collégial. Commencer avec l'abandon d'un cours obligatoire permet d'aborder l'analyse de l'abandon scolaire avec un test très

conservateur du rôle de la motivation dans l'abandon scolaire qui, par la suite, peut être généralisé à l'abandon complet des études.

Un échantillon de 1 062 étudiants (388 hommes et 674 femmes) du niveau collégial ont participé à cette étude. Ces étudiants ont répondu, lors du premier cours de français du semestre de l'automne, à une version antérieure de l'EME (l'Échelle de motivation en éducation; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Cette échelle de motivation en éducation demande à l'étudiant pourquoi il va à l'école (*Pourquoi vas-tu au cégep?*). Les items de l'échelle représentent des raisons répondant à la question et correspondant aux divers types de motivation présentés précédemment (amotivation, régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et motivation intrinsèque). Par exemple, un item de régulation externe serait: «Pour avoir un meilleur salaire plus tard». Cette échelle a démontré des qualités psychométriques très satisfaisantes (voir Vallerand et Bissonnette, sous presse; Vallerand et al., 1989).

Dès le début du deuxième semestre (hiver), une liste des étudiants qui ont persévéré à suivre leur cours de français et de ceux qui l'ont abandonné est élaborée. Ce processus de dépistage permet d'identifier 127 décrocheurs, soit 63 hommes et 64 femmes, parmi les 1 042 étudiants participants. Les pointages des deux groupes d'étudiants sur l'EME, remplie en septembre, sont alors comparés. Les résultats de cette étude révèlent deux points. Premièrement, tel que prédit, les étudiants qui ont abandonné le cours avaient rapporté au début du semestre un niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque identifiée inférieur à ceux qui ont terminé le cours. De plus, ceux qui ont abandonné présentent également un niveau d'amotivation plus élevé que les autres étudiants. Aucune différence n'est obtenue sur les autres échelles. Ces résultats soutiennent donc, en bonne partie, notre analyse motivationnelle de l'abandon scolaire. Deuxièmement, en concordance avec des recherches antérieures (voir Vallerand, sous presse), les femmes rapportent un niveau supérieur de motivation intrinsèque et de régulation identifiée, mais un niveau inférieur de régulation externe et

d'amotivation, comparativement aux hommes. Ce qui est plus intéressant cependant, c'est que les femmes démontrent aussi un pourcentage significativement plus faible d'abandon de cours que les hommes (9,5 % par rapport à 16,2 %). Ceci vient renforcer l'hypothèse selon laquelle la motivation joue un rôle de tout premier plan dans le processus de l'abandon scolaire.

En général, les résultats de cette recherche démontrent, tel que prédit, que la motivation semble reliée au processus de l'abandon scolaire. Toutefois, cette étude ne permet pas d'élaborer entièrement la question du décrochage scolaire. Daoust, Vallerand et Blais (1988) se sont penchés plus sérieusement sur cette question.

Analyse rétrospective de l'abandon total des études

L'étude de Daoust et al. (1988) vise essentiellement trois buts. Dans un premier temps, il s'agit de reproduire les résultats obtenus dans l'étude de Vallerand et Bissonnette (sous presse) en ce qui concerne la motivation, mais, cette fois-ci, en comparant des étudiants ayant abandonné les études secondaires au complet pendant plus de neuf mois à des étudiants poursuivant leurs études. Il était prédit que les étudiants qui ont abandonné les études secondaires au complet démontreraient un profil motivationnel similaire à ceux qui ont abandonné le cours de français de l'étude de Vallerand et Bissonnette (motivation intrinsèque et identifiée plus faible, mais amotivation et éventuellement régulation externe plus élevée). Dans un second temps, une comparaison des perceptions de compétence et d'autodétermination de ces deux types de sujets est réalisée. En accord avec la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985), il était prédit que les décrocheurs démontreraient des niveaux de perceptions de compétence et d'autodétermination plus faibles que les étudiants persistants. Enfin, le troisième but de cette étude consiste à vérifier le rôle du choix de reprendre les études sur les perceptions de compétence et d'autodétermination des étudiants, ainsi que sur leur motivation. Un groupe d'étudiants ayant déjà abandonné leurs études secondaires pendant plus de neuf mois, et ayant choisi de retourner aux études, ont

répondu aux instruments de motivation et de perceptions de compétence et d'autodétermination. Notre prédiction était que ce groupe de rattracheurs démontrerait le niveau de motivation le plus autodéterminé, ainsi que des perceptions de compétence et d'autodétermination plus élevées que les décrocheurs, et éventuellement, plus élevées que les étudiants persévérants.

⁵³ Les sujets de cette étude, au nombre de 805, sont issus de quatre groupes. Un premier groupe se compose de 591 étudiants de la quatrième secondaire, soit 270 hommes et 321 femmes. Dans le second groupe se retrouvent 111 étudiants de cinquième secondaire, soit 51 hommes et 60 femmes. Le troisième groupe est composé de 48 rattracheurs, soit 29 hommes et 19 femmes, inscrits dans une école qui reçoit essentiellement ce type de clientèle. Enfin, le dernier groupe est formé de 55 décrocheurs, soit 37 hommes et 18 femmes, qui avaient abandonné l'école depuis 14 mois en moyenne.

Les sujets ont répondu à une version antérieure de l'EME ainsi qu'à une échelle de perceptions de compétence en éducation. Cette dernière échelle est subdivisée en cinq sous-échelles de cinq énoncés chacune qui mesurent les perceptions de compétence vis-à-vis des études en général (*Je trouve que je fais très bien mes travaux scolaires.*), ainsi que vis-à-vis des mathématiques (*Je ne comprends rien en mathématiques.*) et du français (*Je suis très bon en composition écrite.*). Les perceptions d'autodétermination scolaire ont, de plus, été mesurées. Celles-ci portent sur les perceptions du climat d'autodétermination en classe, tel qu'adopté de l'instrument de de Charms (1976): *The origin climate questionnaire*. Celui-ci est composé de six énoncés qui indiquent à quel point l'étudiant sent qu'il a la possibilité de décider et de choisir certaines choses en classe (*En classe, ce sont les professeurs qui décident des choses qu'on doit faire.*). Enfin, il faut souligner qu'on a demandé aux décrocheurs de répondre au questionnaire en ayant à l'esprit comment ils se sentaient les derniers temps qu'ils fréquentaient l'école.

Les résultats des analyses en ce qui concerne la motivation révèlent des dif-

férences significatives entre les divers groupes d'étudiants. Les décrocheurs montrent un niveau significativement plus faible de motivation intrinsèque et de régulation identifiée que les étudiants de quatrième et de cinquième secondaire, et que les rattracheurs. Par ailleurs, les décrocheurs démontrent des niveaux de régulation externe et d'amotivation plus élevés que les autres sujets. Enfin, les rattracheurs démontrent des niveaux plus faibles de régulation externe et d'amotivation que les autres étudiants. Ces résultats sont présentés au tableau 1.

En ce qui a trait aux perceptions de compétence et d'autodétermination, les résultats indiquent que les décrocheurs ont rapporté des niveaux plus faibles que les membres des autres groupes sur toutes les échelles. Il est à noter également que les rattracheurs obtiennent les moyennes de perceptions de compétence et d'autodétermination les plus élevées sur toutes les échelles, bien que des différences ne soient statistiquement différentes qu'en ce qui concerne les perceptions de compétence en mathématiques et les sentiments d'autodétermination.

Des différences significatives reliées au sexe des sujets sont également constatées. Il ressort que les hommes ont un niveau plus élevé d'amotivation et de motivation extrinsèque introjectée. Ces résultats viennent appuyer ceux fréquemment obtenus lors d'études antérieures dans le même champ où les femmes démontrent des profils motivationnels plus autodéterminés que les hommes (voir Vallerand, sous presse). Ce résultat pourrait expliquer en partie pourquoi moins de femmes que d'hommes abandonnent leurs études.

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude confirment les hypothèses. Tel que prédit, les décrocheurs se perçoivent comme étant moins compétents sur le plan académique et moins autodéterminés que les autres étudiants. De plus, les décrocheurs avaient des niveaux plus faibles de motivation intrinsèque et de régulation identifiée, ainsi que des niveaux plus élevés de régulation externe et d'amotivation que les autres étudiants. Les étudiants «rattracheurs» ont, quant à eux, démontré le profil motivationnel le plus autodéterminé. Ces résultats apportent donc un poids

Tableau 1
Moyennes des groupes et analyses de variance pour les échelles de motivation et de perceptions de compétence et d'autodétermination académique

	Secondaire IV n = 591	Secondaire V n = 111	Raccrocheurs n = 48	Décrocheurs n = 55
Motivation intrinsèque	8,66a	8,44a	8,72a	5,65b
Motivation extrinsèque				
– Régulation externe	7,74c	6,95c	4,74a	10,84b
– Régulation introjectée	6,15	6,17	5,05	6,11
– Régulation identifiée	12,22a	11,92a	12,03a	7,78b
Amotivation	3,28c	3,47c	2,59a	6,71b
Perceptions de compétence...				
...académique	15,25a	14,77a	15,41a	10,63b
...en mathématiques	24,24ac	22,86a	25,76c	18,10b
...en français	22,49a	22,33a	23,55a	18,78b
Perceptions d'autodétermination	17,71b	18,90c	20,82a	17,49b

Note: Les groupes qui ne partagent pas la même lettre diffèrent significativement à $p < 0,01$.

indéniable à l'hypothèse motivationnelle de l'abandon scolaire.

Analyse prospective de l'abandon des études secondaires

Cette dernière étude (Vallerand, 1991) comporte deux buts fondamentaux. Premièrement, celui de reproduire prospectivement l'étude précédente en ce qui concerne le rôle de la motivation et des perceptions de compétence et d'autodétermination dans l'abandon scolaire. Le second but de cette étude consiste à vérifier si les futurs décrocheurs perçoivent le comportement de leurs professeurs, de leurs parents et de la direction de l'école comme étant plus contrôlants que les étudiants persévérants. En effet, un certain nombre d'études (par exemple, Deci et al., 1981; Ryan et Grolnick, 1986) révèlent que lorsque les étudiants perçoivent leurs professeurs comme étant contrôlants, leurs sentiments de compétence et d'autodétermination ainsi que leur motivation intrinsèque diminuent. Nous croyons que c'est le cas pour les décrocheurs et, en outre, que les parents et la direction de l'école peuvent produire des impacts similaires. En étudiant comment le comportement perçu de ces différents agents sociaux est lié au processus de l'abandon scolaire, on peut proposer certaines pistes d'actions con-

crètes. En effet, en amenant ces diverses personnes à modifier leurs comportements vis-à-vis des étudiants à risque, on peut éliminer ou limiter l'impact négatif qu'ils peuvent avoir sur la motivation de ces derniers, et éventuellement, prévenir leur retrait du monde scolaire.

L'échantillon de cette étude se compose de 4 084 étudiants (2 037 filles et 2 047 garçons) de troisième et de quatrième secondaire de la région du Montréal métropolitain. Avant la réception de leur premier bulletin de l'année, les étudiants ont répondu à un questionnaire. Ce questionnaire, similaire à celui utilisé dans l'étude de Daoust et al. (1988), mesure leur motivation (EME, Vallerand et al., 1989), leurs perceptions de compétence et d'autodétermination, ainsi que leurs perceptions des comportements de leurs professeurs, de leurs parents et de la direction de l'école. À partir de la liste du ministère de l'Éducation comportant les étudiants inscrits et non inscrits au cours de l'année scolaire suivante, un total de 237 décrocheurs (131 garçons et 106 filles) et de 3 847 étudiants persévérants ont été recensés. Leurs réponses aux divers instruments ont pu être comparées.

Venant appuyer les résultats des études antérieures, ceux de cette étude révèlent

que les étudiants décrocheurs ont des niveaux plus faibles de perceptions de compétence et d'autodétermination scolaires que les autres étudiants. Les décrocheurs avaient en outre rapporté, dès le début de l'année scolaire, des niveaux inférieurs de motivation sur toutes les sous-échelles sauf celle d'amotivation, où ils avaient démontré un niveau plus élevé.

Ces résultats sont logiques si l'on considère que les décrocheurs se perçoivent comme incompetents comparativement aux étudiants réguliers; ils ont donc davantage tendance à être peu motivés, que ce soit de façon intrinsèque ou extrinsèque, et donc, à démontrer un niveau élevé d'amotivation relatif aux autres étudiants. Ces résultats sont présentés au tableau 2.

Tableau 2
Moyennes des groupes et analyses de variance pour les échelles de motivation et de perceptions de compétence

	Étudiants réguliers (n=3 847)	Étudiants décrocheurs (n=247)
Motivation intrinsèque*	17,00	14,53
Motivation extrinsèque		
Identification*	23,05	20,53
Introjection*	18,95	16,60
Régulation externe*	21,93	20,68
Amotivation*	8,31	10,90
Perceptions de compétence	20,98	18,29

Note: * $p < 0,01$

De nouveau des différences significatives ressortent entre les filles et les garçons en ce qui a trait à la motivation. Les filles démontrent des niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée et introjectée plus élevés que les garçons. Au niveau de la sous-échelle d'amotivation, l'effet contraire se retrouve, c'est-à-dire que les filles sont moins amotivées que les garçons. Enfin, aucune différence n'apparaît en ce qui concerne la régulation externe.

Les résultats se rapportant aux perceptions des styles des professeurs, des parents et de la direction de l'école révèlent également des effets significatifs. Premièrement, il est démontré que les décrocheurs perçoivent leurs professeurs comme étant plus contrôlants et moins informationnels que les étudiants réguliers. De plus, ils perçoivent chez leurs professeurs plus de «laisser faire» (ou de désintéressement à leur endroit) que les étudiants réguliers. Deuxièmement, les résultats indiquent que les décrocheurs

perçoivent les comportements de la direction de l'école comme étant moins informationnels, c'est-à-dire comme supportant moins leur autonomie, que les étudiants réguliers. Il semble donc que la direction de l'école puisse également avoir un rôle à jouer dans le processus d'abandon scolaire. Enfin, le style des parents dans leur façon d'encourager leurs enfants à poursuivre leur cheminement académique semble également avoir une influence sur leur décision à persister à l'école. Les résultats montrent que, comparativement aux étudiants réguliers, les décrocheurs perçoivent leurs parents comme étant moins informationnels.

Dans l'ensemble, ces résultats appuient les hypothèses de départ, puisque les distinctions entre les décrocheurs et les étudiants étant demeurés aux études reproduisent ceux des deux autres études, tout en faisant ressortir le rôle des agents sociaux dans un tel processus. Enfin, le fait que ces résultats ont été obtenus de façon prospective fait ressortir le rôle de la

motivation comme agent causal dans le processus de l'abandon des études.

Discussion

Motivation et abandon des études

Les résultats de l'ensemble des trois études indiquent que les décrocheurs semblent se percevoir comme peu compétents dans les matières scolaires importantes (français, mathématiques) ainsi qu'à l'école en général. Sur le plan des variables motivationnelles, la principale caractéristique des décrocheurs scolaires est de démontrer une motivation intrinsèque et une régulation identifiée plutôt faible vis-à-vis de l'école. Par contre, ils présentent des niveaux d'amotivation et de régulation externe plus élevés que les étudiants réguliers. Enfin, l'étude de Vallerand (1991) révèle que les agents significatifs (parents, professeurs, direction de l'école) semblent liés au processus de l'abandon scolaire, du fait qu'ils influenceraient les sentiments de compétence et d'autodétermination des étudiants. Dans l'ensemble, la similitude entre les résultats des trois études permet de généraliser le rôle des variables motivationnelles dans le phénomène de l'abandon scolaire, qu'il soit partiel ou total, et ce, autant au secondaire qu'au collégial.

Il semble donc que la séquence causale suivante soit à l'oeuvre dans le processus de l'abandon scolaire. Premièrement, certains étudiants éprouvent des problèmes scolaires. Pour certains d'entre eux, cette situation peut se produire tôt (dès le primaire), alors que pour d'autres, elle survient au secondaire. Ces échecs ou faibles performances peuvent occasionner une baisse des perceptions de compétence. Ces faibles performances peuvent, par ailleurs, amener les professeurs (et même les parents et la direction) à agir de façon contrôlante à leur égard, afin de les aider à mieux performer. Ce comportement, en retour, risque de produire une perte additionnelle de sentiments de compétence et d'autodétermination. Lorsque ces deux perceptions descendent à un seuil critique, la motivation de l'étudiant est atteinte de façon importante. L'étudiant a alors perdu sa motivation intrinsèque ainsi que sa régulation identifiée. Il devient amotivé et continue d'aller à l'école par pression externe (ou régulation externe). Il

ressent de la pression et vit une grande frustration de même que de l'insatisfaction. Lorsque ces barrières externes sont levées (il a atteint 16 ans et les parents ne s'opposent pas à son retrait du monde scolaire), il y a de fortes chances qu'il abandonne les études.

Trois points méritent d'être soulignés ici. Premièrement, le même processus se produit, selon nous, pour les garçons et les filles. Toutefois, puisque les filles possèdent un profil motivationnel plus autodéterminé que les garçons, elles sont en quelque sorte protégées, et conséquemment, abandonnent moins les études.

Secondement, le processus motivationnel que nous venons de décrire ne caractérise probablement pas un type de décrocheur, soit celui qui, tout en étant assez bon à l'école, y demeure jusqu'au moment où il se trouve un emploi intéressant. Encouragé par ses parents qui préconisent l'accès rapide au marché du travail, il quitte alors l'école (Charest, 1980). Ce type de décrocheur abandonnerait probablement les études peu importe le comportement adopté par les professeurs et la direction de l'école. Dans ce cas-ci, ce serait sur le plan des valeurs des parents vis-à-vis de l'école qu'il faudrait intervenir. Par contre, notre analyse motivationnelle permet de rendre compte d'un autre type de décrocheur. Ce dernier fait référence à l'étudiant, qui tout en réussissant bien, se sent étouffé à l'école. Il ne se sent pas autodéterminé. Il abandonnera les études pendant un certain temps, quitte à y retourner plus tard lorsqu'il sentira que les occasions sont propices pour retrouver son autodétermination. Dans la chaîne causale décrite, c'est surtout la composante autodétermination qui soit importante dans ce cas-ci. En effet, bien que l'étudiant réussisse bien, dans un cadre où il se sent peu autodéterminé, de tels résultats ne l'amènent pas à se sentir vraiment compétent. De plus, les faibles sentiments d'autodétermination qu'il ressent le portent à devenir amotivé vis-à-vis de l'école, et éventuellement, à décrocher. Des interventions au niveau des professeurs et de la direction de l'école seraient alors appropriées.

En dernier lieu, bien que nous croyions que la séquence motivationnelle proposée

permette d'expliquer et de prédire le processus par lequel la plupart des étudiants en viennent à abandonner leurs études, nous sommes conscients qu'une foule de variables non reliées à la motivation peuvent tout de même intervenir dans ce processus (niveau socio-démographique, influence des pairs, etc.). Des recherches futures sont nécessaires afin de déterminer dans quelle mesure de telles variables ajoutent à notre compréhension du phénomène de l'abandon scolaire.

Applications

Dans l'ensemble, l'analyse motivationnelle de l'abandon scolaire mène à des applications potentiellement utiles pour le secteur scolaire.

Une première application porte sur la possibilité d'un dépistage précoce, avec un instrument tel l'EME, afin de déceler les décrocheurs, au moins dès la troisième secondaire, et d'intervenir aussitôt que possible auprès de ces derniers. De telles interventions devraient être aussi globales que possible et intégrer les professeurs, les parents et la direction de l'école dans un effort commun afin d'amener l'étudiant à se sentir compétent et autodéterminé dans son environnement scolaire.

En plus du dépistage précoce, les présents résultats font ressortir le rôle des sentiments de compétence et d'autodétermination dans le processus de l'abandon des études. Or, la documentation des 20 dernières années a identifié diverses variables qui facilitent de tels sentiments, et conséquemment, la motivation des individus, le tout menant à certaines pistes d'action. Celles-ci s'ouvrent particulièrement aux professeurs, aux parents et à la direction de l'école.

Premièrement, en ce qui concerne les professeurs, promouvoir les sentiments de compétence et d'autodétermination de l'étudiant, et conséquemment sa motivation intrinsèque, devrait représenter des buts aussi importants que l'apprentissage de la matière elle-même. En effet, en plus de mener à un apprentissage de meilleure qualité (Grolnick et Ryan, 1987), une telle approche permettrait de prévenir la baisse de motivation intrinsèque et, ainsi, de court-circuiter le processus qui mène au décrochage scolaire. Par exemple, en ce

qui concerne l'autodétermination, le fait de donner à l'étudiant le plus de liberté possible lorsqu'il a des activités à réaliser entraînera, chez celui-ci, un rehaussement de son autodétermination, et conséquemment, de sa motivation intrinsèque (voir Deci et Ryan, 1985). Ceci peut être fait de multiples façons, notamment en laissant le choix de faire le type de travail désiré, de la façon de traiter la matière, etc. Bien qu'il soit impossible de laisser l'étudiant décider entièrement de ce qu'il va faire, il serait avantageux de lui donner tout de même la possibilité d'exprimer ses propres opinions. Ainsi, l'étudiant percevra que ses décisions et ses choix ne sont pas entièrement exclus et sentira qu'il a participé aux décisions, ce qui lui permettra de préserver son autodétermination ainsi que sa motivation intrinsèque vis-à-vis de l'activité. Prendre le temps d'écouter l'étudiant exprimer ses visions personnelles, de même que ses problèmes, peut aussi avoir une influence positive sur sa motivation (Deci et Ryan, 1985).

D'autre part, lorsque les limites (ou contraintes) doivent être utilisées, elles auraient avantage à être le plus informationnelles possible, de sorte de toujours favoriser l'autodétermination et de respecter l'étudiant (voir Koestner et al., 1984, à ce sujet). Il semble important de noter que cette approche qui appuie l'autonomie de l'étudiant doit être graduelle. Le professeur doit être capable de faire la part des choses en sachant doser les responsabilités de l'étudiant, afin que ce dernier n'en vienne pas à se sentir incompetent dans son processus d'autonomie.

La rétroaction verbale représente une autre variable importante à considérer. En effet, la rétroaction verbale des professeurs et des parents est souvent perçue par les étudiants comme un élément de mesure de leur niveau de compétence. Par exemple, le professeur qui traite un élève d'idiot affectera sûrement sa motivation de façon négative (Vallerand et Reid, 1984, 1988). Les professeurs devraient donc être prudents en utilisant des rétroactions verbales négatives. Il y a moyen de souligner les erreurs sans pour autant attaquer les sentiments de compétence de l'étudiant. La rétroaction verbale positive ne crée normalement pas de problème et elle est recommandée, dans la

mesure où elle est réelle et empathique. Il faut être conscient du fait que forcer la note peut aussi avoir un effet contraire à celui visé, l'élève distinguant rapidement le vrai du faux et sentant alors un effort de manipulation de la part du professeur. Un effet négatif pourrait résulter d'une telle utilisation de la rétroaction positive (voir Deci et Ryan, 1985).

Par ailleurs, avec des étudiants ayant des problèmes d'apprentissage, il se peut fort bien que beaucoup de travail doit être accompli de part et d'autre avant que quelque succès ne soit évident. Il faudrait alors que les professeurs fassent preuve de patience, de soutien et de compréhension vis-à-vis de l'étudiant, en considérant que les efforts et les résultats de ce dernier dépendent de cette attitude. Démontrer de l'insatisfaction continue ne fera qu'abaisser encore plus la motivation de l'étudiant. En somme, les rétroactions verbales positives et négatives doivent être utilisées avec soin par les professeurs pour maintenir la motivation intrinsèque et l'autodétermination de l'étudiant.

La coopération est certainement une variable susceptible d'augmenter la motivation intrinsèque et l'autodétermination des étudiants (Vallerand, Hamel et Daoust, 1992). Aronson (Aronson et Bridgeman, 1979) a démontré que la classe interdépendante («jigsaw classroom»), où les étudiants apprennent à travailler en groupe et à contribuer à l'équipe, peut produire des effets positifs sur l'estime personnelle des élèves et enrayer l'abandon des études. En rendant l'élève plus actif dans son apprentissage, on favorise les sentiments d'autodétermination et de compétence chez l'élève et conséquemment sa motivation.

La direction de l'école doit aussi être concernée dans le processus de prévention. Ainsi, elle devrait savoir démontrer de la souplesse et un soutien à l'autonomie sans toutefois sombrer dans une approche de type «laissez faire». Demander l'avis des étudiants, savoir les écouter et même créer un comité formé de professeurs et d'étudiants sont des initiatives concrètes qui démontrent aux élèves de l'intérêt à leur égard. De tels gestes peuvent avoir un impact surprenant sur le climat général à

l'école et la motivation des étudiants (de Charms, 1976).

Enfin, il semble pertinent de souligner que les parents devraient être perçus comme des partenaires dans cet effort de prévention de l'abandon des études. Ils devraient être sensibilisés aux efforts des professeurs et de la direction de l'école, de sorte qu'ils puissent poursuivre à la maison le travail de prévention entrepris à l'école. Un soutien à l'autonomie vis-à-vis du travail scolaire et un engagement ferme en ce qui concerne l'importance de l'éducation dans leur schéma de valeur doivent être privilégiés, car ces attitudes influenceront sûrement la motivation de leurs enfants (Grolnick et Ryan, 1989).

Conclusion

En somme, le présent programme de recherche soutient le rôle de la motivation dans le processus de l'abandon des études. Bien qu'il semble encore trop tôt pour recommander des programmes de prévention et d'intervention spécifiques pour enrayer l'abandon des études (voir Catterall, 1987, pour des efforts vains), nous espérons que les quelques suggestions formulées auront réussi à sensibiliser les divers agents sociaux au rôle prépondérant qu'ils peuvent jouer dans la solution du problème.

Références

- Aronson, E., Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 438-446.
- Bean, J.P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- Catterall, J.S. (1987). An intensive group counseling dropout prevention intervention: Some cautions on isolating at-risk adolescents within high schools. *American Educational Research Journal*, 24, 521-540.
- Charest, D. (1980). *Prévention de l'abandon prématuré* (Document no 51-3704). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux.
- Daoust, H., Vallerand, R.J., Blais, M.R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences (Résumé). *Canadian Psychology*, 29 (2a), 172.

- de Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Nezlek, J., Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of the intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1992). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*.
- Gadwa, K., Griggs, S.A. (1985). The school dropout: Implication for counselors. *The School Counselor*, 33, 9-17.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Howard, M.P., Anderson, R.J. (1978). Early identification of potential school dropout: A literature review. *Child Welfare*, 57, 221-231.
- Huot, F. (1984). Une réaction de survie. Dans *Oui, l'école c'est encore l'option gagnante*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., Holt, K. (1984). Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Mensch, B.S., Kandel, D.B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1984). *Document d'information - Plan d'action gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Volet: Éducation* (secondaire et régulier adulte). Québec: Gouvernement du Québec.
- Petri, H.L. (1981). *Motivation: Theory and Research*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Dans C. Ames et R.E. Ames (Éds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (p. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R.M., Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Vallerand, R.J. (sous presse). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans R.J. Vallerand et E. Thill (Éds), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Études Vivantes.
- Vallerand, R.J. (1991). A motivational analysis of dropout behavior in high school. Manuscrit non publié, Laboratoire de recherche sur le comportement social, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J., Bissonette, R. (sous presse). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L., Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. Dans K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (vol. 15, p. 389-425). New York: MacMillan Pub.
- Vallerand, R.J., Halliwell, W.R. (1983). Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque: revue et critique (Contemporary theoretical formulations in intrinsic motivation: A review and critique). *Psychologie Canadienne*, 24, 243-256.
- Vallerand, R.J., Hamel, M., Daoust, H. (1992). Cooperation and competition: A test of their relative effects on intrinsic motivation. Manuscrit soumis pour fins de publication.
- Vallerand, R.J., Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R.J., Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 19, 238-250.
- Weidman, J.C., Friedmann, R.R. (1984). The school-to-work transition for high school dropouts. *The Urban Review*, 16, 25-42.

Abstract

The problem of young people that drop out of school is a major problem for the Quebec society. In fact, between 60 000 and 80 000 young people from the province of Québec drop out of school every year without having obtained their High School Leaving Diploma. Research has attempted to address the problem by proposing possible solutions. However, this research does not present any theoretical framework on which to base effective interventions in this sector. An analysis of the various research reveals the common premise that students' motivation with regard to school represents an important variable which can help us to better understand the problem of young people that dropout of school. Thus, a psychological process is hich explains the phenomenon of school dropouts per se could lead to new approaches. The aim of this article is to summarize a research project which examined the role of motivation in

education. In general, the results of the three studies reveal that, on the one hand, students who drop out of school have a very low level of intrinsic and extrinsic motivation. On the other hand, the level of amotivation and extrinsic motivation as a result of external factors is high. These same students also see themselves as less competent and less self-determined in a school context than students who do continue their studies. In addition, results also show that these students perceive their teachers and parents as more controlling than those of students who continue with their studies. Considering the findings of these studies, it seems important to take into account the role motivation plays in the process of dropping out of school, as well as the influence exerted by teachers and parents over students motivation. Such considerations should assit us to better intervene in addressing the problem of young people that dropout of school. Tho this end, certain approaches are briefly described.