UNIVERSITE DE TOURS

Ecole doctorale « Sciences humaines et sociales »
Psychologie des Ages de la Vie et Adaptation (PAVeA) - E.A. 2114

THÈSE

présentée par :

Antony VINCIGUERRA

soutenue le : **30 janvier 2018**

pour obtenir le grade de :

Docteur de l'université de Tours

Psychologie clinique et psychopathologie

LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.
LES FACTEURS D'INTENTION, DE SANTE MENTALE ET DE PERSONNALITE.

THÈSE codirigée par :

M. COURTOIS Robert	MCF-HDR en Psychologie clinique, Université de Tours
Mme CORNU Laurence	PR en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Tours

RAPPORTEURS :

M. BOUDOUKHA Abdel Halim	PR en Psychologie clinique, Université de Nantes
M. MALLET Pascal	PR en Psychologie du développement, Université Paris Nanterre

---

JURY :

M. COURTOIS Robert	MCF-HDR en Psychologie clinique, Université de Tours
Mme CORNU Laurence	PR en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Tours
M. BOUDOUKHA Abdel Halim	PR en Psychologie clinique, Université de Nantes
M. JANOSZ	PR en Psychoéducation, Université de Montréal
M. MALLET Pascal	PR en Psychologie du développement, Université Paris Nanterre
M. MICHAUT Christophe	MCF en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Nantes
M. REVEILLIERE Christian	PR en Psychologie clinique, Université de Tours

Hé ! Dieu se j'eusse estudié

Ou temps de ma jeunesse folle

Et a bonne mœurs dédié

J'eusse maison et couche molle

Mais quoi ? Je fuyoie lescolle

François Villon, Testament,

XXVI, p. 91

Résumé

Objectifs. Le décrochage d'études universitaires est un comportement marquant la sortie d'un cursus avant l'obtention du diplôme le validant. Il est produit par des processus complexes se manifestant sur les lignes de fragilité du rapport entre la singularité psychique de l'étudiant et le cursus d'études dans lequel il s'inscrit et évolue. Cette thèse vise à préciser les déterminants psychosociaux à l'œuvre dans ces processus.

Méthode. L'étude se base sur une population de 1116 étudiant(e)s engagé(e)s dans un cursus d'enseignement supérieur français entre 2014 et 2016. Des mesures d'environnement socio-économique, de scolarité antérieure, d'intégration académique et sociale, de motivation (intention, amotivation, autonomie, engagement), de morbidité psychique et de personnalité (évaluée à partir des cinq grandes dimensions de personnalité) ont été effectuées sur l'ensemble de la population, avec comme variable dépendante de décrochage, le vécu subjectif de décrochage. Une échelle d'*Autonomie-situnomie* a été testée sur une partie de cette population. Le modèle de la *Théorie du comportement planifié* a été appliqué aux étudiants inscrits en première année de licence de psychologie à l'Université François-Rabelais de Tours en 2014-2015, selon un suivi longitudinal de trois ans.

Résultats. Le modèle de la *Théorie du comportement planifié* est validé. L'influence des parents et des proches détermine la confiance de l'étudiant dans sa capacité d'agir, qui elle-même détermine l'intérêt de l'étudiant à s'investir dans ses études. La probabilité d'intention de décrocher augmente à mesure que diminue cet intérêt. L'intention prédit à la fois le vécu subjectif et le comportement de décrochage. L'échelle d'*Autonomie-situnomie* est également validée. Considérée comme un construit global, l'autonomie apparait comme une variable médiatrice entre les traits de personnalité (*Caractère consciencieux*) et de morbidité psychique (particulièrement la dimension Dépression sévère), et intention de décrocher. La morbidité

psychique interagit avec la motivation et la personnalité. La personnalité peut-être aussi abordée sous l'angle de clusters ou profils de traits de personnalité (*Resilients*, *Overcontrollers* et *Undercontrollers*) qui confirment que le groupe d'étudiants ayant les traits de personnalité les moins favorables sont aussi ceux qui ont le moins d'autonomie, le vécu le plus important de décrochage et le plus de morbidité psychique.

Discussion. Conformément aux acquis des recherches précédentes, l'intention de décrocher constitue un des meilleurs prédicteurs de décrochage et une variable modératrice fiable entre la sortie effective du cursus et des facteurs d'attitudes, de morbidité psychique et de personnalité. La morbidité psychique et les traits de personnalité peuvent prédire différentes composantes de la motivation (autonomie, amotivation, engagement et intention). La principale limite de l'étude est d'être basée sur une variable dépendante de décrochage définie comme un vécu subjectif de décrochage. Des recherches ultérieures pourront permettre de préciser la valeur d'un modèle intégratif comprenant facteurs d'intention, de morbidité psychique et de personnalité, sur un comportement de décrochage effectif.

Mots clés
Décrochage
Adolescents et jeunes adultes
Théorie du comportement planifié (TCP)
Cinq grandes dimensions de personnalité
Morbidité psychique

Abstract.

Introduction. Dropping out of university is a behavior related to leaving a study course without a degree. It is produced by complex processes manifested on the lines of fragility in the relationship between the psychic singularity of the student and the enrollment on specific studies. The aim of this thesis is to precise psychosocial determinants at work in these processes.

Method. The study is based on a population of 1116 students enrolled in French universities between 2014 and 2016. Measures of socio-economic environment, previous schooling, academic and social integration, motivation (intention, motivation, autonomy, commitment), mental health and personality were carried out on the whole population, with as a dependent variable stall, the subjective experience of stall. A scale of *Autonomy-situnomy* was tested on part of this population. The model of the *Theory of Planned Behavior* was applied to students enrolled in the first year of a degree in psychology at the University François-Rabelais in Tours in 2014-2015, according to a longitudinal follow-up of three years.

Results. The model of the *Theory of Planned Behavior* is validated. The influence of parents and close-friends determines the student's confidence in his ability to act, which in turn determines the student's interest in studies' commitment. The probability of dropping out increases as this interest decreases. The intention predicts both the subjective experience of dropping out and the drooping out behavior itself. The *Autonomy-situnomy* scale is also validated. Considered as a global construct, autonomy appears as a mediating variable between personality constructs (*Conscientiousness*) and mental health dimensions (*Severe depression*), and intention to leave the university. Significant interactions between mental health, motivation and personality constructs are found. Student personality profiles can be defined between "*Resilient*" and "*Overcontrollers*" characterized by a subjective experience of positive studies and low level of neuroticism on the one hand, and "*Undercontrollers*" characterized by

subjective experience of dropping out, high level of neuroticism and low level of extraversion on the other hand.

Discussion. In line with previous research, the intention is one of the best predictors of dropping out and a reliable moderating variable between the effective exit from studies courses and factors of attitudes, mental health and personality. Mental health and personality can predict the different components of motivation (autonomy, motivation, commitment and intention). The main limitation of the study is to be based primarily on a dependent variable defined as a subjective experience of dropping out. Future researches may help to clarify the value of an integrative model of intentional, mental health and personality factors on effective dropping out behavior.

Keywords
Dropout
Adolescent and Young Adulthood
Theory of Planned Behavior (TPB)
Big Five personally traits
Mental Health

Table des matières.

Résumé 4
Abstract 6
Table des matières. 8
Liste des tableaux. 12
Liste des figures. 13
Liste des annexes 14
I. Introduction théorique. 15
1. Revue de littérature sur le décrochage scolaire. 20
1.1. Introduction. 20
1.2. Méthode. 25
1.2.1. Définition des dimensions du décrochage. 25
1.2.2. Définition des critères de sélection des articles. 26
1.2.3. Caractéristiques de la littérature. 36
1.3. Résultats. 42
1.3.1. Les déterminants démographiques et académiques. 42
1.3.2. Les facteurs d'attitudes. 44
1.3.3. Les troubles mentaux. 47
1.3.4. Les conduites à risque adolescentes. 49
1.4. Discussion. 51
1.4.1. Apports de la littérature récente. 51
1.4.2. Limites de l'étude. 54
1.4.3. Implications pratiques. 55
2. Revue de littérature sur le décrochage universitaire. 58
2.1. Introduction. 58
2.1.1. La question du décrochage universitaire en France. 58
2.1.2. Les types de déterminants du décrochage universitaire. 62
2.2. Méthode. 64
2.2.1. Définition des concepts et des critères de recherche. 64
2.2.2. Sélection des articles. 67
2.2.3. Caractéristiques de la littérature. 76
2.3. Résultats. 77

2.3.1. Les déterminants sociodémographiques. 77
2.3.2. L'activité professionnelle. 78
2.3.3. Les déterminants d'intégration académique. 78
2.3.4. Les attitudes envers le cursus d'études en cours. 80
2.3.5. Les déterminants d'intention de décrocher. 80
2.3.6. Les troubles mentaux. 82
2.3.7. Les consommations de substances psychoactives. 82
2.4. Discussions. 83
2.4.1. Apports de la littérature et implications pratiques. 83
3.4.2. Limites de l'étude. 85
3. Construits et modèles motivationnels du décrochage d'études. 87
3.1. Le décrochage comme comportement motivé. 87
3.2. La Théorie de l'auto-détermination. 87
3.2.1. La motivation intrinsèque. 87
3.2.2. La motivation extrinsèque. 88
3.2.3. L'amotivation. 88
3.3. L'autonomie. 89
3.4. L'engagement. 90
3.5. Le décrochage comme comportement intentionnel. 91
3.6. La Théorie du comportement planifié. 92
3.7. Les modèles intégratifs de rétention en études supérieures. 95
3.7.1. Le modèle du décrochage étudiant ou modèle de l'intégration. 95
3.7.2. Le modèle de rétention étudiante. 99
3.8. Proposition d'un modèle empirique de décrochage d'études. 101
II. Méthode. 103
1. Participants. 104
2. Outils et instruments de mesure. 104
2.1. Le *background* de l'étudiant. 104
2.2. La Théorie du comportement planifié. 105
2.2.1. Mesure des attitudes. 105
2.2.2. Mesure des normes subjectives. 106
2.2.3. Mesure du contrôle perçu sur le comportement. 106
2.2.4. Mesure de l'intention. 106

2.2.5. Mesure du comportement de décrochage. 107
2.3. L'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité. 107
2.4. Le General Health Questionnaire – version française. 107
2.5. L'Echelle de motivation à l'étude. 108
2.6. L'Echelle d'engagement académique. 108
2.7. L'Echelle d'autonomie-situnomie. 109
2.8. La variable dépendante de décrochage. 109
3. Procédure. 110
4. Traitement des données. 111
III. Résultats. 112
1. La validation du modèle de la TCP. 113
1.1. Les analyses factorielles exploratoires. 113
2.1.1. Les mesures d'Attitudes. 113
2.1.2. Les mesures de Normes subjectives. 116
2.1.3. Les mesures de Contrôle perçu. 117
2.1.4. Les mesures d'Intention. 119
2.2. Les analyses de corrélation. 119
2.3. Les analyses de régressions multiples. 120
2.4. La modélisation d'équations structurelles (SEM). 121
2. Validation de l'Echelle d'autonomie-situnomie. 125
2.1. Analyse factorielle confirmatoire des construits de l'échelle. 125
3.3. Les analyses de corrélations. 126
3. Corrélations entre décrochage, construits internes de la TCP et construits externes. 128
3.1. Fiabilité des échelles. 128
3.2. Les analyses de corrélation. 129
4.3. Les analyses de régressions multiples. 131
4.4. La modélisation d'équations structurelles (SEM). 132
4: Modèle intégratif d'intention et de vécu de décrochage. 134
5.1 Fiabilité des échelles. 134
5.2. Les analyses factorielles en composantes principales. 134
5.3. Influence de l'Engagement et de la Motivation sur l'Intention. 136
5.4. Influence de la Santé, de la Personnalité et du Locus de contrôle sur l'Intention. 137
5.5. Un modèle empirique du décrochage. 139

5.6. Vécu subjectif de décrochage, année d'étude et type de bac. 141
5.6.1. Vécu subjectif de décrochage en fonction de l'année d'étude. 141
5.6.2. Vécu subjectif de décrochage et type de Baccalauréat. 142
5.6.3. Vécu subjectif de décrochage et performance académique. 143
IV. Discussion 144
1. La TCP. 145
2. L'autonomie. 150
3. La motivation. 152
Bibliographie. 155

Liste des tableaux.

Tableau 1. Les déterminants du décrochage scolaire dans la littérature. 22
Tableau 2. Caractéristiques de la littérature sur le décrochage scolaire 2010-2017. 28
Tableau 3. Les classes d'âge scolaires dans les études longitudinales. 38
Tableau 4. Les classes d'âge scolaires prises en compte dans les études non-longitudinales. 39
Tableau 5 : Schéma simplifié des déterminants de rétention universitaire. 59
Tableau 6 : Schéma simplifié des trajectoires de décrochage. 62
Tableau 7 : Les déterminants de décrochage universitaire. 63
Tableau 8 : Terminologie du décrochage universitaire. 66
Tableau 9. Caractéristiques de la littérature sur le décrochage universitaire 2010-2017. 68
Tableau 10 : Le modèle de Deci et Ryan (1985). 88
Tableau 11 : Le modèle d'Ajzen et Fishbein (1977). 94
Tableau 12 : Les 13 propositions testables du modèle de Tinto (1975). 96
Tableau 13 : Le modèle de Tinto (1975). 97
Tableau 14 : Les 14 propositions testables de Braxton et al. (2011). 98
Tableau 15 : Le modèle de Cabrera, Nora et Castaneda (1993). 100
Tableau 16 : Modèle empirique de motivation du décrochage étudiant. 102
Tableau 17 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les attitudes. 115
Tableau 18 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les normes subjectives. 116
Tableau 19 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur le contrôle perçu. 118
Tableau 20: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur l'intention. 119
Tableau 21 : cohérence interne de l'échelle d'autonomie-situnomie. 126
Tableau 22 : Alpha de Cronbach pour les variables externes à la TCP. 129
Tableau 23 : Tableau des corrélations entre variables internes et externes à la TCP. 130
Tableau 24 : Alpha de Cronbach des échelles. 135
Tableau 25 : Corrélations entre Valeur du diplôme, Finalité professionnelle et Intention. ... 135
Tableau 26 Corrélations entre EEA, Intention et Vécu subjectif de décrochage. 136
Tableau 27 : Corrélations entre EME, Intention et Vécu subjectif de décrochage. 137
Tableau 28 : Corrélations entre l'Echelle du GHQ-28 et l'Intention. 138
Tableau 29 : Test t, Intention de poursuivre ses études et année d'étude. 141

Liste des figures.

Figure 1 : Modèle d'équation structurelle de la TCP et de l'Intention..... 122
Figure 2 : Modèle simplifié d'équation structurelle de la TCP. 123
Figure 3 : Modèle d'équation structurelle des variables internes et externes à la TCP. 133
Figure 4 : Modélisation structurales de variables mesurées. 139
Figure 5 : Modélisation d'équations structurelles finale du décrochage perçu. 140

Liste des annexes.

Annexe 1 : Répartition de la réussite en Licence en nombre d'études..... 196
Annexe 2 : Répartition du décrochage en Licence selon les années d'études. 197
Annexe 3 : Matrice des corrélations entre les construits de la TCP. 198

.

I. Introduction théorique.

L'enseignement universitaire est un type particulier de cursus d'études supérieures. En France, il se définit avant tout par l'obtention d'un diplôme national, qui valide l'acquisition de compétences selon des contenus, des grades et des champs disciplinaires donnés. La littérature avance régulièrement un état des lieux sur l'augmentation et la démocratisation des inscriptions dans les cursus universitaires d'une part, et sur le niveau élevé d'étudiants sortant de leur cursus sans obtenir de diplôme d'autre part (Beaud & Truong, 2015; Charles, 2015; Duguet, Le Mener, & Morlaix, 2016; Fontaine & Peters, 2012; Michaut, 2012). Les chiffres publiés par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, indiquent pour la rentrée 2016-2017, 1 624 000 inscriptions dans les universités de France métropolitaine et des départements d'outre-mer (hors filières CPGE et STS), ce qui représente une hausse de près de 11% d'inscrits depuis 2010 (Algava, 2017; MESR-SIES, 2017). Le taux de réussite en licence reste stable sur la même période, avec près de 45 % d'étudiants obtenant leur licence dans les 5 ans suivant leur inscription initiale (Maetz, 2017). A peine plus d'un quart valide sa licence dans les trois premières années d'inscriptions (entre 26 et 28% selon les années). Les filières au plus fort taux de réussite en première année d'enseignement sont les IUT et les formations d'ingénieurs (entre 70 et 72 %). Les filières santé sont caractérisées par les taux de réussite les plus faibles (15,3 %) à cause des modalités spécifiques de passage en deuxième année d'études (*numerus clausus*). Parmi les filières générales, les cursus de langues et surtout d'AES ont les taux les plus bas (respectivement 34,9 et 25,5 % - données concernant l'année 2011-2012). Les autres sont compris entre 37 et 44 % (MESR-SIES, 2013a, 2013b). Au total, plus d'une inscription sur deux ne mène pas à l'obtention d'un diplôme dans le cursus initial de premier cycle. Malgré les possibilités de redoublement ou de réorientation, entre un tiers et un quart des étudiants ne se réinscrit pas l'année suivant la première année d'inscription (32 % des étudiants inscrits initialement en 2007, 27 % en 2010). Dans certaines filières, les non-réinscrits sont près de 40 % (AES et Lettres). La sortie du cursus lors de la première année d'études (qui concerne

plus de la moitié des étudiants quittant l'université sans diplôme) et après avoir acquis une ou plusieurs années d'études, représente une double perte d'étudiants pour l'enseignement universitaire. Elle caractérise des trajectoires individuelles diverses et difficiles à catégoriser, entre « étudiants fantômes » sortant du cursus dès le premier semestre, étudiants réorientés (dans un autre cursus universitaire ou une formation non-universitaire), étudiants privilégiant un accès rapide à l'emploi et étudiants sans diplôme ayant validé une partie du cursus (Legendre, 2003; Michaut, 2012; Sarfati, 2013). La complexité et la constance du phénomène constituent une sorte de « fait social », caractérisant les cursus de premier cycle universitaire comme des processus de régulation et de réajustement de projets individuels (Bodin & Millet, 2011; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; David & Melnik-Olive, 2015; Millet, 2012). En captant près de la moitié des classes d'âge 18-24 ans (OECD, 2017; RERS, 2017), les cursus d'études supérieures représentent également un contexte psycho-développemental majeur pour les populations de jeunes adultes (Catheline, 2007) Le processus de maturation psychique et sociale d'individuation qui caractérise le passage de l'âge adolescent à l'âge adulte et le développement de conduites à risques (Goldrick-Rab, 2006; Schulenberg & Zarrett, 2006; Settersten & Ray, 2010; Shanahan, 2000) peut s'y exercer à mesure de l'intégration de l'étudiant dans le système de normes de son cursus et de son établissement (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014; Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, & Murcia, 2010; Gillet, Berjot, Vallerand, & Amoura, 2012; Kinnafick, Thøgersen-Ntoumani, & Duda, 2014; G. Taylor, Lekes, Gagnon, Kwan, & Koestner, 2012; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). L'université représente dans cette perspective la continuité du dernier cycle d'enseignement secondaire : à des normes encore scolaires (emploi du temps organisé par matières d'enseignements, méthodes de travail basées en grande partie sur la prise de note et la mémorisation de notions théoriques, continuité d'une relation élèves-enseignant) s'ajoutent de nouveaux types de normes académiques (investissement personnel en dehors des cours, professionnalisation du

projet d'études, gestion autonome du quotidien) et sociales (identité au sein du cursus et de l'établissement, fréquentation d'un nouveau type de pairs, démarches administratives).

La rencontre entre l'étudiant et l'institution universitaire ne procède pas d'une relation univoque relevant de la seule maturation du premier. L'étudiant ne saurait être considéré comme « la victime à blâmer » d'un cursus d'études inachevé (Fetterman, 1981; J. Taylor, A & Bedford, 2004; Tinto, 2006). Les implications psycho-éducatives des caractères quantitatifs et qualitatifs du décrochage d'études universitaires sont de deux ordres. Il s'agit d'une part de concilier l'ingénierie de formation avec la diversité des besoins formatifs et réflexifs des étudiants. Il s'agit d'autre part de comprendre comment la singularité psychique de l'étudiant s'adapte et évolue dans l'environnement universitaire, notamment face aux rapports sociaux et aux enjeux cognitifs que cet environnement implique. La recherche des déterminants du décrochage universitaire, compris comme les processus de sortie et d'abandon d'un cursus d'études avant son terme et l'obtention du diplôme correspondant (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006), consiste à étudier les lignes de fragilité manifestes du rapport entre l'étudiant et son cursus. Le premier déterminant est le *background* scolaire de l'étudiant, c'est pourquoi nous nous intéresserons au décrochage scolaire comme propédeutique au décrochage universitaire. Nous nous concentrerons ensuite sur les déterminants de type individuel en liens avec les orientations disciplinaires de notre étude, la psychologie clinique et les sciences de l'éducation. Nous veillerons toutefois à évaluer l'importance de ces déterminants en fonction des déterminants d'ordre sociaux.

Le décrochage en études a fait l'objet d'importants développements de recherche depuis le début du 21^{e} siècle. Ils sont caractérisés par trois types de tendances. La première est la multiplication du nombre de publications et de disciplines concernées. Entre 2000 et 2017, la littérature francophone témoigne de 759 publications sur la seule thématique du décrochage scolaire, dans les champs disciplinaires de la sociologie, psychologie, sciences de l'éducation,

médecine, économie et management[1]. Entre 1980 et 1999, elle ne cumulait que 25 publications. La littérature anglophone indique également une nette augmentation des publications touchant au décrochage scolaire avec 25 853 articles publiés entre 2000 et 2017, pour 5 532 publiés entre 1980 et 1999. La seconde tendance marque l'émergence en France de la thématique du décrochage universitaire comme objet de recherche distinct, avec 14 publications en 2000-2017 pour aucune en 1980-1999. On trouve pour cette thématique une augmentation de publications dans la littérature anglophone dans les mêmes proportions que pour le décrochage scolaire (1020 articles publiés en 1980-1999, pour 4910 en 2000-2017). La troisième tendance est la diversification des champs géographiques d'études. Les études réalisées aux Etats-Unis, et dans une moindre mesure au Canada et en Europe occidentale, dominent toujours la littérature mais le nombre de publications provenant d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine est en nette augmentation depuis une vingtaine d'années. Tenant compte de ces trois constats, le cadre théorique de notre étude est bâti sur deux revues de littérature réalisées pour les années 2010-2017. Elles visent à identifier l'état des connaissances récentes sur le décrochage en études, et à préciser la pertinence des notions et des outils qui seront utilisés pour l'enquête faisant l'objet de notre étude. Notre population d'étude est celle des adolescents et des jeunes adultes. Nous nous sommes concentrés sur le décrochage dans l'enseignement secondaire (1) et en premier cycle d'études supérieures (2), pour pouvoir comparer la valeur des déterminants de décrochage sur des populations marquées par le passage de l'âge adolescent à l'âge adulte.

[1] Les relevés du nombre et du type de publications ont été effectués le 06/11/2017 depuis CatalogPlus, le moteur de recherche du service commun de documentation de l'Université François-Rabelais. Il inclut 301 bases de données touchant à toutes les disciplines universitaires. Les relevés ont été réalisés sur la base d'un nombre restreint de mots clé, « décrochage scolaire » / « School Dropout » d'une part, « décrochage universitaire » / « University, Higher School, College Dropout » d'autre part. Les résultats ne sont donc pas exhaustifs et ne servent qu'à pointer des grandes tendances de publication. La définition des mots clé de recherche sur le sujet du décrochage est en elle-même une problématique de recherche centrale. Elle fera l'objet de développement dans les parties suivantes de l'introduction (1.2 et 2.2).

1. Revue de littérature sur le décrochage scolaire.

1.1. Introduction.

Le décrochage scolaire est une préoccupation majeure des politiques publiques en matière d'éducation et de formation (Bulletin Officiel n°6 du 10 février 2011, 2011; OECD, 2016; Parlement Européen, 2009). En France, les données collectées par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour les années 2013-2014 indiquent que 140 000 élèves quittent chaque année le cursus scolaire sans diplôme (baccalauréat, certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles ou équivalent) tandis que le nombre de 18-24 ans n'ayant acquis aucun diplôme en formation initiale ou continue s'élève à 620 000 (Weixler & Soudoplatoff, 2015).

Les raisons d'une telle situation sont multiples et complexes. Les données de la littérature en sociologie, sciences de l'éducation et psychologie s'accordent sur la variété des facteurs à l'œuvre dans le décrochage, et sur la nécessité de concevoir celui-ci comme un objet de recherche pluridimensionnel (Attwood, Croll, & Hamilton, 2005; Fortin & Picard, 1999; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Warren & Lee, 2003). L'efficacité de la prévention et de la résolution du décrochage repose sur une compréhension fine des liens entre mécanismes institutionnels et problématiques psychosociales, afin de pouvoir approcher les trajectoires individuelles de décrochage comme des phénomènes non-linéaires et de contextualiser les réponses appropriées aux situations menant au décrochage scolaire. Les facteurs relevant de l'élève, du contexte familial et du contexte scolaire sont autant de dimensions à prendre en compte et à connecter (Bernard, 2015; Rumberger & Lim, 2008).

Une série d'études a montré dans cette perspective que les décrocheurs ne constituaient pas de groupes homogènes de profils-types d'élèves en difficulté, mais un ensemble de

trajectoires et de situations de désengagement scolaire individuel dans lesquelles des déterminants communs pouvaient être considérés (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Gélinas et al., 2000; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Les phénomènes de temporalités constituent un autre type de dimension à considérer pour identifier en amont de la sortie du cursus d'études, des périodes ou des évènements à risque. Le temps de l'adolescence, comme processus de maturation biologique et psychosociale, est en grande partie celui de l'enseignement secondaire (Eccles & Roeser, 2011; Wang & Peck, 2013). Il constitue en soi une période de vie caractérisée par les conduites à risque, dont le décrochage scolaire constitue de fait une composante (Courtois, 2011; Finn, 1989; Marcelli & Braconnier, 2008; McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012). Les facteurs de risques de décrochage sont eux-mêmes imparfaitement connus, ceux qui ont été identifiés dans la littérature n'expliquent qu'un peu plus de la moitié des décrochages individuels étudiés (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Battin-Pearson et al., 2000; Dynarski & Gleason, 2002; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008).

Les acquis de la recherche concernent surtout l'identification d'indicateurs fiables de trajectoires de décrochage. Deux déterminants dominent la littérature, être de sexe masculin et avoir un père possédant un faible statut socioprofessionnel, mais leur influence directe sur des comportements de rupture avec l'école et la singularité de chaque élève reste sujet à débat (Bernard & Michaut, 2016; Meuret & Morlaix, 2006; Tinto, 2006). Des déterminants de décrochage sont également bien identifiés parmi les facteurs dits académiques. Le cumul de retards d'apprentissage et l'une de ses conséquences, le redoublement, sont les plus remarquables (Catheline, 2007).

Tableau 1. Les déterminants du décrochage scolaire dans la littérature.

Les déterminants concernant l'appartenance à une ethnie n'ont pas été retenus car ils ne constituent pas des objets de recherche en France. Rumberger & Lim (2008) répertorient également les facteurs qui apparaissent non significatifs dans la littérature examinée (-).

Type de déterminants (individuels, scolaires, familiaux, sociaux)	Janosz (2000)	Rumberger & Lim (2008)	Bernard (2013)
Genre masculin	+	-	+
Faible Locus de contrôle	+	-	
Faible d'estime de soi	+	-	
Mauvaise représentation de soi	+	-	
Santé mentale		+	
Délinquance	+	+	
Aptitudes scolaires faibles	+	-	+
Aspirations scolaires faibles	+	-	
Retard scolaire	+	+	+
Absentéisme scolaire	+	+	
Indiscipline scolaire	+	+	
Usage de drogues	+	+	
Usage d'alcool		+	
Sexualité précoce	+		
Tabagisme précoce	+		
Parenté	+	+	
Statut socio-économique parental faible	+	-	+
Famille séparée	+	+	+
Famille nombreuse		+	
Faible niveau d'études des parents	+	+	+
Faible soutien parental aux études	+	-	
Mobilité géographique familiale fréquente		+	
Environnement scolaire défavorable	+	-	+
Mauvaise relation avec le personnel scolaire	+	-	
Faible implication dans les activités parascolaires	+	-	
Influence négatives des pairs	+	-	

Le redoublement peut en soi jouer un rôle d'évènement déclencheur de désengagement du cursus d'études : en validant l'échec de l'année scolaire passée, il peut démoraliser l'élève pour l'année à venir. Il se révèle surtout comme antécédent scolaire à risque dans une chronologie du décrochage avec effets à retardement : le retard d'apprentissage lui-même ne peut être comblé au terme du cursus, l'écart entre l'âge moyen et l'âge de l'élève en retard finit par démobiliser celui-ci. L'environnement scolaire peut favoriser le décrochage, à mesure que la taille des établissements augmente, mais n'explique pas seul une sortie d'études prématurée (Bernard, 2015). Le manque de ressources psychosociales au sein du milieu familial (parents séparés, situation économique et social instable) agit comme un arrière-plan à risque pour la résolution de problèmes scolaires sur toute la durée des études (faible capital socio-culturel et manque de soutien parental notamment). Des situations particulières, statistiquement peu fréquentes, constituent d'autres importants déterminants de décrochage comme une forte mobilité familiale conduisant à une suite de changements d'environnement scolaire, de même qu'une grossesse et une parenté précoce (Rumberger & Lim, 2008), peuvent déclencher des bouleversements personnels et familiaux venant rompre la mobilisation scolaire. Un dernier type de déterminants concerne les conduites à risque, notamment l'usage de drogues et la délinquance, qui par leurs conséquences sanitaires, sociales et pénales, influencent fortement la rupture avec l'école.

Les troubles mentaux (troubles internalisés et externalisés) sont des facteurs individuels de décrochage d'ordre psychopathologique, souvent associés à des conduites à risque quantifiables, comme la consommation de substances psychoactives et certaines formes de délinquance. Ils nécessitent d'être évalués par des instruments de mesure clinique spécifiques. Le refus scolaire anxieux est directement lié au fait d'avoir des difficultés à se rendre à l'école (Brandibas, Jeunier, Clanet, & Fourasté, 2004; Gallé-Tessonneau, Doron, & Grondin, 2017; King & Bernstein, 2001; Sibeoni, Moscoso, & Revah-Levy, 2016). La littérature comprend ce

trouble comme un facteur anxiogène de comportements d'absentéisme et de « *School refusal behavior* », ou comme la manifestation de symptômes cliniques pouvant eux-mêmes avoir été produits par une série de facteurs (Kearney, 2008). Le refus scolaire est généralement mesuré par une des sous-dimensions du *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* – SCARED qui permet de déterminer la présence de troubles et donc d'un facteur éventuel de décrochage (Birmaher et al., 1999). Le *School Refusal Assessment Scale* – SRAS (et sa forme révisée SRAS-R), peut également être utilisé plus spécifiquement pour identifier les facteurs de troubles (Brandibas, Jeunier, Gaspard, & Fouraste, 2001; Kearney & Silverman, 1993). Il possède quatre dimensions : anxiété générale et dépression, anxiété sociale, anxiété de séparation, trouble d'opposition. Le burnout scolaire, qui est une autre cause de rupture avec l'école, est un objet de recherche plus récent. Le *School Burnout Inventory* – SBI est une échelle qui permet de le mesurer (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009). Elle comporte trois dimensions : l'épuisement lié aux exigences scolaires, le cynisme vis-à-vis de l'école, le sentiment de ne pas être en conformité avec le statut d'élève.

Les facteurs d'attitudes considérés indépendamment des troubles mentaux (estime, confiance, contrôle de soi, etc…) possèdent une valeur de prédiction directe inégale dans la littérature car ils constituent des variables plus difficiles à mesurer que les facteurs académiques et familiaux (Bernard, 2015; Janosz, 2000). Ils se mesurent essentiellement sur la base de données auto-rapportées, via la passation de différents tests de valeur inégale. Leur importance se retrouve plutôt dans l'interaction avec d'autres types de facteurs, comportementaux notamment. Le rôle de ces facteurs proprement individuels, psychologiques et psychosociologiques, dans les processus de décrochage reste un enjeu de taille puisqu'ils constituent des leviers non figés, sous la maitrise relative de l'élève (contrairement aux facteurs familiaux et à l'environnement scolaire) et sur lesquels peuvent agir des accompagnements éducatifs et psychologiques.

Cette partie vise à dresser un état des lieux de la littérature psychologique récente (années 2010-2017) sur les déterminants du décrochage scolaire. Elle a pour objectif de mettre à jour les connaissances sur la valeur des attitudes, comportements et troubles mentaux, dans les processus de décrochage, et d'en tirer des applications pratiques pour la prévention et la résolution du décrochage.

1.2. Méthode.

Identifier la valeur d'un facteur dans la prédiction du décrochage implique de redoutables problèmes méthodologiques (Battin-Pearson et al., 2000; Berthet & Zaffran, 2011; Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007; Kronick & Hargis, 1998; Lehr, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2003; Rumberger, 1987, 1995; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Palardy, 2004).

1.2.1. Définition des dimensions du décrochage.

Dans le cadre d'une revue de littérature, la principale difficulté méthodologique est la définition de la notion de décrochage elle-même, qui inclut une série d'autres notions parentes, mais non équivalentes (Esterle-Hedibel, 2006; Moulin, Doray, Prévost, & Delavictoire, 2014). Au sens institutionnel le plus strict, le décrochage scolaire signifie la sortie du cursus avant son terme, c'est-à-dire sans l'obtention d'un diplôme. Lorsqu'il intervient avant 16 ans, il correspond à la notion parente de « déscolarisation », qui possède une dimension institutionnelle et légale : le manquement à la scolarité obligatoire (Geay & Meunier, 2003; Glasman & Douat, 2004). Les notions « d'échec » et « d'abandon » renvoient à des dimensions plus spécifiques : l'échec scolaire peut s'employer pour les difficultés d'apprentissage et l'insuccès progressif ou définitif aux évaluations scolaires, tandis que l'abandon scolaire marque une interruption de la scolarité sans volonté manifeste de la reprendre et sans nécessairement avoir échoué à l'obtention d'un diplôme (Moulin et al., 2014). Le « refus scolaire anxieux » est une notion psychopathologique liée au trouble d'attaque panique (DSM-IV) ou aux troubles anxieux

phobiques (CIM-10) (Brandibas et al., 2004; Gallé-Tessonneau et al., 2017; King & Bernstein, 2001; Sibeoni et al., 2016). Ces types de troubles ont pour conséquence directe une rupture avec l'école, mais ils prennent leur source en dehors du contexte scolaire, dans l'angoisse de séparation, cristallisée notamment lors du passage de l'école primaire au collège, ou plus globalement dans des complications du développement psychique de l'adolescent (Marcelli & Mezange, 2000). Il est néanmoins nécessaire de tenir compte de ce type de facteurs dans la prévention du décrochage pour expliquer le déclenchement de comportements scolaires déviants comme l'absentéisme (Kearney, 2008) et pour distinguer ce qui relève d'un traitement thérapeutique d'une réponse éducative (Catheline, 2007). Le même constat peut être fait pour le « burnout scolaire », qui constitue un syndrome d'épuisement émotionnel et d'inadéquation envers l'école (Parker & Salmela-Aro, 2011), et se distingue du « burnout professionnel » par une dimension de cynisme définie comme une attitude détachée et indifférente vis-à-vis du travail scolaire, une perte d'intérêt et une incapacité à donner du sens à sa scolarité.

En tant qu'objet d'études, le décrochage se comprend d'une manière plus globale comme un processus de désengagement, qui doit être considéré selon des dynamiques propres et non comme le simple pendant négatif de l'engagement scolaire (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Finn & Zimmer, 2012; Martin, 2012; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer, & Steinmayr, 2013). La notion d'absentéisme, distincte de celle de décrochage, peut constituer un indicateur comportemental et académique important du désengagement, en termes de temporalité (durée et fréquence) et de valeur (justifiée, injustifiée, choisie, subie, intérieure, extérieure) (Blaya, 2003; Blaya & Hayden, 2003; Cristofoli, 2013; Kearney & Graczyk, 2014; Weitzman, Klerman, Lamb, Menary, & Alpert, 1982).

1.2.2. Définition des critères de sélection des articles.

Afin de réduire ces difficultés, nous avons concentré notre travail sur un corpus d'articles issu d'une littérature relativement homogène, sur les champs disciplinaires couverts

par la base de données PsycInfo. Nous avons déterminé notre recherche à partir des mots-clés de « School Dropouts » (décrocheurs scolaires). La difficulté était d'inclure dans ces termes génériques toutes les dimensions possibles du décrochage scolaire (échec, abandon, déscolarisation, absentéisme, refus scolaire, désengagement, etc…) sans inflation du nombre de mots-clé de recherche documentaire et en tenant compte des spécificités sémantiques des termes utilisés dans la langue anglaise Nous avons recherché dans les indexations de PsycInfo des descripteurs-sujets, c'est-à-dire les concepts transversaux les plus souvent liés au sujet dans la littérature, pour obtenir une équation de mots clé qui ne soit ni trop exploratoire ni trop complexe :

- DE (« School Dropouts » OR « School Leavers » OR « School Refusal » OR « Academic Failure »)

Nous avons limité nos résultats aux articles parus dans des revues à comités de lecture entre 2010 et 2017, pour obtenir un nombre de 956 articles. Cinq critères d'exclusion ont été employés pour affiner notre base d'articles :

- une étude mono-factorielle
- une revue de littérature
- une population d'étude hors enseignement secondaire
- une population d'étude inférieure à N = 100
- une population d'étude non-générale, non-mixte, ou constituée par une minorité sociodémographique

L'étude porte au final sur 50 articles dont le détail est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2. Caractéristiques de la littérature sur le décrochage scolaire 2010-2017.

La classe d'âge est indiquée selon les niveaux scolaires spécifiques au système scolaire concerné dans les études. Pour rendre la comparaison des données plus lisible, des niveaux scolaires standards sont indiqués entre parenthèse allant de 6th à 13th depuis la classe d'âge des 11/12 ans (équivalente des 6e française et 6th américaine) à celle des 18/19 ans (soit une classe d'âge supplémentaire par rapport aux systèmes français et américain). L'amplitude d'âge est indiquée directement pour les études concernant des échantillons considérés hors niveau scolaire. Les intitulés des tests et instruments de mesure ont été laissés dans la langue des articles.

Articles	Taille échantillon Approche	Classe d'âge scolaire	Tests et instruments de mesure	Variables de décrochage
1. Abar, 2012 US	N =14240 Longitudinale	10th-12th	Self-Determination Theory (SDT) ; Parent's questionnaire ; Administrator's questionnaire ; Student's questionnaire (Motivation items) ; Math/Reading test	Elèves non-inscrits en dernière année (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED, redoublé, décédé ou quitté le pays)
2. Bardou, 2012 FR	N= 450	6e - 3e (6th-9th)	Echelle de Mobilisation Scolaire (EMS) ; Echelle Toulousaine d'Estime de Soi ; Moyenne générale annuelle	Elèves à risque (résultats EMS et résultats scolaires)
3. Blaya, 2011 FR, CA	N= 963	4e - 3e (8th-9th)	Questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (DEMS) ; Family	Elèves à risque (résultats DEMS)

			Assessment Device ; Classroom Environment Scale ; Child Behavior Checklist ; Behavior Assessment System for Children ; Beck Depression Inventory	
4. Bowers, 2012a US	N= 5400 Longitudinale	9th-12h	Student Background items ; Student Behavior items ; School Context data	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 20 ans (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)
5. Bowers, 2012b US	N = 1470 Longitudinale	9th-12h	17 independent variables ; cumulative GPA ; Math/Reading test	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 20 ans (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)
6. Breslau, 2011 US	N = 29662 Rétrospective	18 ans et plus	DSM-IV	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme du secondaire et ayant passé moins de 12 ans à l'école (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)
7. Casillas, 2012 US	N= 3757	7th-8th	EXPLORE scales ; ENGAGE scales	Elèves à risque (niveau GPA)
8. Cornell, 2013 US	N = 2764 Longitudinale	9th-12th	Student questionnaire (Bullying items) ; Teacher questionnaire (Bullying items) ; Prevalence of Teasing and Bullying scale ; Math/English/Science/History test	Elèves ayant quitté le cursus en cours, et qui ne sont pas redoublants ou réinscrits dans un autre établissement
9. Eicher, 2014 CH	N = 4312 Longitudinale	1ère - 4e (10th-13th)	Education items ; Optimism items ; Educational Stress scale ; Dropout Intentions item	Elèves rapportant avoir quitté une fois ou plus un cursus avant son terme Elèves à risque (intention de décrocher)
10. Fall, 2012 US	N =14781 Longitudinale	10th-12th	Self-System Model of Motivational Development (SSMMD) ; Parent support items ; Teacher support items ; Perceived control items ; Perceived identification with school items ; School engagement items ; Math/Reading test	Elèves non-inscrits en dernière année et ayant cumulés au moins 4 semaines d'absences injustifiées (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)

11. Fan, 2012 US	N = 16194 Longitudinale	10th-12th	Expectancy-Values Model of Motivation (EVMM) ; Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation ; Motivated Strategies for Learning Questionnaire ; Math/English test	Elèves non-inscrits en dernière année
12. Fortin, 2013 CA	N = 672 Longitudinale	6e – DEC2 (6th-13h)	Parental Participation in School Follow-Up Measure ; Teacher's Attitudes Towards the Student Scale ; Social Skills Rating System ; Beck Depression Inventory ; Family Environment Scale ; Classroom Environment Scale	Elèves ayant quitté l'école et restant sans diplôme à 19 ans
13. Freeney, 2012 IE	N = 1311	13-14 ans	Theory of Planned Behavior (TPB) ; Student Background items	Elèves à risque (intention de décrocher)
14. Frostad, 2015 NO	N = 2045	16 ans	Teacher Support Scale ; Academic Achievement Scale ; Parental Educational Level Scale ; Perceived Peer Acceptance Measure ; Social Participation Measure ; Loneliness Scale ; Intention to Leave Scale	Elèves à risque (intention de décrocher)
15. Gagné, 2011 CA	N = 537 Longitudinale	1ère - 5e (7th-11th)	Beck Depression Inventory ; Classroom Environment Scale ; Moyenne annuelle Maths/Français	Elèves non-inscrits en dernière année et qui n'ont pas obtenu de diplôme à l'âge de 20 ans
16. Gagnon, 2015 CA	N = 1557	14-18 ans	Indice auto-rapporté de prédiction du décrochage ; Indice administratif de prédiction du décrochage	Elèves ayant quitté l'école à la fin de l'année d'enquête (y compris pour une inscription en filière professionnelle)
17. Grobler, 2014 ZA	N = 1355 Longitudinale	11th-12th	Self-Determination Theory (SDT) ; Aspirations Index ; Learning and Study Skills Inventory ; Academic self-regulation Questionnaire ; Biographical Questionnaire	Elèves échouant à valider leur dernière année d'études secondaires (12th)
18. Haight, 2011 US	N = 216	11–17 ans	School Refusal Assessment Scale-Child/Parent-Revised	Elèves absentéistes placés auprès de services sociaux

19. Hakkarainen, 2015 FI	N = 595 Longitudinale	10th-12th	Error-Finding Test ; Word-Chain Test ; Received Educational Support for Learning Questionnaire ; Mathematical Skill Test	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 21 ans
20. Hawkins, 2013 US	N = 3000 Longitudinale	7th-12h	Student interviews (Problem behaviors, GPA, Attitudes) ; Parent interviews	Elèves rapportant ne pas avoir obtenu de diplôme (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)
21. Hodis, 2011 NZ	N = 1146 Longitudinale	11th-13th (10th-12th)	Survey of National Certificate for Educational Achievement (NCEA) Goals ; Adaptive Living Scales, Doing My Best subscale ; Adaptive Living Scales, Doing Just Enough subscale	Elèves à risque (nombre de crédits obtenus chaque année)
22. Ingul, 2012 NO	N = 865	VG1-VG3 (11th-13th)	Mood and Feeling Questionnaire ; IOWA Personality Screen ; Strengths and Difficulties Questionnaire ; Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders	Elèves à risque (absentéisme)
23. Ingul, 2013 NO	N = 865	VG1-VG3 (11th-13th)	Iowa Personality Disorders Screen ; Resilience Scale for Adolescents ; Life Events Scale ; Life Events Checklist ; Short Mood and Feelings Questionnaire ; Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia ; Strengths and Difficulties Questionnaire ; Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders	Elèves à risque (absentéisme)
24. Kim, 2012 US	N = 42190 n = 87 (Creativity) Longitudinale	10th-12h	Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised ; Torrance Tests of Creative Thinking ; Runco Ideational Behavior Scale ; Student questionnaire (Creativity items)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme et non réinscrits l'année suivante
25. Knollmann, 2013 GE	N = 169	8-16 ans	Child Behavior Checklist ; Youth Self-Report	Elèves suivis pour des troubles mentaux liés au refus d'aller à l'école

26. Lamote, 2013 BE	N = 4735 Longitudinale	1ère – 6e	Language Achievement Test ; Getlov Intelligence Test ; Math Achievement Test	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme
27. Lee, 2012 KR	N = 1530	8-18 ans	Korean Academic Burnout Inventory ; Academic Demand-Control Inventory ; Effort-Reward Inventory ; Maslach Burnout Inventory-Student Survey ; School Burnout Inventory	Elèves à risque (résultats des échelles de burnout)
28. Legleye, 2010 FR	N = 29393 Rétrospective	17 ans	Drugs use items ; Family items	Elèves déclarant n'être plus scolarisées à 17 ans
29. Lessard, 2010 CA	N = 4312	1ère - 5e 7th-11th	Dropout Assessment Tool (DAT); Classroom Environment Scale ; Student Life Questionnaire	Elèves à risque (résultats DAT)
30. Lessard, 2014 CA	N = 140 Qualitative Rétrospective	19-22 ans	Semi-structured Interviews - Resilient Students ;	Elèves à risque ayant décrochés Elèves à risque ayant persévérés
31. Lovelace, 2014 US	N = 11588	9th	Student Engagement Instrument (SEI)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme
32. Lucio, 2012 US	N = 14796 Longitudinale	9th-12th	12 independent variables ; cumulative GPA	Elèves à risque (niveau GPA)
33. Maric, 2012 US	N = 231 n = 50 (School Refusers) Transversale	11-17 ans	Children's Negative Cognitive Error Questionnaire-Revised ; Anxiety Disorders Interview Schedule-Child/Parent ; Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive ; Multidimensional Anxiety Scale for Children	Elèves en refus scolaire anxieux

34. Markussen, 2011 NO	N = 9749 Longitudinale	10th-12th	16 independent variables	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme Elèves ayant atteint la dernière année d'étude mais n'ayant pas eu de diplôme
35. Meylan, 2015 CH	N = 387	13-17 ans	School Burnout Inventory ; Absentéisme item ; Moyenne générale Maths/Français/Allemand	Elèves à risque (valeur absentéisme et moyenne notes)
36. Orpinas, 2013 US	N = 620 Longitudinale	6th-12th	Assessment System for Children–Teacher Rating Scales-Adolescent Version ; Problem Behavior Frequency Scales ; Computer-Assisted Survey Interview	Elèves sans diplôme ayant quitté le cursus en cours ou ayant été expulsés, et non réinscrits dans une autre école
37. Orpinas, 2015 US	N = 675 Longitudinale	6th-12th	Behavior Assessment System for Children -Teacher Rating Scales for adolescents (BASC); Problem Behavior Frequency Scales ; Life Satisfaction Scale	Elèves ne fréquentant plus l'école à la fin de la dernière année du secondaire et n'ayant pas obtenu de diplôme
38. Orpinas, 2016 US	N = 638 Longitudinale	6th-12th	Empiric scales of Victimization and Relationships in school	Elèves sans diplôme ayant quitté le cursus en cours ou ayant été expulsés, et non réinscrits dans une autre école
39. Pharris, 2012 US	N = 7441 Longitudinale	8th-12th	5 independent variables; GPA 8th/9th.	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme au terme du cursus normal (comprend décrocheurs et redoublants)
40. Quiroga, 2012 CA	N = 453 Longitudinale	1ère - DEC1 (7th-12th)	Inventory to Diagnose Depression ; Beck Anxiety Inventory ; Student-Teacher Relationship Scale ; Diagnostic Interview Schedule	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme
41. Quiroga, 2013 CA	N = 493 Longitudinale	1ère - DEC1 (7th-12th)	Inventory of Diagnose Depression ; Student questionnaire ; Self-reported performance Math/French	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme (avant, au terme ou un an après la dernière année du cursus)

42. Ricard, 2016 CA	N = 624 Longitudinale	4e - DEC1 (10th-12th)	Self-Determination Theory (SDT) ; Interpersonal Behavior Questionnaire-Short Version ; Self-Determination Index ; Academic Motivation Scale	Elèves sans diplôme ayant rapporté avoir définitivement quitté l'école
43. Theunissen, 2015 NL	N = 660 n = 330 (Dropouts) Transversale Quantitative Retrospective	18-23 ans	Adolescent Masculinity Ideology in Relationships Scale ; Adolescent Femininity Ideology Scale ; Familial items ; Education items	Elèves âgés de plus de 18 ans et sans diplôme déclarant avoir quitté l'école Elèves à risque (âgés de plus de 18 ans et sans diplôme déclarant être encore à l'école)
44. Wang, 2014 US	N = 997 Longitudinale	7th-12th	Monitoring the Future Questionnaire ; Substance Use Frequency Scale ; School Participation Scale ; School Identification Scale ; Self-Regulated Learning Scale ; Youth-Report Survey	Elèves non-inscrits en dernière année et n'ayant pas obtenu de diplôme (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)
45. Jung, 2017 DE	N = 1479 Longitudinale	9-20 ans	Instrument of Reactive and Proactive Aggression; Strength and Difficulties Questionnaire; Affiliation With Aggressive Peers items (self-reported and teachers ratings); Academic Failure (Grades in Math, German, and English)	Elèves ayant quitté l'école au moment de la seconde passation Elèves à risque (niveau d'évaluation scolaire)
46. Delfabbro, 2017 AU	N = 2552 Longitudinale	10th-12th	Negative Mood Scale ; Family Assessment Device - General Functioning Scale; Life Satisfaction Scale-Abbreviated Version ; Rosenberg Self-Esteem Scale; General Health Questionnaire-12; Demographic items; Risky Health-Related Behaviors items	Elèves ayant quitté l'école au moment d'une passation
47. Pagani, 2017 CA	N = 4962 Longitudinale	1ère - 5e (7th-11th)	Raven Standard Progressive Matrices (SPM) ; Socio-demographic and Academic indicators ; Family Risk Factors ; Academic Performance (self-reported Grades in Math and French); School Engagement Scale (15 items); Delinquency Scale (16 items)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme, et non réinscrits dans les deux années suivantes

48. Migali, 2017 US	N = 20745 Longitudinale	7th-12th	International Personality Item Pool ; Add Health Picture Vocabulary Test; NEO Personality Inventory ; Parent Questionnaire	Elèves déclarant avoir décroché ou quitté l'école sans diplôme (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)
49. Wood 2017 US	N = 14106	11th	Socio-demographic, Academic Parent and School indicators; Math test	Elèves déclarant avoir quitté l'école sans diplôme depuis 2 ans ou élèves sans diplôme non-réinscrits pendant 3 ans
50. Borgna, 2016 IT	N = 6541 Retrospective	18-20 ans	Genre item ; Highest Parental Education item ; Previous Achievement item	Elèves ayant quitté l'école sans diplôme

1.2.3. Caractéristiques de la littérature.

Le tableau répertorie les caractéristiques de chaque étude : taille de la population, approche, classe d'âge, instruments de mesure et tests, variables de décrochage.

1.2.3.1. Les différents contextes scolaires nationaux.

Les principales sources de données proviennent d'Amérique du Nord, américaines (21 articles) et canadiennes francophones (9 articles). Nous avons également relevé des études norvégiennes (4), suisses (2), australienne (2), japonaise (1), belge (1), néerlandaise (1), irlandaise (1), finlandaise (1), allemande (2), néo-zélandaise (1), italienne (1), sud-africaine (1), sud-coréenne (1). Trois études utilisent des données issues d'un contexte scolaire français, dans le cadre d'une comparaison avec des élèves québécois (Blaya & Fortin, 2011),d'une validation statistique d'échelles (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012), d'une étude rétrospective (Legleye et al., 2010).

1.2.3.2. Les types de populations et d'approches.

Les classes d'âge étudiées vont de 8 à 23 ans. Les niveaux scolaires les plus étudiés dans la littérature sont ceux concernant les 15-17 ans, c'est-à-dire les classes de 2nde et de 1ère en France (équivalentes aux 10^{e} et 11^{e} niveaux américains). Plus de la moitié des études sélectionnées est basée sur une approche longitudinale (30). Les classes d'âge 15-17 ans sont communes à tous les suivis longitudinaux. La plus grande partie des suivis longitudinaux débutent au niveau de la 2nde ou de la 5^{e} et vont jusqu'au niveau de la Terminale. Seules quatre études se distinguent selon les spécificités du système éducatif concerné, deux ajoutant un niveau supérieur (concernant les 18-19 ans) (Eicher, Staerklé, & Clémence, 2014; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013), une s'arrêtant au niveau inférieur (16-17 ans)(Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011), une autre couvrant les classes d'âge de 9 à 20 ans ((Jung, Krahé, & Busching, 2017). La majorité utilise les données issues d'enquêtes nationales ou régionales qui permettent de toucher d'ample échantillon de population.

La base de données longitudinales la plus sollicitée est l'Educational Longitudinal Study - ELS (Abar, Abar, Lippold, Powers, & Manning, 2012; Bowers & Sprott, 2012a, 2012b; Fall & Roberts, 2012; Fan & Wolters, 2014; Kim & Hull, 2012; Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012; Wood, Kiperman, Esch, Leroux, & Truscott, 2017) qui permet de couvrir des populations de 15000 à 40000 élèves. Dans les articles sélectionnés, elle est utilisée surtout pour tester des modèles intégratifs de motivation. On trouve également dans la littérature les données issues des bases longitudinales suivantes: Virginia High School Safety Study – VHSSS (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013), Transitions from Education to Employment – TREE (Eicher et al., 2014), Longitudinal Research in Secondary Education – LOSO Project (Lamote et al., 2013), Healthy Teens Longitudinal Study - HTLS (Orpinas, Horne, Song, Reeves, & Hsieh, 2013; Orpinas & Raczynski, 2016; Orpinas, Raczynski, Peters, Colman, & Bandalos, 2015), New Approaches New Solutions – NANS (Pagani, Brière, & Janosz, 2017).

Parmi les études non-longitudinales, les 13-16 ans représentent la population la plus étudiée. Deux études incluent des populations d'élèves allant de l'enseignement primaire à la fin de l'enseignement secondaire, dans le cadre de l'utilisation d'un test de mesure du refus scolaire anxieux (Knollmann, Reissner, Kiessling, & Hebebrand, 2013) et du burnout scolaire (Lee, Puig, & Lee, 2012). Certaines études prennent en compte des populations sorties du système scolaire via une approche rétrospective et l'utilisation d'enquêtes nationales : National Epidemiological Survey of Alcohol and Related Conditions - NESARC (Breslau, Miller, Chung, & Schweitzer, 2011), Dutch Stay In Or Drop Out – SIODO (Theunissen, de Man, Verdonk, Bosma, & Feron, 2015), l'Enquête sur la Santé et les Consommations lors de l'Appel de Préparation À la Défense – ESCAPAD (Legleye et al., 2010), Participation, Labour, Unemployment Survey (PLUS) et Early School Leaving Dynamics Survey (ESLD) (Borgna & Struffolino, 2017; Orpinas et al., 2013; Orpinas & Raczynski, 2016; Orpinas et al., 2015).

Tableau 3. Les classes d'âge scolaires dans les études longitudinales.

Numéro d'article (voir tableau 2)	1, 8, 11, 12, 19, 21, 24, 34, 42	4, 5, 32	9	13	15	17	20, 26, 40, 41, 44	36, 37, 38	39
18-19 ans									
17-18 ans									
16-17 ans									
15-16 ans									
14-15 ans									
13-14 ans									
12-13 ans									
11-12 ans									

Tableau 4. Les classes d'âge scolaires prises en compte dans les études non-longitudinales.

Numéro d'article (voir tableau 2)	2	3	6, 30, 43	7	10	14	16	18, 33	22, 23	25	27	28	29	31	35
> 18 ans															
18 ans															
17 ans															
16 ans															
15 ans															
14 ans															
13 ans															
12 ans															
11 ans															
10 ans															
9 ans															
8 ans															

1.2.3.3. Les types d'instruments de mesure.

Les instruments et les tests utilisés sont nombreux et variés. Ils concernent les performances académiques, la motivation, les comportements, les conduites à risque, les attitudes, l'environnement social, familiale et scolaire. Différents questionnaires de mesure du décrochage ou de l'engagement scolaire sont testés : l'Echelle de Mobilisation scolaire – EMS (Bardou et al., 2012), le Questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire – DEMS (Blaya & Fortin, 2011), le Dropout Assessment Tool – DAT (Lessard, Poirier, & Fortin, 2010) et le Student Engagement Instrument – SEI (Lovelace, Reschly, Appleton, & Lutz, 2014). Seule une partie de la littérature québécoise présente une certaine homogénéité avec la mesure systématique de facteurs environnementaux (climat de classe, climat parental, relation avec les enseignants) en association avec d'autres facteurs, la dépression notamment (Blaya & Fortin, 2011; Fortin et al., 2013; Gagné et al., 2011; Lessard et al., 2010; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013; Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012; Ricard & Pelletier, 2016).

1.2.3.4. La définition d'une variable dépendante de décrochage.

La littérature témoigne globalement d'un effort pour affiner la variable dépendante utilisée pour caractériser le décrochage. Il s'agit de réduire les biais inclus par une définition trop limitante, et de distinguer dans les sorties prématurées de cursus, les trajectoires individuelles menant in fine à l'obtention d'un diplôme, de celles n'y menant pas. Le dénominateur commun du décrochage reste la sortie du cursus scolaire avant son terme. Des critères supplémentaires lui sont associés selon les études. La non-obtention d'un diplôme validant l'acquisition du contenu de l'enseignement secondaire, constitue la principale conséquence académique de la sortie d'études prématurée, mais reste un critère à nuancer selon l'organisation des différents types de cursus scolaires. Dans la littérature concernant le système scolaire américain, le GED (General Educational Development) est considéré avec une valeur

inégale. Les élèves l'ayant obtenu sans atteindre le niveau GPA (Grade Point Average) validant le cursus secondaire sont tantôt définit comme décrocheurs (Bowers & Sprott, 2012a, 2012b; Migali & Zucchelli, 2017; Orpinas et al., 2013; Orpinas & Raczynski, 2016; Orpinas et al., 2015; Wang & Fredricks, 2014) tantôt comme non décrocheurs (Abar et al., 2012; Breslau et al., 2011; Casillas et al., 2012; Fall & Roberts, 2012; Hawkins, Jaccard, & Needle, 2013; Kim & Hull, 2012). Plus généralement, un critère d'âge est associé à la non-obtention du diplôme, et représente le seuil temporel à partir duquel l'arrêt des études peut être considéré comme définitif dans le cadre du système de formation initiale : 17 ans avec une déscolarisation (Legleye et al., 2010), 19 ans avec un cumul d'années d'enseignement scolaire inférieur à 12 (Breslau et al., 2011), 20 ans (Bowers & Sprott, 2012a, 2012b; Gagné et al., 2011) ou 21 ans (Hakkarainen, Holopainen, & Savolainen, 2015; Wood et al., 2017). Un autre point de nuance se trouve dans la nature de la sortie d'études. Cette dernière peut être définie a minima lorsqu'est constatée une non-réinscription au cursus d'origine, notamment l'année de l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire. Mais définir une variable dépendante de décrochage sur cette seule base ne prend pas en compte les changements d'établissement et/ou de cursus, ainsi que les reprises d'études après une période d'abandon. Les enquêtes longitudinales nationales les plus complètes fournissent des données susceptibles de réduire ces biais par le croisement des données par établissements : réinscription dans un autre établissement, passage d'un autre diplôme (Orpinas et al., 2013). La conduite anonyme de certaines enquêtes empêche toutefois l'étude longitudinale des trajectoires individuelles (Cornell et al., 2013). D'autres variables à prendre en compte existent comme les situations particulières de décès ou de déménagement dans un autre pays (Abar et al., 2012), mais restent difficiles à mesurer du fait de la difficulté d'accès à ce type de données.

1.3. Résultats.

1.3.1. Les déterminants démographiques et académiques.

Les principaux marqueurs d'un décrochage effectif ou d'une trajectoire de décrochage sont les faibles résultats scolaires, le redoublement d'une ou plusieurs années de classe, le fait d'être un garçon – ou du moins de se comporter comme tel.

1.3.1.1. La performance scolaire.

La performance scolaire d'un élève est un comportement mesuré par ses résultats aux évaluations scolaires. Son importance est avérée lorsque les résultats scolaires sont analysés seuls, ou en association avec d'autres facteurs, notamment le manque d'engagement, de motivation, ou de satisfaction scolaire (Bowers & Sprott, 2012a; Casillas et al., 2012; Hodis, Meyer, McClure, Weir, & Walkey, 2011; Lessard et al., 2010). La valeur prédictive des faibles performances scolaires reste importante selon différentes modalités d'évaluation : résultats globaux (niveaux de *Grade Point Average* – GPA américain) ou moyenne générale (Bardou et al., 2012; Casillas et al., 2012; Gagnon et al., 2015; Hawkins et al., 2013; Jung et al., 2017; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011; Wood et al., 2017), résultats dans des matières principales comme les mathématiques et la langue écrite maternelle (Abar et al., 2012; Bowers & Sprott, 2012b; Fan & Wolters, 2014; Gagné et al., 2011; Lamote et al., 2013; Quiroga et al., 2013). Les seuls résultats en mathématiques peuvent enfin apparaitre comme principal prédicteur de décrochage (Bowers, Sprott, & Taff, 2013; Hakkarainen et al., 2015). La performance scolaire possède une dimension cognitive, dans la capacité de l'élève à acquérir du savoir, à le mémoriser, et à le restituer. Nous avons relevé pour cette dimension une étude portant sur l'intelligence fluide (Pagani et al., 2017). Elle montre qu'un faible développement de ce type d'intelligence constitue un déterminant de décrochage de premier ordre dans la réussite ou l'échec scolaire. Sa valeur de prédiction de décrochage est inférieure à celles d'être

un garçon et d'être lié à un milieu familial en difficulté, mais est supérieure à celles des conduites délinquantes et de l'engagement scolaire.

1.3.1.2. Le redoublement.

Les travaux comparatifs de Bowers et al. (2013) montrent que le redoublement est le meilleur prédicteur du décrochage après les résultats scolaires. Il apparait comme déterminant premier lorsqu'il est étudié avec des variables sociodémographiques et académiques selon une approche longitudinale (Delfabbro, Winefield, Winefield, Malvaso, & Plueckhahn, 2017; Lamote et al., 2013), et avec des variables de performance scolaire selon une approche non longitudinale (Casillas et al., 2012; Wood et al., 2017). La valeur prédictive de décrochage reste globalement la même selon l'année de redoublement (y compris pour un redoublement en primaire) (Lamote et al., 2013). Elle prend toutefois de l'importance en fin d'enseignement secondaire, notamment en cas de redoublement en classe de 2nde (Pharris-Ciurej, Hirschman, & Willhoft, 2012) et de 1ère (Abar et al., 2012). Les causes du redoublement sont discutées en termes de conséquence d'un comportement individuel de désengagement latent, de troubles mentaux ou de comportements à risque (Legleye et al., 2010; Quiroga et al., 2012).

1.3.1.3. Le genre.

Le fait d'être un garçon représente un terrain à risque de décrochage couramment établi, même s'il n'apparait pas significatif systématiquement (Blaya & Fortin, 2011; Borgna & Struffolino, 2017; Delfabbro et al., 2017; Fan & Wolters, 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Grobler, Knight, Lens, & Lacante, 2014; Haight, Kearney, Hendron, & Schafer, 2011; Kim & Hull, 2012; Markussen et al., 2011; Pagani et al., 2017; Wood et al., 2017). Une nuance importante à la valeur du facteur genre a été apportée par une étude spécifiquement consacrée à la question (Theunissen et al., 2015). Elle démontre via l'utilisation d'échelle de mesure de masculinité et de féminité sur un groupe mixte constitué de 50% de décrocheurs, qu'une

personnalité masculine était un meilleur prédicteur de décrochage que l'appartenance biologique au sexe masculin.

1.3.2. Les facteurs d'attitudes.

Les facteurs d'attitudes jouent dans le décrochage un rôle inégal du fait de l'hétérogénéité des notions employées pour caractériser ces facteurs. Motivation, autonomie, sens du relationnel ou estime de soi, sont mesurés selon différents modèles et indicateurs d'attitudes directes ou indirectes (croyances sur soi, sur ses habilités, sur les autres, sur l'école, etc…), ce qui rend difficile la comparaison de résultats.

1.3.2.1. La motivation.

Les différentes dimensions de motivation composant le modèle de la théorie de l'auto-détermination (Self-Determination Theory – SDT) permettent de définir des typologies d'élèves réussissant leurs études, mais ne peuvent expliquer qu'en partie les trajectoires de décrochage (Abar et al., 2012; Grobler et al., 2014). Abar et al. (2012) ont pu identifier dans un contexte américain que les élèves témoignant d'une motivation extrinsèque unidimensionnelle étaient également ceux qui étaient le plus touchés par le décrochage en fin d'études secondaires. Toutefois, ces résultats gardent une valeur peu significative (p =0.31) et ne se retrouvent pas dans l'étude menée dans un contexte sud-africain par Grobler et al. (2014). Considérée via le score global de Self Determination Index – SDI, la motivation scolaire en elle-même n'apparait pas comme un facteur direct de décrochage (Ricard & Pelletier, 2016). La motivation scolaire définie selon des attitudes directes envers l'école, peut en revanche constituer un facteur indirect de décrochage dans d'autres modèles. Dans le Self-System Model of Motivational Development – SSMMD, l'identification à l'école et le contrôle perçu déterminent deux facteurs de comportement directs de décrochage, la performance scolaire d'une part, l'engagement dans les études d'autre part (Fall & Roberts, 2012). Dans l'Expectancy-values Model of Motivation – EVMM, les croyances et attitudes négatives des élèves sur leurs

capacités scolaires tendent à produire des projets d'études postérieures peu aboutis, qui déterminent directement le décrochage (Fan & Wolters, 2014). La valeur prédictive du projet d'étude dans le décrochage est toutefois moins importante que celle des indicateurs sociodémographiques (métiers des parents et ethnicité) utilisés comme variables de contrôle.

1.3.2.2. Le soutien psychosocial.

Le soutien psychosocial (support social ou environnemental) est l'un des types de facteurs les plus étudiés dans la littérature récente, sans qu'un consensus puisse être dégagé sur sa valeur. L'étude de Casillas et al. (2012) lui donne une valeur de prédiction de décrochage inférieure à celui des redoublements et des performances scolaires, mais supérieure à ceux des facteurs comportementaux, scolaires et démographiques. Une étude portant sur des élèves norvégiens âgés de 16 ans, montre que le sentiment de solitude est le premier déterminant d'une intention de décrocher, parmi des facteurs de genre, d'évaluations académiques, de support parental et professoral (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Le manque d'autonomie relationnelle est dans la littérature l'une des caractéristiques des élèves décrocheurs (Fortin et al., 2013; Frostad et al., 2015; Jung et al., 2017; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, & Marcotte, 2014; Orpinas & Raczynski, 2016; Orpinas et al., 2015). Plus particulièrement la difficulté à savoir nouer des liens d'amitié réciproques constitue un facteur direct de décrochage (Ricard & Pelletier, 2016). Les élèves se déclarant à risque de décrochage sont également ceux témoignant de plus de solitude à l'école et du sentiment d'être une victime. Cette solitude peut se traduire par le fait de subir du harcèlement scolaire (*Bullying*), et entrainer dans ce cas un abandon des études (Cornell et al., 2013). De même, le sentiment de rejet social peut à la fois conduire à des conduites déviantes et à un désengagement vis-à-vis de l'école (Jung et al., 2017). A l'inverse une étude longitudinale prenant en compte 12 facteurs scolaires ne donne aucun rôle direct au soutien des parents ou des professeurs dans les trajectoires de décrochage mesurées à partir de la performance scolaire (Lucio et al., 2012). Le support affectif des parents peut jouer un rôle

indirect dans le décrochage s'il vient à manquer dans la satisfaction des besoins psychologiques de base (Lovelace et al., 2014; Ricard & Pelletier, 2016), ou dans l'intention de réussir ses études (Freeney & O'Connell, 2012). Ce rôle est particulièrement important sur les premiers temps de la scolarité secondaire au même titre que d'autres facteurs relationnels. (Lessard et al., 2014). Une faible communication parents-élève sur le sujet de l'école, associée à une motivation unidimensionnelle pour l'école, peut caractériser une trajectoire de décrochage en fin d'études secondaires (Abar et al., 2012). La valeur du soutien des enseignants comme facteur de décrochage apparait également indirecte via la satisfaction des besoins psychologiques de base, les attitudes directes envers l'école ou encore l'intention de décrocher (Bowers et al., 2013; Fan & Wolters, 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Ricard & Pelletier, 2016).

1.3.2.3. Les croyances inadaptées.

Un ensemble de facteurs émotionnels (nervosité, négativité, isolement social, etc…) et d'attitudes directes négatives envers l'école est également identifié dans la littérature (Blaya & Fortin, 2011; Bowers et al., 2013; Lovelace et al., 2014; Quiroga et al., 2013; Wang & Fredricks, 2014). La créativité a pu être posée comme un facteur de décrochage lorsqu'elle était associée à des aspirations professionnelles fortes en fin d'études secondaires (Kim & Hull, 2012). Ce type d'aspirations se retrouve dans les trajectoires de décrochage associées à des engagements extrascolaires forts en fin d'études secondaires (Bowers & Sprott, 2012a; Lovelace et al., 2014). Plus directement, le fait de ne pas aimer l'école peut apparaitre comme l'une des principales raisons de quitter celle-ci (Kim & Hull, 2012). Le manque d'optimisme, l'excès de pessimisme et un fort stress perçu sur la durée de l'année scolaire peuvent également déterminer directement l'intention de décrocher ou des comportements de désengagement (Eicher et al., 2014; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stephan, 2015). Les difficultés à s'affirmer à l'école et à s'adapter aux contraintes d'études caractérisent d'autres types de

facteurs de trajectoires de décrochage (Fortin et al., 2013; Orpinas et al., 2015). Le burnout scolaire compris comme un épuisement émotif, physique et mental dû à la poursuite d'études, peut être directement provoqué par une inadéquation entre les croyances de l'élève et les exigences du cursus scolaire, en termes de perte de contrôle de soi et surtout de sentiment d'inutilité des efforts produits (Lee et al., 2012). Considérée globalement sur un suivi longitudinal, l'estime de soi n'apparait pas comme un marqueur caractéristique des élèves décrocheurs (Delfabbro et al., 2017). Elle a pu être associée à des élèves cumulant de mauvaises performances académiques, selon plusieurs dimensions prédictives : une faible estime de soi « socio-émotionnelle » entraine un rapport négatif à l'école et une démobilisation scolaire globale, tandis qu'une faible estime de soi « scolaire » prédit une démobilisation dans les apprentissages (Bardou et al., 2012). Le rôle d'une dimension de l'estime de soi « physique » (rapport à l'image corporelle personnelle) reste en revanche relatif dans les comportements de désengagement scolaire (Bardou et al., 2012; Ingul & Nordahl, 2013). Le manque latent de maturité dans le soin accordé à son corps et à sa santé apparait en revanche comme un déterminant important de décrochage lorsqu'il est associé au trait de personnalité d'introversion (Migali & Zucchelli, 2017).

1.3.3. Les troubles mentaux.

Les troubles mentaux peuvent se classer entre troubles internalisés (états anxieux et dépressifs) et externalisés.

1.3.3.1. Les états anxieux.

Certains troubles particuliers apparaissent particulièrement présents chez les élèves décrocheurs : les troubles du déficit de l'attention et de l'hyperactivité combinée (Blaya & Fortin, 2011; Breslau et al., 2011). Ces facteurs n'expliquent toutefois pas toute la variance du phénomène de décrochage. Les difficultés d'apprentissage causées par le manque d'attention et les difficultés d'intégration scolaire liées à un relationnel conflictuel pourraient jouer le rôle

d'un facteur médiateur avec le décrochage (Breslau et al., 2011). L'absentéisme peut également avoir ce rôle en tant que comportement causé par des facteurs d'anxiété (Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012). L'anxiété sociale et l'anxiété de séparation produisent en particulier des comportements d'évitement de situations scolaires anxiogènes et la recherche de figures d'attachement à l'extérieur de l'école (Haight et al., 2011). Les problèmes de cognition et notamment les pensées automatiques négatives sur les difficultés scolaires personnelles, apparaissent enfin comme un facteur de refus scolaire anxieux (Maric, Heyne, MacKinnon, van Widenfelt, & Westenberg, 2013).

1.3.3.2. Les états dépressifs.

La dépression peut également produire un évitement ou une fuite de tout engagement scolaire (Haight et al., 2011). Une série d'études canadiennes a montré sur ce point un effet de type « cumulatif », dans lequel l'état dépressif apparait comme déterminant d'un abandon d'études au terme d'un processus de décrochage caractérisé par d'autres facteurs. La dépression peut apparaitre comme la principale variable modératrice entre les difficultés scolaires rencontrées en primaire et les situations de décrochage constatées dans le secondaire (Quiroga et al., 2012). Elle peut également déterminer indirectement le décrochage via la sensation de ne pas avoir la maitrise ou le contrôle de ses capacités scolaires (Quiroga et al., 2013). D'autres résultats montrent que la dépression peut jouer un rôle négatif décisif dans le basculement des trajectoires scolaires vers le décrochage en fin d'études secondaires pour les élèves cumulant chroniquement de mauvais résultats (Gagné et al., 2011). Une dernière étude longitudinale menée sur la durée de la scolarité secondaire identifie les caractéristiques communes des élèves décrocheurs : aux faibles résultats scolaires se cumulent des états dépressifs associés à des facteurs psychosociaux (relations avec la famille, les enseignants et les pairs) (Fortin et al., 2013).

1.3.3.3. Les troubles externalisés.

Les troubles externalisés (troubles des conduites, troubles oppositionnels avec provocation et personnalité antisociale) peuvent exercer un rôle indirect sur le décrochage en favorisant dans un premier temps l'absentéisme scolaire (Ingul & Nordahl, 2013), notamment dans le cas de troubles d'opposition associés à la recherche d'un renforcement personnel hors de l'école (Haight et al., 2011). Ce dernier cas engage souvent une fuite à la fois de l'école et du foyer familial, et in fine à une rupture définitive avec les études (Knollmann et al., 2013). Les troubles externalisés peuvent enfin apparaitre comme des prédicteurs directs de décrochage lorsqu'ils se cumulent à des troubles internalisés sur un suivi longitudinal ou non (Knollmann et al., 2013; Orpinas et al., 2015). Breslau et al. (2011) ont montré via une étude rétrospective sur des facteurs de santé mentale et de conduites à risque, menée à grande échelle (échantillon de près de 30000 personnes) qu'un nombre réduit de troubles externalisés spécifiques pouvait expliquer seul, un décrochage : les troubles des conduites et les différents types de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Ceux-ci pourraient jouer un rôle décisif dans la rupture avec l'école en produisant d'une part de mauvais résultats scolaires à cause de problèmes d'attention et de mémoire, d'autre part des problèmes de discipline et de perte de motivation scolaire dus à de fréquents conflits interpersonnels au sein de l'école.

1.3.4. Les conduites à risque adolescentes.

La notion de conduites à risque est associée ici à l'adolescence car elle concerne en grande partie des attitudes et des comportements dont la précocité représente à terme un risque pour la santé. Elle inclut les consommations de tabac, d'alcool, de cannabis, et la sexualité à risque. Celles-ci peuvent être comprises dans la catégorie des troubles mentaux en tant que comportements liés à des problèmes de santé mentale. Nous les avons traités à part pour nous concentrer sur leurs caractéristiques (âge, fréquence).

1.3.4.1. La consommation de tabac.

La consommation précoce de tabac est, parmi les types de consommation de substances à risque, le facteur le plus important de décrochage (Breslau et al., 2011; Hawkins et al., 2013). Son rôle dans les processus de décrochage apparait lié au développement de conduites déviantes (Hawkins et al., 2013).

1.3.4.2. La consommation de cannabis.

La consommation globale de cannabis prédit fortement le décrochage lorsqu'associée à la consommation régulière de tabac ou d'alcool (Delfabbro et al., 2017; Legleye et al., 2010; Wang & Fredricks, 2014). Cette valeur prédictive est renforcée par le fait d'avoir des parents sans emploi ou de faible qualification et d'avoir redoublé à l'école primaire (Legleye et al., 2010), ou encore par un état émotif fragile (Wang & Fredricks, 2014). Le rôle de la consommation de cannabis dans le décrochage prend une valeur plus faible que celle des troubles de l'anxiété lorsque ces variables sont étudiées selon une approche longitudinale (Ingul et al., 2012). Certains résultats montrent par ailleurs que seul un usage commencé avant 16 ans, à 15 ans voire avant 14 ans, possède un lien statistique significatif avec un décrochage en fin d'études secondaires (Legleye et al., 2010). D'autres indiquent que le fait d'avoir expérimenté du cannabis sans consommation régulière n'a pas de valeur prédictive particulière pour le décrochage (Breslau et al., 2011).

1.3.4.3. La consommation d'alcool.

La consommation d'alcool est en général mesurée en même temps que la consommation d'autres substances psychoactives. Sa valeur prédictive de décrochage est relative, notamment en comparaison de celle de la consommation de tabac. Les résultats de Breslau et al. (2011) indiquent même que les consommateurs d'alcool modérés ou dépendants, échouent moins que les personnes n'ayant jamais consommé de substances addictives.

1.3.4.4. Les rapports affectifs et sexuels précoces.

Nous avons relevé dans Hawkins et al. (2013) des résultats donnant l'activité sexuelle précoce comme prédicteur de décrochage en association avec la consommation précoce de tabac. Ils sont à mettre en lien avec ceux trouvés par Orpinas et al. (2013), qui montrent que le fait d'avoir des relations de couple précoces associé à une consommation de tabac, d'alcool ou de cannabis, favorise fortement le décrochage.

1.3.4.5. Les conduites déviantes.

Une seule étude se concentre sur les conduites déviantes en termes de conduites agressives (Jung et al., 2017). Elle permet de distinguer l'agressivité réactive et l'agressivité proactive comme deux construits distincts liés à des facteurs de risques spécifiques. La première est associée au rejet social, tandis que la seconde engage directement des trajectoires de décrochage par la fréquentation de pairs ayant eux-mêmes des conduites déviantes.

1.4. Discussion.

1.4.1. Apports de la littérature récente.

La littérature récente confirme les connaissances acquises sur les déterminants du décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire, et précise leur rôle dans les processus à l'œuvre. La performance scolaire apparait comme le marqueur le plus fiable d'un processus de décrochage (Bowers et al., 2013; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013). Des nuances méthodologiques doivent toutefois être apportées à l'importance des résultats scolaires pour mesurer cette performance, car ceux-ci peuvent être biaisés par la provenance des données, rapportée depuis les dossiers scolaires académiques ou auto-rapportée (Gagnon et al., 2015), et également par le type de suivi longitudinal et quantitatif, qui peut confondre décrochage et changement d'établissement pour des élèves cumulant de mauvais résultats. Une meilleure connaissance des facteurs d'intelligence impliqués dans la performance scolaire,

notamment dans le rôle médiateur avec l'engagement en études (Pagani et al., 2017) pourrait permettre de mieux évaluer l'incidence des capacités cognitives des élèves. L'impact du redoublement doit également être nuancé, en termes de conséquences individuelles et éducatives (Goos et al., 2013). Il peut produire du décrochage en plaçant l'élève en situation de retard effectif. Plus que le redoublement lui-même, le fait d'être plus âgé que la moyenne, notamment en fin d'études secondaires et lors de l'accès à la majorité, serait le facteur direct de décrochage (De Witte et al., 2013; Delfabbro et al., 2017; Wood et al., 2017).

Le genre masculin reste dans la littérature un des principaux déterminants du décrochage, mais certains résultats montrent qu'il peut être considéré comme une variable psychosociale. Le fait de se comporter en garçon peut être influencé par des dimensions de personnalité de type masculine (Theunissen et al., 2015) et des processus de socialisation parentaux et scolaires (Borgna & Struffolino, 2017). Les liens entre genre masculin et des facteurs spécifiques comme les troubles mentaux restent par ailleurs sujet à débat (Esch et al., 2014; Melkevik, Nilsen, Evensen, Reneflot, & Mykletun, 2016; Quiroga et al., 2012). Le rôle de ces derniers dans le déclenchement de trajectoires de décrochage, est une des principales problématiques de la littérature, notamment en termes d'anxiété et de dépression (Inglés, Gonzálvez-Maciá, García-Fernández, Vicent, & Martínez-Monteagudo, 2015; Melkevik et al., 2016). Ils constituent en dehors des performances scolaires, le meilleur marqueur des processus longs de décrochage (De Witte et al., 2013) mais sont difficiles à évaluer systématiquement du fait des difficultés à opérer des suivis longitudinaux d'élèves sur ce type de facteurs (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014). Les études indiquent que les troubles externalisés ont une valeur de prédiction de décrochage supérieure à celle des troubles internalisés, mais ne permettent pas de distinguer si ceux-ci constituent des covariables indépendantes ou s'il existe entre eux un rôle de médiation vers le décrochage (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014; Melkevik et al., 2016). Certaines avancent toutefois un effet de cumul entre facteurs psychopathologiques et

d'autres types de facteurs, qui joue notamment entre dépression et résultats scolaires (Fortin et al., 2013; Gagné et al., 2011). Les troubles externalisés auraient un impact plus direct en produisant des comportements déviants et perturbateurs à l'école qui déterminent le décrochage (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014). Les troubles internalisés sont par ailleurs fortement liés au burnout scolaire (Walburg, 2014). Le rôle de l'anxiété de séparation peut s'expliquer par la difficulté de l'élève à suivre son cursus à cause de l'angoisse ressentie à l'extérieur du foyer familial et l'entretien de la croyance que ses parents vont tomber malades ou se séparer s'il ne reste pas prêt d'eux. Les facteurs d'éducation et de soutien parental, notamment l'absence d'un cadre de règles claires favorisent fortement ce type de croyances et par conséquent le décrochage.

L'apport principal de la littérature sur les conduites à risque concerne la forte valeur prédictive des conduites précoces (c'est-à-dire qui débutent dès l'entrée au collège) pour le décrochage, notamment pour la consommation de tabac et la sexualité. Elle permet également de nuancer les effets d'une consommation tardive de cannabis – c'est-à-dire sur les dernières années de la scolarité (De Witte et al., 2013). La relation de la précocité avec la rupture effective avec l'école reste toutefois à préciser. La précocité d'une consommation de tabac ou d'une sexualité à risque peut être la cause ou la conséquence de conduites en décalage avec le niveau de maturité psychique et biologique de l'élève. Une hypothèse est que cette problématique de maturité produise un éloignement progressif des normes de comportements académique et social, en renforçant notamment les conduites déviantes à l'extérieur de l'école. La fréquentation de pairs partageant ces conduites pourra produire un renforcement de celles-ci, avec le risque que les valeurs de groupe dominent et remplacent les valeurs de l'école (Kindermann, 1993; Liu, Zhao, Chen, Falk, & Albarracín, 2017; A. M. Ryan, 2000, 2001; Wentzel, 1998). Le soutien psychosocial joue également un rôle négatif dans le vécu subjectif des études lorsqu'il n'est pas trouvé par l'élève auprès de ses parents ou de ses enseignants.

Nous avons relevé dans une série d'études que la non-satisfaction des besoins psychologiques de base, le sentiment de solitude, le repli sur soi, le rejet social, l'introversion, le manque de maturité et les croyances négatives sur soi ou sur l'école, favorisent l'intention de décrocher, la démobilisation, voire le burnout scolaire. Le soutien psychosocial et affectif apparait donc comme un déterminant médiateur entre des attitudes et des comportements à risque de décrochage et le développement de comportements de rupture vis-à-vis de l'école, pour un décrochage de l' « intérieur » ou de l' « extérieur » (Bonnéry, 2004; Catheline, 2007).

1.4.2. Limites de l'étude.

Cette étude est limitée par le traitement non-exhaustif de tous les déterminants connus du décrochage. Elle ne prend pas en compte les travaux concernant les déterminants de décrochage au sein de communautés particulières, de classes sociales défavorisées ou de minorités dites « ethniques ». Plus globalement, elle n'a pas investi le champs des déterminants sociaux et scolaires, qui constituent des prédicteurs de décrochage de premier ordre et des variables de contrôle pour les déterminants individuels (Bernard, 2015; Meuret & Morlaix, 2006). L'étude est également limitée par la variété de la littérature, malgré l'utilisation de la base de données PsycInfo. La variable dépendante caractérisant le décrochage elle-même est inégale selon les études. Le dénominateur commun du décrochage reste la sortie du cursus scolaire avant son terme et la non-obtention d'un diplôme, mais des critères supplémentaires lui sont associés selon les études, notamment un critère d'âge qui représente le seuil temporel à partir duquel l'arrêt des études peut être considéré comme définitif dans le cadre du système de formation initiale : 17 ans avec une déscolarisation (Legleye et al., 2010), 19 ans avec un cumul d'années d'enseignement scolaire inférieur à 12 (Breslau et al., 2011) ou sans autre indication (Fortin et al., 2013), 20 ans (Bowers & Sprott, 2012a, 2012b; Gagné et al., 2011), ou 21 ans (Hakkarainen et al., 2015; Wood et al., 2017). Un autre point de nuance se trouve dans la nature de la sortie d'études. Cette dernière peut être définie a minima lorsqu'est constatée

une non-réinscription au cursus d'origine, notamment l'année de l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire. Mais définir une variable dépendante de décrochage sur cette seule base ne prend pas en compte les changements d'établissement et/ou de cursus, ainsi que les reprises d'études après une période d'abandon. Les enquêtes longitudinales nationales les plus complètes fournissent des données susceptibles de réduire ces biais par le croisement des données par établissements : réinscription dans un autre établissement, passage d'un autre diplôme (Orpinas et al., 2013). La conduite anonyme de certaines enquêtes empêche toutefois l'étude longitudinale des trajectoires individuelles (Cornell et al., 2013). D'autres variables à prendre en compte existent comme les situations particulières de décès ou de déménagement dans un autre pays (Abar et al., 2012), mais restent difficiles à contrôler du fait de la difficulté d'accès à ce type de données. Enfin, une partie des études ne prend pas en compte directement les populations de décrocheurs, mais les élèves à risque de décrochage selon différents critères : résultats scolaires (Bardou et al., 2012; Blaya & Fortin, 2011; Casillas et al., 2012; Hodis et al., 2011; Lessard et al., 2014; Lucio et al., 2012; Meylan et al., 2015), absentéisme récurrent (Haight et al., 2011; Ingul et al., 2012; Ingul & Nordahl, 2013; Meylan et al., 2015) intention de décrocher (Eicher et al., 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Frostad et al., 2015), symptômes de burnout (Lee et al., 2012). A ces difficultés se superposent les difficultés de comparaison objective des résultats d'enquêtes et la nature inégale des méthodologies en termes d'approches et d'analyses statistiques. La nature des facteurs considérés sous un même intitulé peut également être difficile à comparer entre données empiriques ou construits validés, données auto-rapportées ou administratives. La comparaison des résultats peut toutefois être développée en termes de typologies d'élèves à risque et de temporalités à risque.

1.4.3. Implications pratiques.

La littérature précise des temporalités à risque de décrochage, c'est-à-dire des périodes de la scolarité dont les caractéristiques peuvent favoriser une trajectoire de décrochage.

L'enseignement primaire constitue une première temporalité à risque. Les premières difficultés métacognitives rencontrées peuvent générer des processus longs favorisant à terme un décrochage, notamment en matière d'états dépressifs ou de « malentendu sociocognitif » (Bélanger & Marcotte, 2013; Lanson & Marcotte, 2012; Richard & Marcotte, 2013). L'entrée au collège constitue également une période à risque de décrochage, en tant que début d'une nouvelle expérience scolaire à laquelle il faut s'adapter, mais également en tant que période correspondant au déclenchement de la puberté (Gagné et al., 2011; Quiroga et al., 2013). Les dernières années de l'enseignement secondaire apparaissent comme une temporalité à risque spécifique qui cumule le développement de conduites à risque adolescentes avec les premières élaborations de projets socioprofessionnels extrascolaires. Plus globalement, tout changement de contexte scolaire (changement d'établissement, d'année ou de section) et toute période post-transitoire peuvent constituer des facteurs de risques de décrochage en tant que source potentielle de renforcement des fragilités ou des difficultés préexistantes, notamment des troubles de l'anxiété et de la dépression (Gaspard, Liengme, & Minjard, 2015; Inglés et al., 2015).

De manière empirique, les données relevées dans cette étude permettent certaines comparaisons avec les composants des typologies de Janosz et al. (2000) et Fortin et al. (2006). Les résultats de Bowers & Sprott (2012b) confirment la pertinence d'une typologie tripartite d'élèves décrocheurs entre les « Désengagés » (cumul de tout type de facteurs, notamment faibles résultats scolaires et investissements scolaires en général, absentéisme, comportements déviants et troubles mentaux), les « Calmes » (cumul de faibles résultats scolaires et d'absentéisme, sans problème particulier de comportements et d'attitudes) et les « Impliqués » (présence d'au moins un facteur d'attitude très marqué, sans autre problème particulier). Ce dernier profil, difficile à prévenir, est à rapprocher de ceux établis sur la base de facteurs d'attitude et sociaux, comme les décrocheurs sans difficultés scolaires apparentes mais en

difficulté sociale à l'extérieur de l'école (Bowers & Sprott, 2012a), les décrocheurs à la motivation scolaire unidimensionnelle (Abar et al., 2012; Hodis et al., 2011; Lovelace et al., 2014), et les décrocheurs à faible estime de soi (Bardou et al., 2012). Les profils identifiés par Knollmann et al. (2013) recoupent les dimensions du SRAS-R (Haight et al., 2011), avec l'anxiété de séparation (rester à la maison avec ses parents) et le trouble de l'opposition (école buissonnière).

2. Revue de littérature sur le décrochage universitaire.

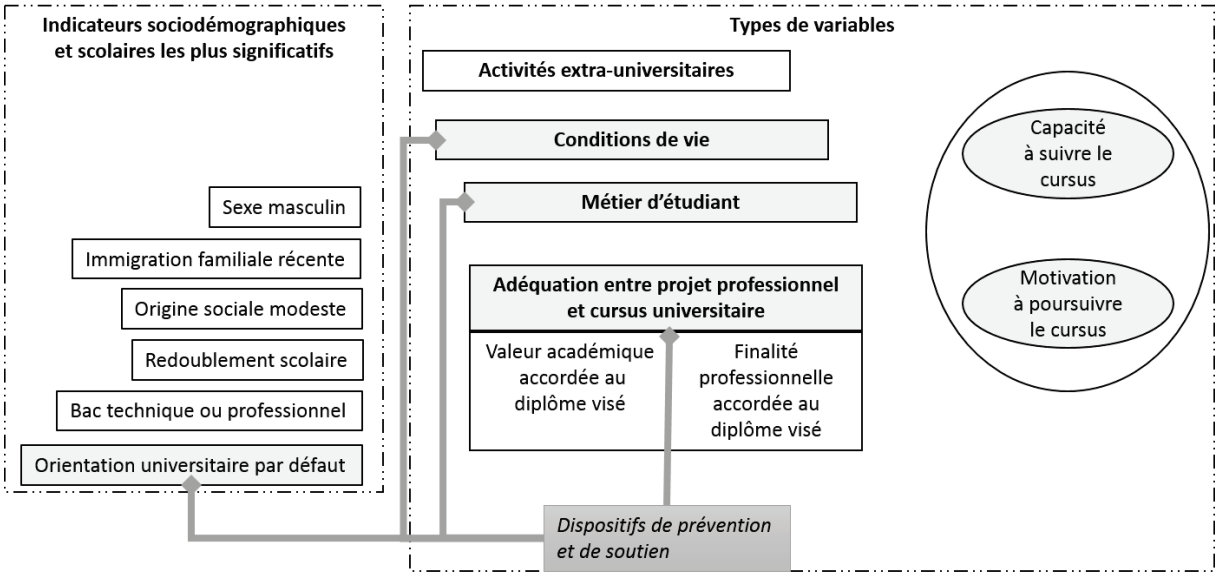
2.1. Introduction.

2.1.1. La question du décrochage universitaire en France.

L'importance quantitative du décrochage universitaire constitue un enjeu public majeur en termes de politique éducative, d'insertion professionnelle, mais aussi de concurrence internationale sur l'offre de formations et d'études supérieures (Balme, Cytermann, & Dellacasagrande, 2012; Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, 1999; Renaut, 2002; Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín, & Muñoz, 2015; Weisenburger, 2017). Un rapport réalisé pour l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) en 2007 a été consacré entièrement à la question (Beaupère, Chalumeau, Gury, & Hugree, 2007). Il s'agit d'un état de la littérature réalisé dans les champs disciplinaires de l'économie, des sciences de l'éducation et de la sociologie. Des thématiques psychologiques ont également été prises en compte dans une perspective psychosociale. Le rapport s'attache à dresser empiriquement une liste de déterminants liés au *Background* de l'étudiant : être de sexe masculin, avoir des parents d'origine étrangère, avoir été élevé dans un milieu socioprofessionnel modeste, avoir redoublé dans la scolarité antérieure, avoir obtenu un baccalauréat non général, avoir fait un choix d'orientation universitaire par défaut. Le relevé des motifs d'abandon auprès des étudiants révèle des problématiques personnelles variées en matière de logement, mobilité, santé, autonomie financière, motivation, ou facultés d'apprentissage. L'OVE a par ailleurs réalisé en coopération avec le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) une enquête à destination des seuls décrocheurs (Boudesseul & Beaupère, 2009). Les données recueillies indiquent trois principaux types de déterminants : les mauvais choix d'orientation, la prégnance d'activités extra-universitaires, et les difficultés à exercer le « métier d'étudiant » en termes de connaissance et de maîtrise des méthodes de travail nécessaires à la réussite des évaluations conduisant au diplôme. Deux

dimensions de motivation caractérisent les trajectoires de décrochage : l'anticipation de l'insertion professionnelle et la valorisation du cursus d'études. Elles se rejoignent dans l'adéquation entre le projet professionnel de l'étudiant et son cursus d'études.

Tableau 5 : Schéma simplifié des déterminants de rétention universitaire.



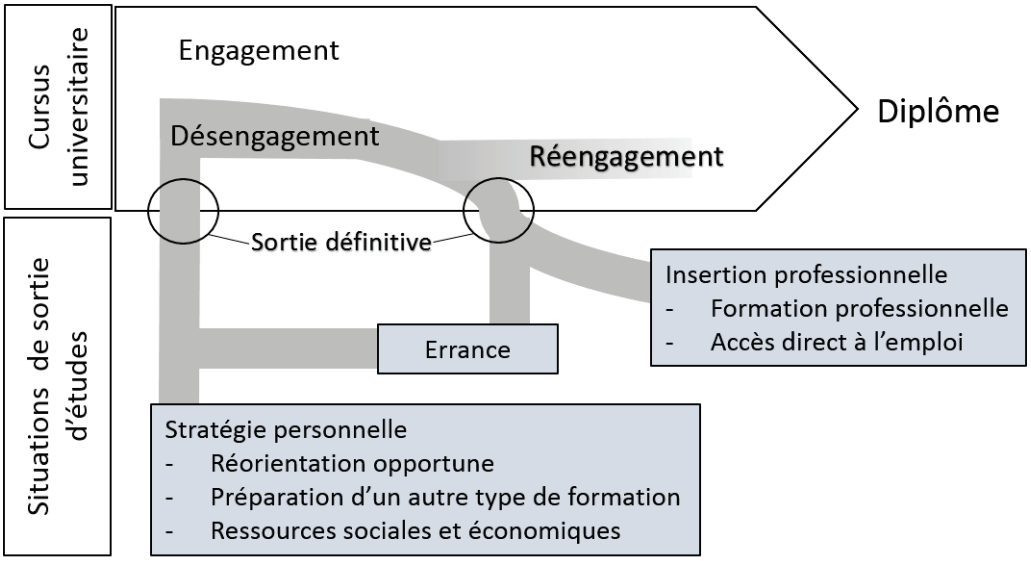
Une des réponses apportées par les pouvoirs publiques aux questions de décrochage universitaire fut la création en 2008 d'un Fond d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) dépendant du Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. La vocation du FEJ est de « financer des programmes expérimentaux visant à favoriser la réussite scolaire des élèves, à contribuer à l'égalité des chances et à améliorer l'insertion sociale et professionnelle durable des jeunes de moins de vingt-cinq ans » (FEJ, 2013). Il s'agit d'un dispositif touchant avant tout à la cohésion sociale, mais qui permet le financement par réponse à appels à projet d'actions expérimentales sur le décrochage à l'université : accompagnement des étudiants dans l'université et en dehors, aide à l'intégration, cours de soutien (David & Melnik-Olive, 2015). Le rapport de mission parlementaire établi par Christian Demuynck et rendu public en juin 2011, s'attacha à des réflexions menées par les acteurs de l'enseignement supérieur eux-mêmes pour rendre structurel ce type d'actions

(Demuynck, 2011). Intitulé ambitieusement *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, il préconise une série de recommandations pour « mesurer et combattre » le décrochage dans les domaines d'intervention suivants : dispositifs de repérage, de soutien et de réorientation, organisation des études et de la vie étudiante. Ce dernier point concerne aussi bien les difficultés à exercer le métier d'étudiant, que certaines conditions de vie *via* le système de bourse. Une orientation réussie vers des études universitaires pourrait se définir comme la nécessaire adéquation entre la valeur accordée au diplôme préparé, la capacité d'apprentissage de l'étudiant(e) et le projet d'insertion professionnelle (Maurel, 2015). Cette adéquation se construit et se vérifie sur plusieurs temps. Le premier est celui du choix d'orientation, qui est suivi de près par le temps de l'intégration dans le cursus d'études choisi, puis par la poursuite d'études supérieures elle-même.

Ces différentes notions permettent de dresser des profils de décrocheurs (Beaupère & Boudesseul, 2009; Gury, 2007). Une première catégorie peut être considérée comme celle des décrocheurs « studieux » qui restent centrés sur la valeur du diplôme recherché sans réel regard sur sa finalité professionnelle. Touchés par de lourdes difficultés à suivre les études et à obtenir des évaluations satisfaisantes, ils quittent leur cursus en situation d'échec personnel. Comptant sur l'obtention d'un diplôme, ils tentent pour la plupart de se réorienter vers d'autres filières. Un autre profil est celui des « raccrocheurs », qui se définit par des préoccupations à la fois académiques et professionnelles. De même que les « studieux », les « raccrocheurs » n'abandonnent pas leurs démarches vers un diplôme, mais ils s'en distinguent en se réorientant vers des filières professionnelles, qui présentent le double avantage d'être courtes et qualifiantes. Le profil des « errants » concerne les décrocheurs sans préoccupation académique et professionnelle particulière. Parmi eux se retrouvent sans doute les étudiants caractérisés par un très faible engagement de départ dans les enseignements (Sarfati, 2013) et une recherche d'intégration personnelle dans la dimension socio-économique du statut étudiant : accès à une

bourse, à des aides de logement et de mobilité, à une sécurité sociale, à la reconnaissance d'une existence sociale (Felouzis, 2001). Un dernier profil caractérise les décrocheurs « opportunistes ». Il regroupe des étudiants qui s'inscrivent en études dans le cadre de stratégies personnelles et prévoit d'en sortir avant l'obtention du diplôme correspondant. la motivation universitaire n'est pas la valeur du diplôme mais celle du contenu de certains de ses enseignements, voire les possibilités de s'exercer plus globalement au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Une partie de ces étudiants présente des motivations essentiellement professionnelles. Ils cherchent à rentrer dans l'emploi le plus rapidement possible, mais le manque de réflexion sur un parcours d'études qualifiantes ne leur permet d'envisager d'autres opportunités professionnelles que celles d'emplois peu qualifiés. Une autre partie a opéré un choix d'orientation par défaut et prête à délaisser le cursus initial pour se réinscrire dans un cursus, universitaire ou non, qu'ils considèrent plus intéressant. D'autres enfin veulent suivre des enseignements de premier cycle comme propédeutique à un projet de formation professionnelle dépassant le cadre du diplôme universitaire, notamment dans le cadre de la préparation d'un concours de la fonction publique (Hahn, Besson, Collin, & Geay, 2005).

Tableau 6 : Schéma simplifié des trajectoires de décrochage.



(premier cycle d'enseignement universitaire)

2.1.2. Les types de déterminants du décrochage universitaire.

Le premier déterminant de décrochage universitaire concerne la scolarité secondaire, voire primaire, dans la permanence d'indicateurs démographiques et académiques à risque (être un garçon, avoir redoublé)(Fontaine & Peters, 2012; Lemaire, 2000; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996; Tinto, 2006), de consommation de substances psychoactives (Bachman, 2008; Breslau, Lane, Sampson, & Kessler, 2008; Bryant, Schulenberg, O'Malley, Bachman, & Johnston, 2003; Fergusson & Boden, 2008; Hunt & Eisenberg, 2010; X. Ma & Frempong, 2008; Petit, Karila, Benyamina, Reynaud, & Aubin, 2009; Schulenberg, Sameroff, & Cicchetti, 2004; Schulenberg & Zarrett, 2006; Wallace et al., 2002), de prévalence de troubles mentaux (Blanco, Okuda, Wright, & et al., 2008; Bronsard et al., 2011; Costello, Egger, & Angold, 2005; Daniel Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007; Fazel, Hoagwood, Stephan, & Ford, 2014; Kendler et al., 2015; Mojtabai & Jorm, 2015) et de difficultés cognitives (Meuret & Morlaix, 2006; Zimmerman & Schunk, 2001).

Tableau 7 : Les déterminants de décrochage universitaire.

Facteurs	Description
1. Facteurs personnels	Sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études
2. Facteurs d'apprentissage	Motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion
3. Facteur interpersonnels	Niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel
4. Facteurs familiaux	Responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitudes des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude
5. Facteurs institutionnels	Type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance
6. Facteurs environnementaux	Appartenance à une minorité ethnique, niveau socioéconomique, ressources financières, régime d'études et situation géographique

(repris de Fontaine & Peters, 2012 ; Sauvé et al., 2006)

Aux déterminants liés au *background* de l'étudiant s'ajoutent ceux de la poursuite d'études supérieures, incluant les choix d'orientation, la valeur accordée au diplôme recherché, les contraintes socioprofessionnelles extra-universitaires et l'intégration dans l'institution universitaire. Les déterminants psychosociaux à l'œuvre, qui regroupent l'ensemble des facteurs d'attitudes, de comportements, de santé et de relations à l'autre, ont fait l'objet de développements importants dans la littérature (Boujut schweitzer 2007 ; tinto, Sauvé 2006), notamment dans la recherche d'une adéquation globale de la poursuite d'études universitaires : adéquation entre le bagage de l'étudiant en termes d'expériences antérieures, croyances personnelles, capital culturel et compétences scolaires, et l'environnement universitaire (Duguet et al., 2016; Fontaine & Peters, 2012; Neuville, Frenay, Noel, & Wertz, 2013).

Cette partie vise à dresser un état des lieux de la littérature récente (de 2010 à 2017) sur les déterminants psychosociaux du décrochage universitaire, afin d'éclairer la permanence

d'attitudes et de comportements à risque entre scolarité obligatoire et études supérieures, et d'identifier le développement d'interactions spécifiques entre l'étudiant et son environnement. L'apport de cette littérature pourra permettre de discuter des implications pratiques des connaissances actuelles sur les processus de décrochage.

2.2. Méthode.

2.2.1. Définition des concepts et des critères de recherche.

La définition académique du décrochage en études supérieures est l'inscription à un cursus d'enseignement supérieur qui ne conduit pas à l'obtention du diplôme correspondant (Fontaine & Peters, 2012; Sauvé et al., 2006). Les différentes modalités et motivations du retrait du cursus d'inscription initiale sont plus complexes. Les marqueurs administratifs du décrochage sont l'annulation d'une inscription en cours ou la non-réinscription au cursus, alors que le diplôme n'a été acquis. Le premier cas est motivé par des raisons précises, fixées par le règlement des établissements d'enseignement supérieur : remboursement des frais d'inscription (selon une date limite), inscription dans un autre établissement d'enseignement supérieure, inscription dans un dispositif d'insertion socioprofessionnelle de droit commun (Pôle Emploi pour les demandeurs d'emploi, Caisse d'allocations familiales, Mutualité sociale agricole, services internes ou délégués du Conseil départemental pour les demandes de Revenu de Solidarité Active). L'annulation d'inscription est considérée comme un abandon d'études lorsqu'elle est actée après le premier semestre d'inscription. Une dernière modalité de désinscription est la suspension d'études en vue d'engager une expérience personnelle, professionnelle ou d'engagement en France ou à l'étranger.

La littérature francophone emploie différentes notions pour nuancer les différentes natures d'un cursus d'études supérieures inachevé. Le terme « rétention » tiré de l'anglais *Retention*, qui signifie les processus de maintien dans les études, permet d'englober à la fois les

notions de persévérance et d'abandon (Fontaine & Peters, 2012; Neuville et al., 2013; Robbins et al., 2004). L'« abandon » est lui-même défini par le renoncement volontaire à la poursuite d'études (Beaupère et al., 2007; Ruthig, Perry, Hall, & Hladkyj, 2004). Le « décrochage » implique plus généralement la démobilisation, le désengagement ou l'échec d'un cursus ou d'un projet d'études, dans le cadre de processus dynamiques réversibles et multifactoriels (David & Melnik-Olive, 2015). Nous avons abordé notre étude dans la seule perspective des processus de décrochage, qui possèdent une dynamique propre non réductible à la mesure négative de la réussite ou de la persévérance (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Sauvé et al., 2006; Tinto, 2006). Nous nous sommes concentrés sur le premier cycle universitaire (entre 2 et 4 ans d'études initiales selon les systèmes éducatifs) afin d'obtenir des données homogènes. Nous avons relevé systématiquement les modalités particulières de chacun de ces systèmes (discipline d'enseignement et type d'établissement) afin de préciser ou de nuancer les comparaisons entre résultats d'études.

Tableau 8 : Terminologie du décrochage universitaire.

Décrochage	Non réinscription à l'université après une ou deux années d'études initiales
Abandon ou « désertion »	Non réinscription volontaire ou administrativement impossible
Etudiants inactifs	Etudiants inscrits à un cursus depuis au moins 3 ans mais n'assistant pas au cours
Etudiants en progrès	Etudiants réinscrits à l'université d'une année à l'autre
Etudiants à risque de décrochage	Etudiants inscrits n'ayant pas validé leur diplôme
Réussite	Obtention du diplôme dans les six années suivant la première inscription
Réussite dans les temps	Obtention du diplôme dans le nombre d'années imparties par le cursus d'inscription
Rétention globale	Réinscription jusqu'à l'obtention du diplôme, sans interruption d'inscription supérieure à une année consécutive
Réorientation réussie ou « Survie »	Obtention du diplôme d'un cursus différent du cursus d'inscription initial

(adapté de Rodriguez, 2015)

2.2.2. Sélection des articles.

Nous avons opéré notre recherche sur la base de données PsycInfo pour les années 2010-2017, avec les mots-clés « Dropout » (décrochage) « University » (université) et « College » (premier cycle d'études universitaires américain). Les mots clé « Higher studies » (études supérieures) n'ont pas été retenus car ils ne donnaient pas de résultats différents en termes qualitatif et quantitatif. Notre équation de recherche a été la suivante :

SU (« Dropout AND (« University » OR « College »)

Nous avons limité nos résultats aux articles parus dans des revues à comités de lecture, pour obtenir un nombre de 159 articles. Cinq critères d'exclusion ont été employés pour affiner notre base d'articles :

- une étude mono-factorielle
- une revue de littérature
- une population d'études de 3^{e} cycle d'enseignement supérieur
- une population d'étude inférieure à N = 100
- une population d'étude non-générale, non-mixte, ou constituée par une minorité sociodémographique

L'étude porte au final sur 29 articles dont le détail est présenté dans le tableau 9.

Tableau 9. Caractéristiques de la littérature sur le décrochage universitaire 2010-2017.

La colonne « Article » indique le nom de l'auteur principal de l'article, l'année de sa publication et la nationalité de la population étudiée. La taille totale de l'échantillon étudié est marquée par *N*, les catégories particulières de répondants sont marquées par *n*. Le sigle « n.r. » signifie que les informations étaient non renseignées dans les articles. Certaines études utilisent des échelles d'intention de décrocher et ne distinguent pas une population de décrocheurs. Dans ce cas, le taux de décrocheurs est marqué « - ».

Article	**Taille échantillon Approche**	**Taux de décrocheurs Définition de la variable de décrochage**	**Variables et instruments de mesure**	**Disciplines d'études supérieures**
Arria, 2013 US	N=1253 Longitudinale 2004-2008	108 (6.5%) Etudiants sans diplôme non-réinscrits en 4e et 3e année Parmi les 1145 non-décrocheurs, 340 (70%) présentent une discontinuité dans le cursus	Beck Depression Inventory (BDI), Beck Anxiety Inventory (BAI), Conduct Disorder Screen (CDS),	Tous les départements d'une université publique
Attewel, 2011 US	n.r. Longitudinale 1996-2001	n.r. Etudiants sans diplôme dans les 6 ans suivants l'inscription initiale 39 % (Four-Year College)	36 variables indépendantes démographiques, socio-économiques et académiques	Collèges publiques (enquête nationale)

		68 % (Community College)		
Auerbach, 2016 International	N= 5750 (18-22 ans) n= 2274 étudiants)	702 (31%) sur 2274 étudiants Etudiants déclarant avoir quitté leurs études sans diplôme	Mental Disorders - Composite International Diagnostic Interview (CIDI version 3.0)	-
Baars, 2014 NL	N= 1576 n= 437 répondants au questionnaire sur la motivation	653 (41%) Etudiants n'ayant pas validé l'année en cours	Variables académiques, Questionnaire empirique de motivation	Economie Commerce
Bernardo, 2016 ES	N= 1301	603 (46,3%) Etudiants non-réinscrits sans diplôme	29 variables individuelles, académiques, sociales et familiales	Sc. humaines Sciences Santé Ingénierie et architecture Droit
Chen, 2012 US	N= 5762 Longitudinale 1995-2001	3227 (56%) sur 4 ans dont 1020 (17,7%) en 1ère année Etudiants ayant quitté le cursus en cours et non ré-inscrits dans les 6 ans suivant l'inscription initiale	Demographic and socio-economic items, Educational aspiration item, High school GPA and College GPA, Financial aid items, College integration (academic and social), Institutional characteristics	Collèges publics et privés (enquête nationale)

Cortes, 2014 ZA	N= 782	501 (64%) Etudiants déclarant avoir l'intention de décrocher	Self-Esteem Scale, Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey (UWES-SS), Career Decision Making Difficulty Questionnaire (CDDQ), Self-developed items of social support	Départements universitaires
De Paola, 2015 IT	N= 3335	n.r. Etudiants n'ayant passé aucun examen dans les deux premières du cursus d'inscription	Procrastination Measures, Socio-demographics items, High school background, Test score	Economie Pharmacie Sc. Humaines Mathématiques et Sc. Naturelles Sc. Politiques
Duque, 2013 ES	N= 476	238 (51 %) Etudiants déclarant avoir l'intention de décrocher	Perceived quality, Confirmation of perceived expectations, Emotional exhaustion, student involvement, Cognitive outcomes, Affective outcomes, Students' overall satisfaction	Infirmier Administration Commerce
Garcia, 2016 ES	N= 1311	611 (46,6%) Etudiants n'ayant pas validé l'année en cours	29 variables individuelles, académiques, sociales et familiales	Sc. humaines Sciences Santé

				Ingénierie et architecture Droit
Hovdhaugen, 2015 NO	N= 12726 Longitudinale 2003-2006	n.r. Etudiants sans diplôme absents durant 2 années consécutives Etudiants absents une seule année sont considérés « being on a break »	Employment status, Parents' education, socio-demographics items, Academics items, Secondary school background	Sc. Humaines Sc. Sociales Sciences (enquête nationale)
Keefer, 2012 CA	N= 1015 Longitudinale 6 années	147 (14%) Etudiants sans diplôme dans les 6 ans suivants l'inscription initiale	Emotional Quotient Inventory: Short Form Academics items	Département d'une université
Leveson, 2013 AU	N= 156	11 (7%) Etudiants déclarant avoir l'intention de décrocher	Academic Challenge Scale, Student Staff Interaction Scale, Student Experience Questionnaire (SEQ), Time spent in travel, employment and caring for dependents	Commerce Sc. Humaines Technologie et ingénierie
Lillis, 2012 US	N= 102	17 (6%) Etudiants déclarant avoir l'intention de décrocher	Student outcomes (114 items), Emotional Competence Inventory (ECI)	Collège privé
Ma, 2012 US	N= 3520 Longitudinale 8 années	2070 (58,7%) Décrocheurs précoces (étudiants non-réinscrits en 3e année et n'ayant pas	Variables socio-démographiques académiques, High school Background	Collège public

		obtenu de diplôme dans les 6 ans suivant l'inscription initiale)(15,9%) Décrocheurs tardifs (étudiants encore inscrits en 4e année et n'ayant pas obtenu de diplôme dans les 6 ans suivant l'inscription initiale)(42,8%)		
Ma, 2013 CA	N= 22910 Longitudinale 1979-1981	7927 (34,6 %) Dropout time variable Dropout status indicator	Socio-demographics items, High school background, Academic ability, Social network, Attitude toward postsecondary education, Institutional support, Financial condition, Personal obligation, Program characteristics	Université (enquête nationale)
Moneta, 2011 UK	N= 226	- Intention to leave scale	Maslach Burnout Inventory – Student survey (MBI-SS), Need for achievement scale – Personality Research Form-E (PRF-E)	Université
Moulin, 2013 CA	N= 3841 Longitudinale 1999-2007	473 (12 %) Etudiants réorientés 967 (25%) Etudiants sans diplôme non-réinscrits dans les 5 ans	Participation aux examens, Activité professionnelle	Départements universitaires de 11 provinces

Ortiz, 2013 BE	N= 2973	1148 (38,6%) Etudiants non réinscrits l'année suivante de leur inscription initiale (29,87%) Etudiants réinscrits dans un autre cursus (8,75%)	Variables démographiques et socio-économiques, High school background	Université publique
Patrick, 2016 US	N= 10020 Longitudinale 7 années	1084 (10,8%) sur 4 ans dont 522 (5,2%) en 1ère année Etudiants déclarant avoir quitté leurs études sans diplôme	College attendance items, High school, demographic and family items, Substance use items	Collège (enquête nationale)
Pleskac, 2010 US	N= 1158	n.r. Etudiants déclarant avoir l'intention de ne pas rester en études, de changer de cursus et de quitter les études pour trouver un travail	Questionnaire d'évènements critiques (21 items),	10 collèges
Respondek, 2017 DE	N= 883 Transversale n_1 = 597 n_2= 286	- Dropout intention (3 items from Freshman Orientation Survey)	Academic Control Scale (6 items), Academic Emotions Questionnaire (9 items), GPA	Ingénierie Informatique Mathématiques Economie Psychologie Sciences
Rodrigo, 2012 ES	N= 664	95 (14,3%) Etudiants non-réinscrits sans diplôme	Variables socio-démographiques et académiques	Psychologie

Rovira, 2017 ES	N= 4434	1034 (23%) Etudiants non-réinscrits sans diplôme	Evaluations académiques	Droit Mathématiques Informatique
Severiens, 2012 NL	N= 1017	Echantillon de décrocheurs Etudiants ayant quitté leur cursus sans diplôme	Raisons de décrochage : sociales, familiales, personnelles, professionnelles, universitaires, financières, cognitives, motivationnelles, culturelles.	Université (enquête nationale
Tamin, 2013 UK	N= 1319 Rétrospective 2005	181 (14%) Etudiants sans diplôme dans les 6 ans suivant l'inscription initiale	Antécédents de troubles mentaux (données auto-rapportées en première année d'inscription)	Infirmier Travail social Travail santé
Vallejos, 2017 CL	N= 27189	5710 (21%) Etudiants éliminés du cursus (résultats insuffisants) (6,6%) Etudiants ayant rompu leur inscription (10,7%) Etudiants ayant abandonné (absents durant 2 semestres consécutifs)(3,7%)	Variables démographiques, socioéconomiques et académiques	Tous les départements d'une université catholique
Willcoxson, 2012 AU	N= 456	- Etudiants déclarant avoir l'intention de quitter le cursus sans diplôme	Whole of University Experience Questionnaire (A-B)	Commerce

Xuereb, 2014 UK	N=176	Echantillon d'étudiants n'ayant pas quitté le cursus en cours	Vécu subjectif de décrochage : raisons de quitter le cursus en cours, types de soutien reçu, raisons de rester dans le cursus en cours	Psychologie

2.2.3. Caractéristiques de la littérature.

Toute la littérature sélectionnée est en langue anglaise. Aucune étude portant sur une population française n'a été retenue. Un tiers des articles concernent des populations étudiantes nord-américaines : américaines (7) et canadiennes (3). Les études espagnoles sont parmi les plus nombreuses dans la littérature récente (5) sous l'effet de la mise en place et de l'évaluation de dispositifs de prévention de décrochage financés par l'Union européenne (Rodríguez-Gómez et al., 2015). Nous avons également relevé des études britanniques (3), australiennes (2), néerlandaises (2), allemande (1), norvégienne (1), suisses (2), australienne (2), belge (1), italienne (1), chilienne (1), sud-africaine (1) et internationale (1). Un tiers des études utilise l'intention de décrocher comme variable de décrochage (Cortes, Mostert, & Els, 2014; Duque, Duque, & Suriñach, 2013; Leveson, McNeil, & Joiner, 2013; Lillis, 2011; Moneta, 2011; Pleskac, Keeney, Merritt, Schmitt, & Oswald, 2011; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017; Willcoxson, 2010). Deux sont basées sur le témoignage d'étudiants en situation de décrochage (Severiens & Ten Dam, 2012; Xuereb, 2014). Le *background* de l'étudiant en termes de caractéristiques démographiques et socio-économiques, est systématiquement utilisé comme variable.

Le taux de décrochage dans les populations d'étudiants considérées est très inégal, de même que la définition de la variable de décrochage. Le taux le plus élevé est trouvé dans une enquête nationale américaine qui donne 68 % de décrocheurs dans les *Community College*, qui sont un type de cursus d'études particulier (cursus professionnalisant de 2 ans) (Attewell, Heil, & Reisel, 2011). Les études prenant comme critère de décrochage la non-réinscription au cursus sans avoir obtenu de diplôme donnent des taux très différents, compris entre 14 et 47 % (Auerbach et al., 2016; Baars & Arnold, 2014; Bernardo et al., 2016; Garcia, Godoy-Izquierdo, Godoy, M Perez, & Lopez-Chicheri, 2007; Ortiz & Dehon, 2013; Rodrigo, Molina, García-Ros, & Pérez-González, 2012; Rovira, Puertas, & Igual, 2017; Vallejos & Steel, 2017). Dans

les études longitudinales, le critère de décrochage est précisé par une limite de temps pour prendre en compte d'éventuelles réinscriptions : temps entre une non-réinscription et une réinscription (entre 1 ou 2 ans) (Arria et al., 2013; Hovdhaugen, 2015; Vallejos & Steel, 2017), temps entre l'inscription initiale et le passage du diplôme (entre 2 et 6 ans) (Attewell et al., 2011; Keefer, Parker, & Wood, 2012; Y. Ma & Cragg, 2012; Tamin, 2013) ou temps entre l'inscription initiale et une réinscription (entre 5 et 6 ans)(Chen, 2012; Moulin, Doray, Laplante, & Street, 2013). Parmi ces études, deux présentent des taux de décrochage très importants : 56 % et 58,7 % (Chen, 2012; Y. Ma & Cragg, 2012). Toutes deux ont utilisé un suivi longitudinal des étudiants d'après leur inscription initiale et n'ont pas distingué les réorientations d'études vers d'autres institutions. Les étudiants réorientés peuvent toutefois représenter entre 8 et 12 % des étudiants sortant de leur cursus initial sans diplôme (Moulin et al., 2013; Ortiz & Dehon, 2013; Vallejos & Steel, 2017). Les autres études indiquent des taux de décrochage compris entre 11 et 39 %. Parmi les études prenant comme critère l'intention de décrocher, certaines donnent des taux de décrochage subjectif faible, allant de 6% (Lillis, 2011) à 7% (Leveson et al., 2013), d'autres donnent des taux importants, allant de 51% (Duque et al., 2013) à 64% (Cortes et al., 2014). Les taux faibles correspondent à des échantillons de taille réduite (respectivement N=102 et N= 156), tandis que les taux importants proviennent d'une population d'étude plus nombreuse (respectivement N=476 et N=782).

2.3. Résultats.

2.3.1. Les déterminants sociodémographiques.

La valeur des déterminants sociodémographiques dans la prédiction du décrochage est confirmée dans la littérature récente. Le fait d'être un garçon augmente le risque de décrocher (Patrick, Schulenberg, & O'Malley, 2016; Rodrigo et al., 2012; Severiens & Ten Dam, 2012), notamment après 4 années d'études (Y. Ma & Cragg, 2012). Le fait d'être plus âgé que la moyenne favorise le décrochage précoce (non-réinscription après deux années d'études)

(Attewell et al., 2011; Chen, 2012; Y. Ma & Cragg, 2012; Ortiz & Dehon, 2013). Avoir des parents sans diplômes apparait tantôt significatif de décrochage (Ortiz & Dehon, 2013) tantôt non-significatif (Esteban García, Bernardo Gutiérrez, Tuero Herrero, Cerezo Menéndez, & Núñez Pérez, 2016).

2.3.2. L'activité professionnelle.

L'activité professionnelle est un déterminant de décrochage de valeur inégale. Les résultats d'Attewel et al. (2011) basés sur un échantillon nationale et différents types de cursus, montre que le cumul d'une activité extra-professionnelle ne favorise pas une poursuite d'étude continue**,** sans toutefois préciser la nature et la fréquence de cette activité. Hovdhaugen et al. (2015) pointent que le fait de travailler moins de 12 heures par semaine n'a pas d'impact spécifique sur le décrochage, mais que mobiliser plus de 20 heures de travail par semaine augmente le risque de prendre du retard dans la poursuite d'étude. Une activité professionnelle supérieure à 24 heures par semaine peut déterminer directement le décrochage pour les étudiants orientés par défaut et sans projet d'étude alternative (Moulin et al., 2013). A l'inverse, le fait de rencontrer des difficultés à poursuivre le cursus en cours déterminerait, pour les étudiants motivés par leur projet d'études, l'arrêt d'une activité professionnelle à temps partiel (Moulin et al., 2013).

2.3.3. Les déterminants d'intégration académique.

Des études menées dans des universités espagnoles, indiquent que 7 déterminants d'intégration occupent 30 % variance parmi 29 variables indépendantes de décrochage : la performance académique avant admission à l'université, performance académique à l'université, le choix d'orientation, le temps consacré à l'étude et l'adaptation (académique et sociale)(Bernardo et al., 2016; Esteban García et al., 2016). D'autres études confirment la pertinence du modèle de Tinto (1975) dans la prédiction du décrochage : le projet d'études, la

performance académique en première année, l'adaptation académique et sociale, constituent tous trois d'importants déterminants de décrochage (Chen, 2012; X. Ma & Frempong, 2013).

2.3.2.1. Le financement des études.

Le manque d'aide financière et de ressources personnelles pour se réinscrire apparait significatif, mais son rôle est nuancé selon les contextes institutionnels (Attewell et al., 2011; Chen, 2012; Ortiz & Dehon, 2013; Severiens & Ten Dam, 2012; Vallejos & Steel, 2017).

2.3.2.2. La performance académique.

Le manque de préparation pour intégrer le cursus d'études supérieures favorise fortement le décrochage (Attewell et al., 2011; Chen, 2012; Willcoxson, 2010), de même que de faibles résultats obtenus au lycée (Bernardo et al., 2016; Esteban García et al., 2016; Ortiz & Dehon, 2013; Patrick et al., 2016; Rodrigo et al., 2012). La performance académique dans le cursus d'études lui-même est un déterminant majeur du décrochage (Xuereb, 2014). Les mauvais résultats aux évaluations, tant en première année de cursus (Vallejos & Steel, 2017), qu'en deuxième (Rovira et al., 2017), déterminent le décrochage précoce ou tardif. Le fait de ne pas participer aux premières évaluations prédit très fortement une non-réinscription l'année suivante (Baars & Arnold, 2014).

2.3.2.3. Les choix d'inscription.

Les désinscriptions volontaires apparaissent déterminées par un écart de temps trop important entre la fin de la scolarité et l'inscription universitaire (supérieur à une année), par une inscription à temps partiel en études (Rodrigo et al., 2012) ou une stratégie personnelle de poursuite d'études (Bernardo et al., 2016; Vallejos & Steel, 2017). Une inscription à un cursus par défaut favorise l'arrêt de celui-ci avant son terme, mais détermine une réorientation réussie si l'étudiant avait un projet d'études alternatif (Ortiz & Dehon, 2013).

2.3.4. Les attitudes envers le cursus d'études en cours.

Les déterminants d'attitudes jouent un rôle nuancé dans le décrochage. Les résultats d'une étude s'intéressant à la valeur de 29 variables de décrochage, n'indiquent que 7% de variance pour l'ensemble des attitudes directes et indirectes de l'étudiant à l'égard de son cursus (Esteban García et al., 2016). Le manque de dévouement et la difficulté à s'informer sont des déterminants indirects qui renforcent les lacunes de l'étudiant dans ses prises de décisions et dans la représentation de la valeur de son cursus (Cortes et al., 2014). Une faible estime de soi est une caractéristique des décrocheurs (Cortes et al., 2014). Une faible motivation intrinsèque en entrée d'études est également un fort prédicteur de décrochage (Severiens & Ten Dam, 2012), notamment en première année d'études (Baars & Arnold, 2014). Un faible niveau d'intelligence émotionnelle cumulant des difficultés dans la gestion du stress et du relationnel est un déterminant de décrochage, d'une valeur supérieure au niveau scolaire antérieur et au fait d'être un garçon (Keefer et al., 2012). En revanche, un faible sentiment d'efficacité personnelle (Cortes et al., 2014) et un manque de support social (Bernardo et al., 2016; Cortes et al., 2014; Esteban García et al., 2016) ne semblent pas favoriser particulièrement le décrochage. La procrastination, mesurée comme le fait de reporter au moins à 5 jours des tâches académiques ou des révisions, n'est pas un déterminant direct de décrochage, mais apparait comme un meilleur prédicteur de mauvaise performance académique que les capacités, la motivation et les caractéristiques sociaux-économiques des étudiants (De Paola & Scoppa, 2015).

2.3.5. Les déterminants d'intention de décrocher.

Cortes et al. (2014) attribuent entre 13 et 18 % de variance aux attitudes dans l'intention de décrocher. Un faible besoin d'achèvement favorise le cynisme qui lui-même prédit l'intention de décrocher chez les étudiants issus de tous les départements d'une université (Cortes et al., 2014; Moneta, 2011). La déception des attentes vis-à-vis de la poursuite d'études et une faible performance académique, déterminent une insatisfaction globale de l'inscription

au cursus, qui prédit in fine l'intention de décrocher (Duque et al., 2013). Ce modèle est relatif car il est valable pour des étudiants en commerce mais pas pour des étudiants en soins infirmiers. La déception des attentes est toutefois une des principales raisons d'abandon d'études données par les étudiants eux-mêmes (Xuereb, 2014). Le fait de passer plus de 16 heures par semaine dans les transports entre le lieu de domicile et le lieu d'études, est un fort prédicteur d'intention de décrocher en première année d'études (Leveson et al., 2013). Une autre étude obtient les mêmes résultats pour une activité professionnelle de plus de 7 h par semaine (G. Taylor et al., 2012). Les motivations éducatives n'apparaissent pas comme des déterminants directs de l'intention en première année d'études, mais le manque d'échanges informels avec des interlocuteurs universitaires la favorise fortement (Lillis, 2011; Willcoxson, 2010). Relever des challenges dans ses études et percevoir un environnement d'apprentissage est en revanche l'une des caractéristiques des étudiants ayant l'intention de réussir leurs études (Leveson et al., 2013). Le contrôle académique perçu et dans une moindre mesure le manque de plaisir et l'ennui, détermine directement l'intention de décrocher (Leveson et al., 2013; Xuereb, 2014). Pleskac et al. (2011) ont démontré que l'intention de décrocher pouvant être prédite par trois principaux évènements pouvant toucher les étudiants : développer une dépression caractérisée, avoir l'opportunité d'être recruté sur un poste salarié, avoir l'opportunité de s'inscrire sur un autre cursus plus intéressant. Enfin, Willcoxson (2010) a identifié des déterminants par niveau d'études. L'isolement social serait caractéristique de l'intention de décrocher en première année. La seconde année serait marquée par des déterminants remettant directement en cause le projet d'études : manque de ressources financières pour se réinscrire, doutes sur les capacités cognitives et sur la finalité du diplôme. La troisième année concernerait spécifiquement l'intention d'abandonner le cursus en cours afin de développer un autre projet.

2.3.6. Les troubles mentaux.

La littérature récente n'indique pas de différence significative entre décrocheurs et non-décrocheurs en termes de trouble mentaux. Ce constat est valable dans le cadre de l'utilisation du Composite International Diagnostic Interview (CIDI)(Auerbach et al., 2016) ou du relevé des traitements médicamenteux des étudiants (Tamin, 2013). Le développement d'un trouble dépressif majeur peut favoriser le décrochage chez les étudiants de sexe féminin (Auerbach et al., 2016). La dépression détermine la discontinuité de la poursuite d'études (Arria et al., 2013). Les étudiants touchés par la dépression en première année d'inscription accumulent des retards de validation de semestres surtout dans les deux premières années d'études. Une faible anxiété est une des caractéristiques des étudiants en réussite académique (Respondek et al., 2017).

2.3.7. Les consommations de substances psychoactives.

La consommation de tabac, de marijuana et de cannabis sont tous trois des déterminants de décrochage (Arria et al., 2013; Auerbach et al., 2016; Patrick et al., 2016). La consommation d'alcool n'a pas le même impact sur la poursuite d'études selon ses modalités. Les « beuveries express » impactent surtout le décrochage des étudiants de sexe masculin, mais leur valeur prédictive diminue à mesure que leur pratique se raréfie chez les étudiants (Patrick et al., 2016). La précocité (dès le lycée) d'une consommation excessive d'alcool ou de dépendance à une drogue, prédisent le décrochage des étudiants de sexe féminin (Auerbach et al., 2016). La consommation d'alcool régulière durant les études n'apparait pas comme un déterminant direct du décrochage, mais peut produire, de même que le cannabis, un effet à retardement en favorisant des phases de désengagement d'études en fin de cursus (Arria et al., 2013).

2.4. Discussions.

2.4.1. Apports de la littérature et implications pratiques.

La performance académique reste le premier marqueur d'une trajectoire de décrochage à l'université (Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Rodríguez-Gómez et al., 2015). Les différences entre le fait d'être un garçon et une fille perdurent, et s'expliquent notamment par l'hypothèse que les étudiants de sexe féminin possèdent plus de compétences académiques que les étudiants de sexe masculin, en termes de méthodes de travail et de discipline (Severiens & Ten Dam, 2012). Elles peuvent toutefois être nuancées par l'hypothèse de difficultés d'intégration propres aux étudiants de sexe masculin, qui resteraient insatisfaits de l'environnement socioculturel de l'université en raison de leur présence minoritaire (Beekhoven, De Jong, & Van Hout, 2002; Severiens & Ten Dam, 2012). La littérature récente donne par ailleurs des éclaircissements sur les effets de la consommation d'alcool via l'étude du comportement spécifique de « beuverie express » (Petit et al., 2009). La consommation excessive d'alcool prédit le décrochage des étudiants lorsqu'elle est précoce (antécédents scolaires). Dans le cas contraire, elle ne détermine qu'un désengagement universitaire associé au manque d'assiduité en cours, ce qui rejoint les résultats d'études antérieures (Andersson, Johnsson, Berglund, & Öjehagen, 2007; DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004; Jennison, 2004; Martinez, Sher, Krull, & Wood, 2009). Considérée comme facteur indépendant, la consommation d'alcool apparait plutôt comme un déterminant d'intégration sociale réduisant les risques de décrochage (Crosnoe & Riegle-Crumb, 2007; Schulenberg & Maggs, 2002).

Plus globalement, l'apport principal de la littérature récente concerne la valeur des déterminants d'intégration aux cursus d'études. L'utilisation de variables institutionnelles ne permet pas d'établir de liens significatifs entre les dispositifs éducatifs eux-mêmes (sélection, mode évaluation) et le décrochage (Baird, 1988; Michaut, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005). Le

manque, voire l'absence, d'investissement des universités dans les services aux étudiants (supports pédagogiques, services numériques, soutien aux associations d'étudiants, services de santé, service juridique) apparait en revanche comme un fort prédicteur de décrochage dans la première année d'études, quel que soit le statut socio-économique des étudiants et le type de cursus (Chen, 2012; Duque et al., 2013; Y. Ma & Cragg, 2012). Ce déterminant joue particulièrement pour les étudiants de sexe masculin et peut être lié aux problématiques d'isolement social, de difficultés à s'informer sur le fonctionnement académique et de perte de sens sur la poursuite d'études (Cortes et al., 2014; Duque et al., 2013; Willcoxson, 2010).

Un second apport est la confirmation de l'intention comme déterminant majeur de décrochage, et comme variable médiatrice entre facteurs indirects et comportements effectifs de décrochage (abandon, désinscription, non-réinscription) (Baier, Markman, & Pernice-Duca, 2016; Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp, 2004; Davis, Ajzen, Saunders, & Williams, 2002; Duque, 2014; Hardre & Reeve, 2003; Larkin, Brasel, & Pines, 2013; Quested et al., 2013; Sutter & Paulson, 2017; Vallerand et al., 1997; Van Houtte & Demanet, 2016). L'intention est une notion permettant de saisir une temporalité de vécu subjectif de situation de décrochage et de remise en cause de la poursuite d'études (Bean, 2005; Burrus & Roberts, 2012; Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993; Fichten et al., 2016; Freeney & O'Connell, 2012). Elle peut être questionnée auprès des étudiants n'ayant pas quitté l'université, contrairement au décrochage effectif qui se confronte au problème méthodologique de pouvoir étudier quantitativement de larges échantillons de décrocheurs, qui par définition ne se trouvent plus à l'université (Pascarella & Terenzini, 2005). Elle constitue un levier individuel pour modifier le cours d'une trajectoire de désengagement ou de démobilisation (Respondek et al., 2017). Identifier ses déterminants représente donc un enjeu important de prévention du décrochage. La littérature récente indique que le cynisme, l'isolement social, une insatisfaction globale et un faible contrôle perçu, peuvent constituer des prédicteurs de l'intention de décrocher. Ces déterminants occupent des

dimensions très proches de celle de l'intégration sociale en termes de repli sur soi et de croyances inadaptées sur le déroulement des études, et peuvent être modérés par une meilleure implication dans l'environnement universitaire (DeAngelo, 2014; Okun, Benin, & Brandt-Williams, 1996). Le fait de passer trop de temps dans les transports ou de ne plus pouvoir financer ses études révèlent sans doute une usure de la motivation de l'étudiant à s'impliquer dans ses études, après un premier temps d'intégration au cursus difficile. Les déterminants d'intention identifiés par Pleskac et al. (2011) concernent des trajectoires de décrochage qui pourraient également être liées à des défauts d'intégration mais procèdent de dynamiques plus profondes que celles d'une simple usure ou lassitude. Les opportunités professionnelles ou de réorientation d'études impliquent une prise de décision autonome qui tient moins d'un renoncement que d'une persévérance dans une stratégie personnelle. Elles doivent être considérées comme des « rebonds » et non des abandons, en termes de porte d'entrée dans un nouveau projet (Bodin & Millet, 2011; David & Melnik-Olive, 2015; Millet, 2012). Un état dépressif caractérisé prédit également l'intention de décrocher (Pleskac et al., 2011), et peut être lié à des antécédents scolaires ou à un terrain à risque psychique (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009; Nandrino, Reveillere, Sailly, Moreel, & Beaune, 2003).

Toutefois, même si des troubles externalisés (Breslau et al., 2008; Hunt & Eisenberg, 2010) et internalisés (Daniel Eisenberg, Downs, Golberstein, & Zivin, 2009) peuvent être associés à des trajectoires de décrochage, la littérature récente confirme qu'il reste difficile d'identifier des liens directs entre troubles mentaux et décrochage (Mojtabai & Jorm, 2015; Zivin, Eisenberg, Gollust, & Golberstein, 2009).

3.4.2. Limites de l'étude.

La difficulté à identifier des déterminants de décrochage fiables dans différents contextes éducatifs, reste une des problématiques de recherche sur le décrochage en études supérieures. Les taux de décrochage sont de valeur très inégale selon les études, tant dans le

décrochage effectif (non-réinscriptions avérées) que subjectif (intention de décrocher), et ne peuvent être attribués à des déterminants institutionnels communs. Chen (2012) note dans le cadre de sa propre étude que la comparaison des données de près de 400 établissements différents ne donne aucun résultat significatif sur des déterminants communs à tous les types de cursus. De même, les résultats d'Attawel et al. (2011) pointent que les études basées sur de larges échantillons d'étudiants provenant de différents cursus « lissent » l'importance des variables institutionnelles au profit des variables individuelles, notamment les caractéristiques liées au *background* de l'étudiant. Une approche du décrochage par des modèles d'intégration qui prennent en compte à la fois des déterminants psychosociaux et institutionnels doit permettre de contourner cette limite en définissant des processus reproductibles dans différents contextes d'enseignement.

Notre recherche ne portait que sur les déterminants psychosociaux et ne permettait pas de dégager des données comparatives entre systèmes d'enseignements supérieurs. Nos critères d'exclusion visaient à concentrer un relevé de données dans un contexte d'études homogène, celui du premier cycle universitaire. Toutefois, la littérature présente d'importantes disparités sur les cursus concernés (différences entre cursus de licence et cursus de collège, entre les différentes disciplines d'enseignement, entre conditions d'accès, etc…)(Bégin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012; Rodríguez-Gómez et al., 2015) et la définition de populations d'étudiants décrocheurs. Une autre limite est le manque de données comparatives entre les déterminants de santé et les déterminants d'intégration et d'intention. Le choix de ne pas traiter les études portant sur des populations d'étudiants non-générales, y compris les populations touchées par une pathologie ou un handicap particulier, ne permettait pas de lier systématiquement le décrochage à des variables de santé mentale. Des recherches ultérieures pourront permettre d'étudier plus spécifiquement ce lien.

3. Construits et modèles motivationnels du décrochage d'études.

3.1. Le décrochage comme comportement motivé.

Le décrochage sera abordé dans notre étude comme un comportement, celui de quitter un cursus d'études avant son terme. Nous posons comme principale hypothèse que ce comportement est motivé. Nous considérons la motivation comme un construit décrivant les dynamiques intérieures et extérieures qui déterminent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement (Lafreniere, Vallerand, & Carbonneau, 2009). La motivation constitue également un processus de relation fonctionnelle entre intention d'agir, réalisation d'une action, et gain attendu de l'action. Les conséquences de cette même action peuvent contenir des gains inattendus, voire d'un point de vue systémique des dimensions dépassant en positif ou en négatif la portée du gain spécifique attendu. La motivation à l'étude et à la poursuite de son cursus a été abondement étudiée dans la littérature, de manière empirique ou au sein de modèles intégratifs (Neuville et al., 2013). Elle apparait comme un déterminant majeur de performance académique (Robbins et al., 2004; Tinto, 2006), mais nous avons constaté plus haut que sa valeur de prédiction du décrochage restait inégale selon les construits et les modèles théoriques utilisés.

3.2. La Théorie de l'auto-détermination.

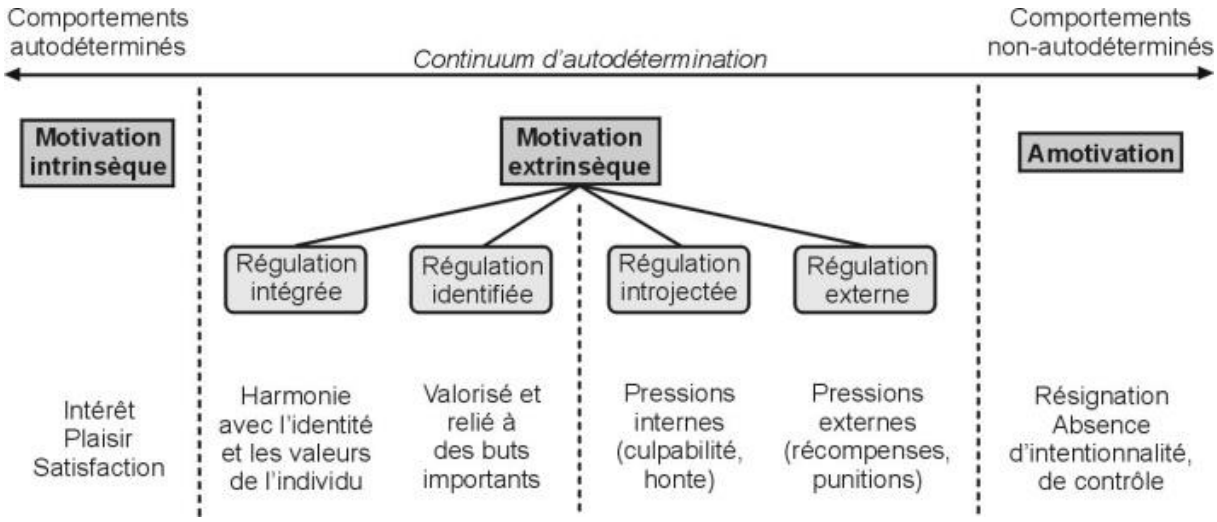
L'un des modèles de motivation les plus utilisés dans les études portant sur la rétention en études et celle de l'autodétermination (TAD)(Deci & Ryan, 1985, 2008; R. M. Ryan & Deci, 2004). Il distingue plusieurs dimensions de motivation (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989).

3.2.1. La motivation intrinsèque.

La motivation intrinsèque est une dimension associée aux besoins de compétence et d'autodétermination et se compose de trois sous-dimensions : motivation intrinsèque à la

connaissance (réalisation qui permet d'apprendre ou de découvrir), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (réalisation qui relève un défi) et la motivation intrinsèque aux sensations (réalisation qui donne du plaisir). Cette première dimension serait plus étroitement liée au bien-être et à l'accomplissement de soi (Sarrazin, Pelletier, Deci, & Ryan, 2011).

Tableau 10 : Le modèle de Deci et Ryan (1985).



Source : adapté de Deci & Ryan, (1985) et Vallerand et al.(1989, 1992, 1993).

3.2.2. La motivation extrinsèque.

La motivation extrinsèque est liée au fait de réaliser une activité, non pas pour elle-même, mais pour des raisons instrumentales, pour indirectement en retirer une satisfaction ou éviter une insatisfaction. Deci et Ryan (Deci & Ryan, 2008) définissent cette dimension de motivation selon la théorie de l'auto-détermination et distinguent : la régulation externe (sources de contrôle extérieures comme les récompenses ou les punitions), l'introjection (sources de contrôle externes intériorisées), l'identification (sources de contrôle perçues comme personnelles et valorisantes) et l'intégration (sources de contrôle congruentes).

3.2.3. L'amotivation.

L'amotivation correspond à la dimension de motivation la plus basse dans le continuum d'auto-détermination : résignation, absence d'intention ou de sensation de contrôle, incapacité

à percevoir un lien entre la production d'un comportement et un résultat, croyances dans des influences extérieures incontrôlables. L'amotivation peut être associée à un faible ajustement psychologique (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989) et prédire le décrochage en études (Daoust, Vallerand, & Blais, 1988; Vallerand et al., 1997).

3.3. L'autonomie.

L'application du modèle de l'autodétermination a montré que l'autonomie était un facteur impliqué dans un meilleur apprentissage une meilleure compréhension de la lecture, de meilleurs résultats, ainsi qu'une plus grande satisfaction personnelle et un meilleur bien-être (Black & Deci, 2000; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; R. M. Ryan & Lynch, 1989). L'autonomie représente la congruence entre valeurs personnelles et potentiel environnemental, selon la perception d'opportunités favorables à la mise en œuvre d'actions porteuses de gains personnels. L'autonomie est également liée à une problématique de développement psychosocial spécifique de l'âge adolescent et de l'âge adulte : construction de la personnalité, affirmation de soi et évolution de la relation parentale (R Deslandes, P Potvin, & D Leclerc, 2000; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Les capacités d'intégration à un environnement social donné sont liés au niveau de maturation et d'individuation psychobiologique de l'individu (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014; Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, & Murcia, 2010; Gillet, Berjot, Vallerand, & Amoura, 2012; Kinnafick, Thøgersen-Ntoumani, & Duda, 2014; Taylor, Lekes, Gagnon, Kwan, & Koestner, 2012; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

L'autonomie implique une dynamique d'actualisation et réactualisation de la consolidation du soi entre les nécessités du fonctionnement interne de la personnalité et les exigences d'une réalité extérieure perçue dans les modalités d'interactions avec l'environnement social : intégration aux normes, adaptation aux contraintes et compréhension des opportunités d'épanouissement (Spear & Kulbok, 2004). Le processus d'actualisation et de

réactualisation joue à plusieurs niveaux séquentiels : transversale dans l'interaction avec différents contextes sociaux dans un même quotidien de vie, chronologique dans la réalisation des étapes de projet de vie. Le premier cycle de cursus universitaire est pour la plupart des inscrits contemporaine de l'accès à la majorité, du développement des premiers projets de vie indépendants et l'investissement de nouveaux champs éducatifs et sociaux (Catheline, 2007). Il s'insère également dans une trajectoire d'études suivant l'enseignement secondaire et ouvrant sur différentes opportunités de professionnalisation. Il existe peu de modèles prenant en compte l'autonomie dans une perspective psychosociale (Beyers, Goossens, Vansant, & Moors, 2003; Deci & Ryan, 2008), notamment en langue française (Grondin, Johnson, Husky, & Swendsen, 2011; Husky, Grondin, & Compagnone, 2004). L'autonomie d'un élève apparaît pourtant comme un facteur important de la construction des choix efficients pour sa trajectoire d'études et des prises de décisions rationnelles qui doivent servir l'aboutissement du parcours académique (Auzoult, 2008; Tinto, 1987, 2006). Plus particulièrement, le niveau d'autonomie de l'élève conditionne son engagement dans son choix d'orientation, puis dans la réalisation du projet d'orientation (Auzoult, Abdellaoui, & Lheureux, 2012)2010).

3.4. L'engagement.

L'engagement est une notion liée à la production de comportements dans un contexte environnemental donné et implique des buts et des objectifs spécifiques (Christenson et al., 2012). Elle possède une dimension d'intention dans la planification de la mise en œuvre du comportement engagé (Koslowsky, Kluger, & Yinon, 1988). Appliquée à un contexte d'études, cette notion implique plusieurs dimensions. La principal distinction concerne l'engagement dans les apprentissages d'une part, avec la production de comportements observables (performance académique et assiduité notamment), et dans le quotidien éducatif et psycho-social d'autre part (sentiment d'appartenance, soutien perçu, qualité des relations) (Glanville & Wildhagen, 2007; Pirot & Ketele, 2000; Willis, 1993). Plus précisément l'engagement envers

les normes de l'institution (règles de fonctionnement et objectifs éducatifs), l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, et l'engagement psychologique constituent les quatre dimensions majeures de l'engagement en études (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

L'engagement compris comme un comportement engagé et reproduit selon une intention et une interaction sociale, entretien un lien de cause à effets et de renforcement réciproque à la motivation : une motivation produit un comportement qui marque un engagement dans un environnement donné, le constat d'un engagement profitable motive à son tour le renouvellement, voire la persistance du comportement (Appleton et al., 2008; Novacek & Lazarus, 1990; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Il existe peu de modèles d'engagement en études en langue française. Carayon et Gilles ont développé un Questionnaire d'Adaptation des Etudiants à l'Université – QAEU comprenant 115 items (2005). Il combine la traduction française du Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ (Baker & Siryk, 1989) et de l'Inventaire de Coping pour Situations Stressantes (Rolland, 1998), version française du Coping Inventory for Stressful Situations - C.I.S.S. (Endler & Parker, 1990). L'Echelle d'Engagement Académique – EEA comprend trois construits comprenant respectivement l'engagement psychosocial et motivationnel (attitudes directes envers les études), l'engagement comportemental (persévérance en cas de difficultés), l'engagement cognitif (réconciliation des aspects positifs et négatifs de la poursuite d'études)(Brault-Labbé & Dubé, 2009).2010). L'application du modèle a permis d'identifier une dimension de *sous-engagement académique* caractérisée par un manque d'énergie pour les activités académiques, un manque d'intérêt pour le domaine d'étude, et un état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique.

3.5. Le décrochage comme comportement intentionnel.

L'intention constitue le concept central de notre étude. Nous le concevons comme l'estimation par une personne de la probabilité qu'elle accomplisse une action ou réalise un

comportement donné (Fishbein & Ajzen, 2011). Les construits qui permettent eux-mêmes de déterminer l'intention, sont définis comme des dispositions latentes, orientant une perception favorable ou défavorable à l'égard d'un objet ou d'un contexte donné.

L'intention est selon cette définition, distincte d'autres composantes de la motivation : l'anticipation du gain de l'action, du contrôle de la conduite de l'action, la compétence, l'engagement et l'autonomie. L'anticipation concerne les objectifs valorisés à long terme, capacités à faire peser l'influence du gain attendu sur des activités présentes permet de produire les comportements appropriés à l'obtention de ce gain (Bandura, 1997, 2009). L'auto-réactivité est la capacité à exercer un contrôle sur la planification sur long terme, à réguler conduite, et actualiser les processus d'engagement mis en œuvre. La compétence est un sentiment d'efficacité personnelle et d'expérimentation positive dans un environnement donné (Deci & Ryan, 2008).

3.6. La Théorie du comportement planifié.

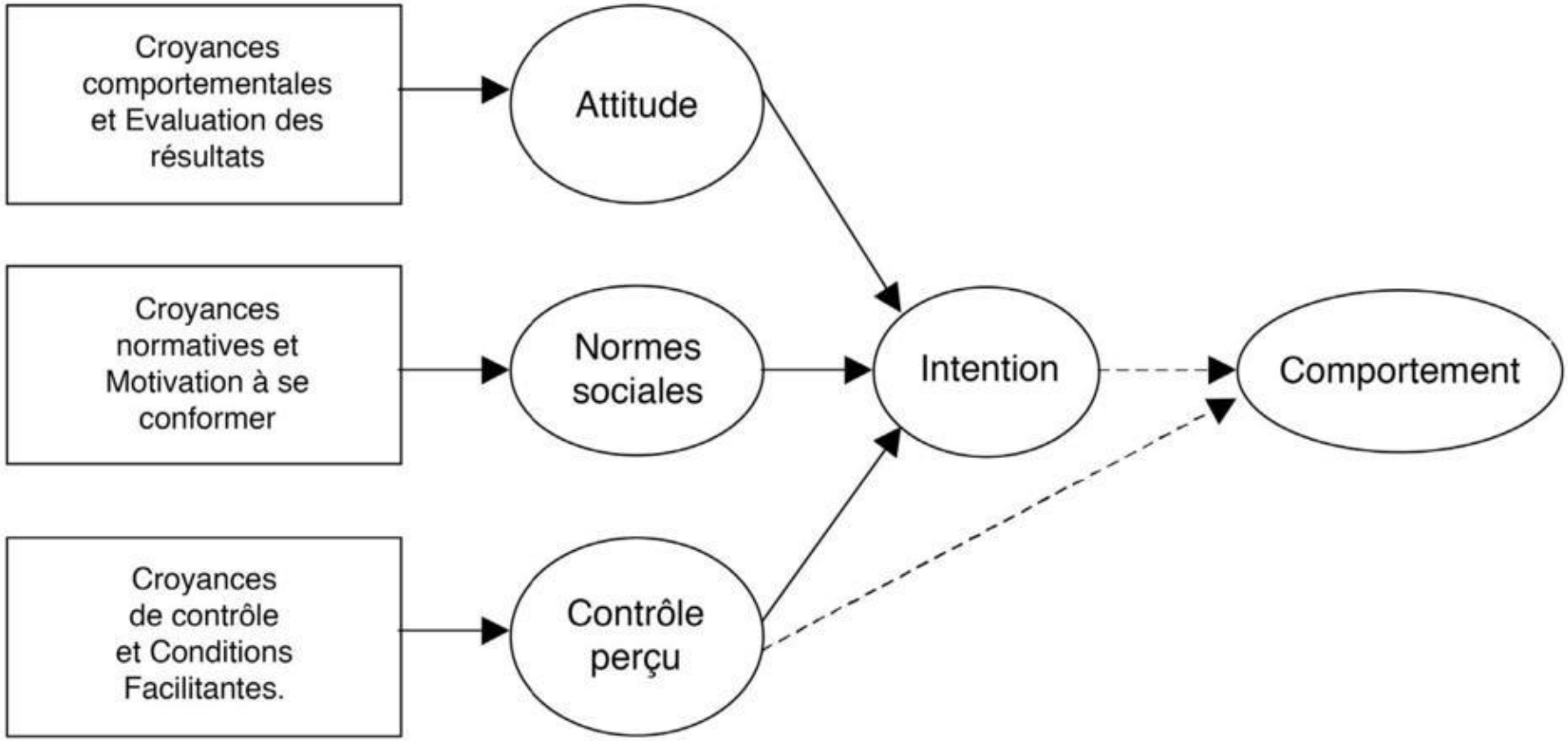
Nous étudierons le comportement de décrochage selon deux orientations de recherche : l'identification de ses déterminants et de leurs interactions, la prédiction de sa réalisation. Nous avons à cet effet retenu deux types de modélisation dans la littérature. Le premier est une application de la Théorie du comportement planifié – TCP (Theory of Planned Behavior – TPB) élaborée par Fishbein et Ajzen (Ajzen, 1985, 1988, 1991; Ajzen & Fishbein, 1977, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975), qui permet de prédire un comportement à partir d'un construit défini comme l'intention d'accomplir ou non le dit comportement.

Le principal modèle d'intention repose sur la Théorie du comportement planifié (TCP) d'Ajzen et Fishbein (Ajzen & Fishbein, 1972, 1977; Fishbein & Ajzen, 1972). Cette théorie définit qu'un comportement peut être prédit par les relations entre quatre variables : l'intention, les attitudes directes et indirectes, les normes subjectives et la perception de contrôle sur le

comportement. Plus l'intention est importante, plus la probabilité de réalisation du comportement est importante. La TCP a été régulièrement développée par Ajzen et Fishbein selon les acquis de la recherche afin d'améliorer sa valeur prédictive et renforcer sa dynamique transactionnelle entre différents construits (Ajzen, 1985, 1988, 1991; Ajzen & Fishbein, 1977, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975, 2011).

Le modèle de la TCP utilise l'intention comme un construit jouant un rôle médiateur entre des croyances et la réalisation d'un comportement précis, de même que le modèle de Cabrera et al. (1993) qui ajoute cependant conformément au modèle de Tinto (1975), des construits d'intégration et d'engagement entre croyances et intention. La notion d'intention se définit dans ce cadre théorique comme la motivation à produire un comportement à partir de différents états mentaux (Fishbein & Ajzen, 2011). La TCP possède une valeur prédictive de comportement élevée (Armitage & Conner, 2001), mais a été peu utilisée dans le domaine éducatif (Carpenter & Fleishman, 1987; Davis et al., 2002; Fichten et al., 2016; Koslowsky, 1993).

Tableau 11 : Le modèle d'Ajzen et Fishbein (1977).



Source : adapté d'Ajzen (1987, 1991)

3.7. Les modèles intégratifs de rétention en études supérieures.

Nous utiliserons un autre type de modélisation pour utiliser une série de déterminants interagissant selon différentes modalités sur la poursuite d'études : motivation, engagement, autonomie, personnalité, santé et scolarité antérieure. Nous avons regroupé des construits définissant ces déterminants au sein d'un modèle empirique d'intégration, afin d'étudier leur valeur, non pas dans une relation univoque au décrochage, mais au sein de processus complexes et multifactoriels. Nous nous sommes appuyés sur deux modèles empiriques d'intégration aux études, celui de Tinto (1975), révisé par Braxtion et al. (2011) et celui de Cabrera et al. (1993).

3.7.1. Le modèle du décrochage étudiant ou modèle de l'intégration.

Le modèle de rétention en études supérieures le plus utilisé dans la littérature est celui élaboré par Tinto (Braxton, 2000; Braxton et al., 2011; Braxton, Shaw Sullivan, & Johnson, 1997; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015; Sagy, 2000; Schmitz et al., 2010; Tinto, 1975; Xu, 2017). Le modèle repose sur l'interaction empirique de différents construits transactionnels : *background* de l'étudiant, engagement, intégration sociale et intégration. L'intégration académique concerne la nature et l'intensité de l'implication de l'étudiant dans le contenu de l'enseignement, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation. L'intégration sociale implique le niveau d'investissement dans le quotidien de l'université et de la vie étudiante : relations avec les enseignants, les pairs le personnel administratifs, les interlocuteurs dans les domaines sanitaires, sociaux, culturels et professionnels, etc.

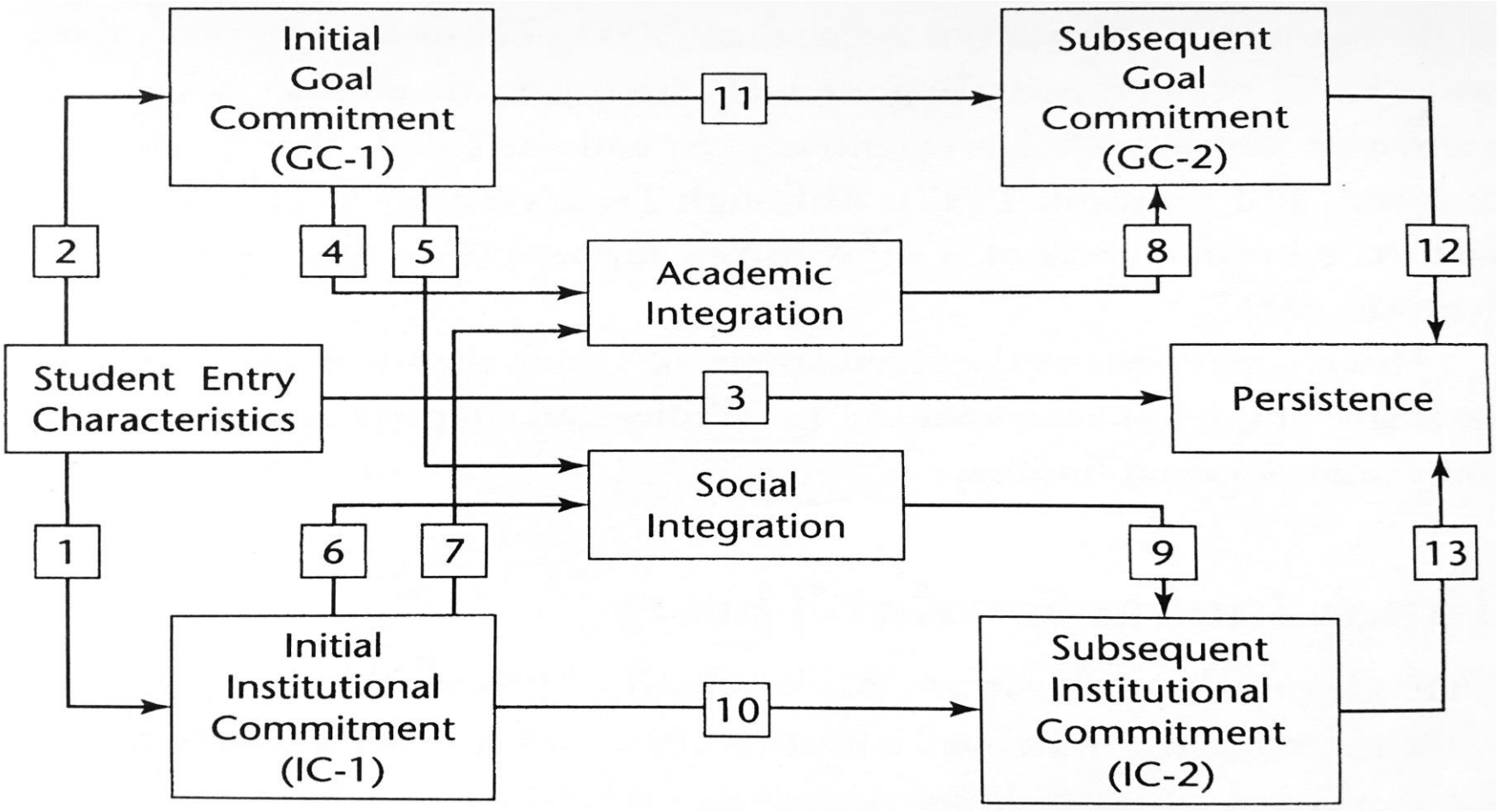
Le modèle fut révisé par Tinto lui-même afin d'y inclure des variables d'environnement familial, social et professionnel (1987). Braxton, Hirschy et McClendon (Braxton et al., 2011) ont développé le modèle en fonction des acquis de la recherche. Ils ont montré que l'engagement envers le projet d'études pouvait influencer l'engagement institutionnel continu, et que les liens entre les propositions 1-10-13 étaient les plus solides. Ils ont également ajouté 13 nouvelles

propositions basées sur des déterminants psychosociaux et reliées directement au décrochage ou à la persévérance.

Tableau 12 : Les 13 propositions testables du modèle de Tinto (1975).

1) Les caractéristiques de l'étudiant lors de son inscription influencent le niveau d'engagement initial envers l'institution.
2) Les caractéristiques de l'étudiant lors de son inscription influencent le niveau d'engagement initial envers l'objectif d'études.
3) Les caractéristiques de l'étudiant lors de son inscription influencent la probabilité de décrocher ou de persévérer.
4) Le niveau d'engagement initial envers l'objectif d'études influence le niveau d'intégration académique.
5) Le niveau d'engagement initial envers l'objectif d'études influence le niveau d'intégration sociale.
6) Le niveau d'engagement initial envers l'institution influence le niveau d'intégration sociale.
7) Le niveau d'engagement initial envers l'institution influence le niveau d'intégration académique.
8) Plus est important le niveau d'intégration académique, plus est important le niveau d'engagement continu envers l'objectif d'études.
9) Plus est important le niveau d'intégration sociale, plus est important le niveau d'engagement continu envers l'institution.
10) Le niveau d'engagement initial envers l'institution influence le niveau d'engagement continu envers l'institution.
11) Le niveau d'engagement initial envers l'objectif d'études influence le niveau d'engagement continu envers l'objectif d'études.
12) Plus est important le niveau d'engagement continu envers l'objectif d'études, plus est importante la probabilité d'une persévérance en études.
13) Plus est important le niveau d'engagement continu envers l'institution, plus est importante la probabilité d'une persévérance en études.

Tableau 13 : Le modèle de Tinto (1975).



Source : Braxton et al. (2004), adapté de Tinto (1975)

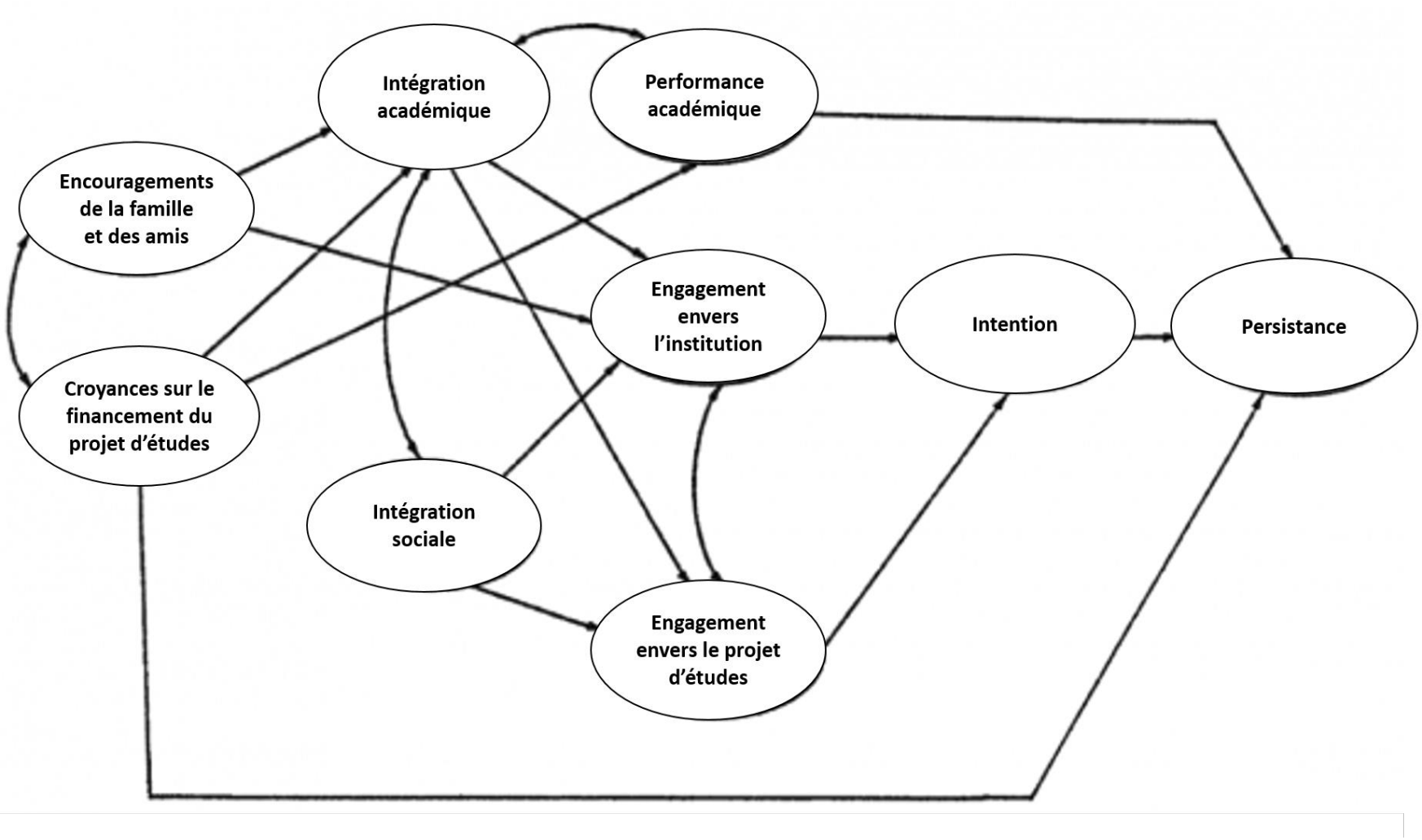
Tableau 14 : Les 14 propositions testables de Braxton et al. (2011).

1) Plus est important l'engagement envers le projet d'études, plus est important l'engagement institutionnel continu
2) Moins est importante la perception d'un mauvais rapport entre le coût des études et leur bénéfice, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
3) Plus est importante la perception d'une implication institutionnelle sociétale, moins est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
4) Plus est importante la perception d'un cadre institutionnel équitable et respectable, moins est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
5) Plus le niveau de motivation à obtenir un diplôme est important, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
6) Plus le niveau de motivation à progresser dans les études est important, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
7) Plus le besoin de contrôle est important dans la vie quotidienne, plus est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
8) Plus est importante la croyance de pouvoir achever un travail par soi-même, moins est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
9) Plus est importante l'empathie envers les autres, plus est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
10) Plus est important le besoin socio-affectif, plus est importante la probabilité d'un décrochage d'études.
11) Plus le niveau d'éducation des parents est important, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
12) Plus le support de personnes proches est important, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
13) Plus le travail d'études en groupe est important, plus est importante la probabilité d'une persévérance d'études.
14) Plus sont précoces les processus de socialisation, plus est importante la probabilité d'un décrochage d'études.

3.7.2. Le modèle de rétention étudiante.

Un modèle d'intégration et d'intention a été élaboré et testé par Cabrera et al. (Cabrera, Castañeda, Nora, & Hengstler, 1992; Cabrera et al., 1993) en se basant sur le modèle d'abandon de Bean (Bean, 1981; Bean & Metzner, 1985). Ce dernier se focalise initialement sur le même concept médiateur que celui de Tinto, la congruence entre étudiant et institution. Il s'en distingue en définissant cette congruence en termes d'intention et non d'intégration : le background de l'étudiant et son environnement influencent ses expériences sociales et académiques, qui elles-mêmes détermine sa perception du cursus. Cette perception détermine à son tour l'intention de sortir du cursus avant son terme. Bean considère les décrochages sans intention comme une sortie de cursus involontaire, un type d'abandon non prédictible : « Les étudiants qui partent sans intention (par exemple, pour des raisons de santé, de crise familiale, etc.) ne représentent pas les échecs de l'étudiant ou de l'université. Ils représentent la variance résiduelle de l'abandon qui peut être spécifiée avec exactitude après le fait, mais qui n'est pas prédite. " (Bean & Metzner, 1985)(p. 36). Cabrera et al. (1993) reprennent d'une part l'intention comme variable de médiation entre engagement et rétention, d'autre part l'environnement de l'étudiant comme variable influençant l'engagement et l'intégration.

Tableau 15 : Le modèle de Cabrera, Nora et Castaneda (1993).



Source : adapté de Cabrera et al. (1993)

3.8. Proposition d'un modèle empirique de décrochage d'études.

Le modèle empirique utilisé pour l'étude du décrochage étudiant est décrit dans le tableau 16 : Il comprend trois niveaux de déterminants. Il reprend la proposition des modèles d'Ajzen et Fishbein (1987) et de Cabrera et al. (1993) entre intention et comportement. Il inclut un premier niveau de déterminants liés aux caractéristiques socio-économiques, démographiques et académiques (ou *Background*), et à l'intégration première au cursus d'études (attitudes vis à vis du projet d'études et de projets extra-universitaires) de l'étudiant (Tinto, 1975 ; Cabrera et al., 1993). Un niveau intermédiaire de déterminants concerne différentes composantes de motivation (Deci et Ryan, 1985 ; Braxton et al., 2011).

Conformément au modèle de la TCP et à ce modèle empirique, nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Plus l'intention de poursuivre est faible, plus est importante la probabilité de décrocher.

Hypothèse 2 : Les attitudes, les normes sociales et le contrôle perçu prédisent l'intention de ne pas poursuivre qui elle-même prédit le décrochage.

Hypothèse 3 : L'autonomie est une variable médiatrice entre personnalité et santé mentale d'une part, et intention d'autre part.

Hypothèse 4 : Des profils d'étudiants décrocheurs peuvent être définis selon des dimensions de santé mentale et de personnalité.

Tableau 16 : Modèle empirique de motivation du décrochage étudiant.



II. Méthode.

1. Participants.

L'étude a pour objet un échantillon de population étudiant(e)e. Celui-ci se compose de 1116 étudiant(e)s engagé(e)s dans un cursus d'enseignement supérieur français (N=1116) entre 2014 et 2016. Elle se répartit entre 864 personnes de sexe féminin (77%) et 252 personnes de sexe masculin (23%). Lors de la collecte de données 53 % des étudiant(e)s était âgé de 19-20 ans, pour une moyenne d'âge globale de 20 ans. Le seul critère d'inclusion était d'être inscrit en cursus d'études supérieures dans un établissement public français. Les étudiant(e)s inscrits en Licence de psychologie à l'Université François Rabelais de Tours constituent 56 % de l'échantillon. Le reste de l'échantillon se compose principalement d'étudiant(e)s inscrits dans différents départements de l'Université d'Orléans (16%), en Licence de droit à l'Université François Rabelais de Blois (14 %), en diplôme d'ingénieur à l'Institut national des sciences appliquées Centre Val de Loire (10%). Les étudiant(e)s inscrit(e)s en premier cycle d'études supérieures représentent 85 % de l'échantillon total, les inscrits en première année d'études supérieures 51 %.

2. Outils et instruments de mesure.

2.1. Le *background* de l'étudiant.

Nous avons inséré au début des questionnaires une série d'items concernant le *Background* de l'étudiant : âge, sexe, nationalité, nombre de frères et sœurs, type de baccalauréat obtenu, nombre de redoublement lors de la scolarité antérieure, obtention d'un diplôme d'études supérieures, premier choix d'orientation en études supérieures, redoublement de l'année de cursus présente, derniers résultats d'évaluation obtenus, régime RSE, activité professionnelle, bénéfice d'une bourse, lieu de résidence habituel, charges financières, métier et niveau d'études des parents. Ces indicateurs démographiques, sociaux-économiques,

parentaux et académiques serviront de variables de contrôle aux variables de motivation et de santé mentale.

2.2. La Théorie du comportement planifié.

Nous avons utilisé le modèle de la Théorie du comportement planifié (TCP) pour étudier l'intention et ses facteurs. Nous avons élaboré un questionnaire en suivant les recommandations de la littérature (Ajzen, 2002, 2006, 2011 ; Francis et al., 2004, ; Gagné et Godin, 1999 ; Fishbein et Ajzen, 2010 ; Armitage, 2001 ; Cooke et Sheeran, 2004 ; Manning, 2009 ; Newton et al., 2013 ; Rivis et Sheeran, 2003). Pour l'intention, il est recommandé de retenir plusieurs questions (trois en moyenne) de qualité psychométrique. Pour l'attitude, des échelles standards (échelle de Likert, échelle de Thurstone) à différentiel sémantique (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957) sont couramment employées. Le premier critère de sélection des items doit être la clarté et la précision des adjectifs employés afin de bien centrer le propos et de ne pas créer de contre-sens. Le choix des items doit être approprié au type de population étudiée. Le second critère est d'introduire au moins dans le questionnaire pilote des paires d'adjectifs au sens contraire, positif/négatif, afin de s'assurer du cadre de réponse. Les paires pourront ensuite être nuancées à mesure de la construction du questionnaire. Un pré-test a été réalisé via une série d'entretiens qualitatifs structurés auprès d'une vingtaine d'étudiants afin de déterminer les propositions et les formules les plus appropriées.

2.2.1. Mesure des attitudes.

Les *Attitudes* sont mesurées à travers deux questions. L'étudiant(e) doit d'abord définir sur une échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » si les quatre qualificatifs proposés (« gratifiant », « désagréable », « ennuyeux », « passionnant ») définissent la poursuite de leurs présentes études. La seconde question comprend neuf propositions élaborées à partir de la littérature et des résultats du pré-test. Elle consiste à définir à l'aide de la même échelle si les propositions correspondent à ce que

l'étudiant(e) devra probablement faire dans la poursuite de ses présentes études jusqu'à leur terme. Les propositions comprennent des items positifs (par exemple, « suivre des cours avec un contenu intéressant »), et des items négatifs (par exemple, « supporter une charge de travail fatigante »).

2.2.2. Mesure des normes subjectives.

Pour la mesure des *Normes subjectives*, les participants doivent indiquer à l'aide de l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » si les personnes faisant partie de leur environnement social proche souhaitent qu'ils poursuivent leurs études jusqu'à leur terme. Les participants doivent ensuite, pour chacune des personnes proposées (père/mère, autre parent, enseignants, personne exerçant le métier envisagé), indiquer à l'aide de l'échelle de type Likert si ces personnes seraient probablement déçues s'ils ne poursuivaient pas leurs présentes études jusqu'à leur terme.

2.2.3. Mesure du contrôle perçu sur le comportement.

La mesure du *Contrôle perçu* s'effectue en se positionnant sur l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », s'ils pensent avoir la capacité de poursuivre leurs présentes études jusqu'à leur terme ; s'ils ont confiance en leurs capacités de poursuivre leurs études jusqu'à leur terme ; s'ils pensent avoir le contrôle sur la poursuite de leurs études jusqu'à leur terme ; s' ils pensent que la poursuite des études jusqu'à leur terme dépend entièrement d'eux. Il est ensuite demandé aux participants d'indiquer pour neuf situations proposées, si ces situations pourraient les empêcher de poursuivre leurs études jusqu'à leur terme en se positionnant sur l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

2.2.4. Mesure de l'intention.

L'*Intention* est mesurée à l'aide de trois questions. L'étudiant(e) doit indiquer à l'aide de l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » :

s'il a l'intention de poursuivre ses présentes études jusqu'à leur terme ; s'il est fermement décidé à poursuivre ses présentes études jusqu'à leur terme ; s'il est possible qu'il ne poursuive pas ses présentes études jusqu'à leur terme.

2.2.5. Mesure du comportement de décrochage.

Pour mesurer le comportement de décrochage, il est demandé à l'étudiant(e) de déterminer à l'aide de l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » s'il pense être en phase de décrochage par rapport à la poursuite de ses présentes études. Il s'agit d'une *Evaluation subjective de décrochage*. Une évaluation objective de décrochage complète la mesure du comportement en vérifiant si l'étudiant(e) est présent lors de l'examen final de son diplôme.

2.3. L'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité.

La personnalité est évaluée à l'aide de l'Inventaire des cinq grands facteurs, version française du Big Five Inventory (BFI) qui a été développé par John et al. (1991). Il s'agit d'un auto-questionnaire composé de 44 items dans sa version américaine, permettant d'évaluer la personnalité au travers de cinq grandes dimensions de la personnalité : l'*Extraversion* (E), *Agréabilité* (A), *Caractère consciencieux* (C), *Névrosisme* (N), *Ouverture* (O). Il a été traduit en français par Plaisant et al. en 2005. La traduction en français possède un item supplémentaire, soit 45 items. Les items sont cotés par les répondants à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points allant de « pas du tout d'accord» à « tout à fait d'accord ».

2.4. Le General Health Questionnaire – version française.

La santé mentale et une éventuelle morbidité psychique sont évaluées à l'aide du GHQ-28. Le General Health Questionnaire est un auto-questionnaire destiné à détecter des troubles mentaux actuels et non psychotiques. Il permet de distinguer le niveau le moins différencié des maladies mentales, par la mesure de deux aspects d'un épisode psychiatrique, l'incapacité à

poursuivre des activités quotidiennes normales et l'apparition de symptômes révélateurs d'un état de détresse psychologique. Il a été conçu par Golberg en 1972 et comporte initialement 60 items. Plusieurs versions ont été développées avec 30, 28 ou 12 items. La version à 28 items, développée en 1978, est l'une des plus couramment utilisées. Le GHQ a été validé en français par Bolognini et Bettschart en 1989, puis par Pariente et al. en 1992. Il intègre une approche dimensionnelle et catégorielle en évaluant le degré de souffrance psychologique sur le plan dimensionnel et en identifiant des cas pathologiques à partir de notes-seuil sur le plan catégoriel. Le GHQ-28 comprend 4 facteurs évalués chacun par 7 items : symptômes somatiques, anxiété et insomnie, dysfonctionnement social et dépression sévère. Les items sont cotés sur une échelle en quatre points allant de « moins que d'habitude »ou « pas du tout » à « beaucoup plus que d'habitude ». Les items sont cotés 0 point pour les réponses « pas du tout », « moins que d'habitude « ou « pas plus que d'habitude » et 1 point pour les réponses « un peu plus » ou « beaucoup plus que d'habitude ». La note-seuil retenue permettant d'identifier la présence d'un trouble psychopathologique est de 4/5.

2.5. L'Echelle de motivation à l'étude.

Pour mesurer la motivation à l'étude, nous avons utilisé l'Echelle de Motivation dans les Etudes (EME), développée par Vallerand et al. (1989). Celle-ci est composée d'items mesurant *Motivation intrinsèque*, *Motivation Extrinsèque* et *Amotivation*. Les étudiants devaient répondre sur une échelle de 1 à 7 allant de « ne me correspond pas du tout « à « correspond très fortement ».

2.6. L'Echelle d'engagement académique.

Nous avons mesuré l'engagement à l'aide de l'Echelle d'Engagement Académique (EEA) (Breault, 2010). Elle vise à évaluer l'*Engagement scolaire* des étudiants, leur *Bien-être*

ainsi que leur niveau d'*Autodétermination*. Les étudiants devaient répondre à chaque item sur une échelle de 0 à 8 allant de « ne me caractérise pas du tout » à « me caractérise tout à fait ».

2.7. L'Echelle d'autonomie-situnomie.

L'autonomie est mesurée à l'aide de l'échelle d'autonomie-situnomie élaborée par Auzoult (2010) à partir de l'échelle d'autonomie de Deslandes, Potvin et Leclerc (1997) comprenant 30 items et trois dimensions avec l'*Orientation vers le travail*, l'*Indépendanc*e et l'*Identité*. Toutefois, la perception des sources d'emprise qui peuvent influer sur la trajectoire scolaire n'est pas considérée. Auzoult a donc repris deux de ces trois dimensions, l'*Orientation vers le travail* et l'*Identité* et a intégré deux dimensions supplémentaires, la *Conscience des sources d'emprise* et le *Sentiment de pouvoir sur la situation*. Le nombre d'items pour chaque dimension a été réduit après une analyse factorielle. L'échelle finale se compose donc de 15 items, avec six items pour l'orientation vers le travail, quatre items pour la conscience des sources d'emprise, trois items pour le sentiment de pouvoir sur la situation et deux items pour l'identité. Le sujet répond aux items avec une échelle de type Likert en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

2.8. La variable dépendante de décrochage.

Le décrochage est mesuré selon trois modalités. Trois items pose la question de l'intention de poursuivre les études en cours jusqu'à leur terme à l'aide de l'échelle de type Likert en sept points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Un item évalue par ailleurs le vécu subjectif de décrochage. Ces items sont communs à toutes les passations, en liens avec les construits de la TCP et les autres variables indépendantes. L'identification objective du décrochage ne concerne que la partie de l'échantillon qui a pu bénéficier d'un suivi longitudinal. Le taux de décrochage effectif est basé sur le ratio entre le nombre de participants à la première passation et celui de la dernière passation. Nous avons considéré que les

étudiant(e)s non présent(e)s à l'examen final de la 3e année de Licence dans une durée de 2 ans suivant l'année d'inscription initiale en Licence, étaient en décrochage. Il s'agit d'une définition très large qui ne différencie pas les abandons d'études, des réorientations et des redoublements.

3. Procédure.

Une première passation de questionnaire a été proposée aux étudiant(e)s inscrits en Licence 1 de psychologie à l'Université François Rabelais de Tours en février 2014 (n= 415). Un suivi longitudinal a été opéré sur cette population d'étudiant(e)s jusqu'en 2016. L'ensemble des présent(e)s aux examens de fin de 3e année de Licence a accepté de répondre à une seconde passation de questionnaire, soit 227 étudiant(e)s. Parmi eux, 196 étaient présent(e)s lors de la première passation. Deux autres cohortes d'étudiant(e)s ont été interrogées, en mars-mai 2015 (n=330) puis en avril-mai 2016 (n=371). Toutes les données ont été collectées de manière individuelle, non-obligatoire, anonyme et confidentielle, via un questionnaire en ligne accessible depuis un lien envoyé sur les boites courriel de chaque étudiant(e). Toutes les autorisations nécessaires pour cette démarche ont été obtenues de la part des responsables administratifs et pédagogiques des cursus concernés (CNIL, Département de psychologie et de droit de l'Université François Rabelais, Institut national des sciences appliquées Centre Val de Loire). La messagerie universitaire des étudiant(e)s a été sollicitée directement par le secrétariat de leur cursus. Une diffusion du lien vers le questionnaire a également été assurée par les pages Facebook de différents groupes d'étudiant(e)s (groupes dédiés à une discipline ou à un cursus). L'utilisation des réseaux sociaux a permis de toucher 305 étudiant(e)s, soit près d'un tiers des répondant(e)s au total. Les questionnaires ont été élaborés et mis en ligne via le logiciel Sphinx©.

Seule la cohorte suivie longitudinalement a fait l'objet d'une procédure spécifique. Un relevé de code individuel propre à chaque répondant a été effectué lors des deux passations afin de pouvoir reliés les données de chaque temps (il était demandé au répondant d'indiquer les

deux premières lettres de son prénom, suivies de celles de sa mère et de son père). La seconde passation a eu lieu en présentiel et sur format papier. Un pré-test auprès d'une vingtaine d'étudiant(e)s de licence 1 de l'Université François Rabelais avait été effectué en janvier 2014 pour déterminer les items appropriés à la population étudiée.

4. Traitement des données.

Nous avons utilisé la technique d'analyse factorielle confirmatoire et au calcul de coefficient alpha de Cronbach (qui permet de mesurer la consistance interne d'une échelle). Nous avons également effectué des mesures d'analyse de variance (*t* de Student et ANOVA) pour la comparaison de groupes et aux techniques de régressions (corrélations simples de Bravais Pearson et régressions multiples) pour la recherche des liens entre variables. Le logiciel utilisé a été Statistica® 12^{e} édition.

III. Résultats.

1. La validation du modèle de la TCP.

La première partie de notre étude vise à valider le modèle de la TCP auprès d'une population composée de 877 étudiants. Le questionnaire a été adressé à une population générale comprenant deux recueils effectués respectivement sur l'année 2014 et 2015. Le recueil de 2014 avait collecté les réponses d'étudiants inscrits en première année de licence de psychologie à l'Université François Rabelais de Tours (n=415). Le recueil effectué sur l'année 2015 a permis de collecter les réponses d'étudiants inscrits de la première à la cinquième année à l'ENSNP (Ecole Nationale Supérieure de la Nature et du Paysage) de Blois (n=50), d'étudiants inscrits en première, deuxième et troisième année de licence de droit à l'Université François Rabelais de Tours (n=81), d'étudiants inscrits de la première à la cinquième année à l'INSA (Institut National de Sciences Appliquées) de Blois (n=72) et d'étudiants inscrits en deuxième année de licence de psychologie à l'Université François Rabelais de Tours (n=124). La moyenne d'âge pour cette population globale est de 21 ans $\pm$ 4 ans avec un minimum de 17 ans et un maximum de 62 ans, dont 80% se situait dans la tranche d'âge 19-24 ans. La population globale se répartit entre 23% d'hommes et 77% de femmes.

1.1. Les analyses factorielles exploratoires.

Nous avons réalisé une analyse factorielle en composante principale avec une rotation Varimax normalisée afin de mesurer les construits de la TCP et tester les différentes corrélations.

2.1.1. Les mesures d'Attitudes.

L'analyse factorielle réalisée sur les items d'Attitudes a montré trois facteurs interprétables qui expliquent 57% de la variance (Tableau 17). Le premier facteur qui a une valeur propre de 3.7 explique 29% de la variance et concerne les items relatifs au fait de devoir faire des sacrifices, de surmonter des difficultés, de supporter une charge de travail fatigante et

d'être fier de son travail. Il s'agit essentiellement d'attitudes indirectes. Nous proposons de nommer ce facteur *Sacrifices et dépassement des difficultés*. L'alpha de Cronbach calculé est de .77.

Le deuxième facteur qui a une valeur propre de 2.5 explique 19% de la variance et concerne les items relatifs au caractère ennuyant, passionnant, désagréable et gratifiant des études. Il s'agit essentiellement d'attitudes directes. Nous formulons ce deuxième facteur par l'*Intérêt important pour ses études*. L'alpha de Cronbach est de .78.

Le troisième facteur qui a une valeur propre de 1.2 explique 9% de la variance et concerne les items relatifs au projet professionnel, au fait d'être autonome, de développer ses capacités et de donner du sens à ses études. Nous définissons ce troisième facteur comme *Projet professionnel et attitudes autonomes*. L'alpha de Cronbach pour ce troisième facteur est de .72.

Tableau 17 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les attitudes.

Items > .40	Facteurs		
	F1 Sacrifices et dépassement des difficultés	F2 Intérêt important pour ses études	F3 Projet professionnel et attitudes autonomes
Je pense que la poursuite de mes présentes études jusqu'à leur terme est :			
Passionnant		.81	
Gratifiant		.62	
Ennuyant		-.83	
Désagréable		-.79	
Dans la poursuite de mes présentes études jusqu'à leur terme, il est probable que je doive :			
Suivre des cours avec un contenu intéressant			
Faire des sacrifices	.78		
Faire preuve de fierté pour m'accrocher	.71		
Surmonter des difficultés d'apprentissage	.75		
Réfléchir à mon projet professionnel			.85
Supporter une charge de travail fatigante	.72		
Faire preuve de plus d'autonomie			.70
Développer mes capacités (connaissances, expériences…)			.63
Chercher à donner du sens à mes études			.59
Alpha de Cronbach	*.77*	*.78*	*.72*

2.1.2. Les mesures de Normes subjectives.

L'analyse factorielle réalisée sur les items des *Normes subjectives* a montré que deux facteurs interprétables qui expliquent à eux deux 76% de la variance (Tableau 18). Le premier facteur qui a une valeur propre de 2.7, explique 53% de la variance et concerne les items relatifs aux parents et aux personnes proches. Nous définissons ce facteur comme l'*Influence parentale et des proches*. L'alpha de Cronbach est de .79.

Le deuxième facteur qui a une valeur propre de 1.2, explique 23% de la variance et concerne les items relatifs aux enseignants et professionnels. Nous définissons ce facteur comme l'*Influence des enseignants et professionnels*. L'alpha de Cronbach pour ce facteur est de .77.

Tableau 18 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les normes subjectives.

	Facteurs	
Items > .40	F1 Influence parentale et des proches	F2 Influence des enseignants et professionnels
Il est probable que les personnes suivantes soient déçues si je ne poursuis pas mes présentes études jusqu'à leur terme : Ma mère et/ou mon père	.87	
Les personnes qui comptent pour moi veulent que je poursuive mes présentes études jusqu'à leur terme	.81	
Un proche parent (grands-parents, frère, sœur, oncle, tante, cousin, cousine...)	.77	
Mes enseignants		.89
Une personne exerçant le métier pour lequel j'étudie		.86
Alpha de Cronbach	*.79*	*.77*

2.1.3. Les mesures de Contrôle perçu.

L'analyse factorielle réalisée sur les items de *Contrôle perçu* a montré trois facteurs interprétables qui expliquent à eux trois 62% de la variance (Tableau 19). Le premier facteur qui a une valeur propre de 4.8, explique 37% de la variance et concerne les items relatifs à la santé, aux conduites à risques, à l'hygiène de vie, à la famille, à un environnement calme, aux finances, à l'amour et au rythme des cours. Nous définissons ce premier facteur comme *l'Influence des facteurs environnementaux*. L'alpha de Cronbach pour ce premier facteur est de .89.

Le deuxième facteur qui a une valeur propre de 2.2, explique 17% de la variance et concerne les items relatifs à la confiance, aux capacités et au fait que le comportement ne dépend que de soi. Nous définissons ce facteur comme la *Confiance en ses capacités à agir*. L'alpha de Cronbach est de .79.

Le troisième facteur qui a une valeur propre de 1, explique 8% de la variance et n'est saturé que par un seul item relatif au contrôle sur la poursuite des études. L'alpha de Cronbach calculé pour ce facteur est de .47. Celui-ci étant inférieur à .70, nous n’avons pas retenu ce facteur comme significatif.

Tableau 19 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur le contrôle perçu.

Items > .40	Facteurs		
	F1 Influence des facteurs environnementaux	F2 Confiance en ses capacités à agir	F3 Contrôle
J'ai confiance en mes capacités à poursuivre mes présentes études jusqu'à leur terme		.90	
Je pense avoir la capacité de poursuivre mes présentes études jusqu'à leur terme		.88	
Je pense avoir le contrôle sur la poursuite de mes présentes études jusqu'à leur terme			.98
Je pense que la poursuite de mes présentes études jusqu'à leur terme dépend entièrement de moi		.71	
Je pense que les situations suivantes peuvent m'empêcher de poursuivre mes présentes études jusqu'à leur terme :	.		
Problème de santé (dépression...)	.81		
Conduite à risques	.77		
Mauvaise hygiène de vie	.77		
Problème de famille	.76		
Isolement, solitude	.74		
Difficulté à trouver un endroit calme pour étudier	.73		
Problèmes financiers	.69		
Problème amoureux	.68		
Difficulté à suivre le rythme des cours	.61		
Alpha de Cronbach	*.89*	*.79*	*.47*

2.1.4. Les mesures d'Intention.

L'analyse factorielle sur les items d'intention montre qu'un seul facteur interprétable explique 79% de la variance avec un alpha de Cronbach de .86 (Tableau 20). Nous l'avons défini comme l'*Intention de poursuivre*.

Tableau 20: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur l'intention.

Items > .40	Facteurs
J'ai l'intention de poursuivre mes présentes études jusqu'à leur terme	-.93
Je suis fermement décidé(e) à poursuivre mes présentes études jusqu'à leur terme	- .93
Je pense qu'il est possible que je ne poursuive pas mes présentes études jusqu'à leur terme	.79
Alpha de Cronbach	*.86*

2.2. Les analyses de corrélation.

Nous avons procédé à des analyses de corrélation afin d'examiner les relations entre les différents construits de la TCP (Tableaux 1 et 2 en annexes). Nous avons constaté une corrélation significative à $p<.05$ entre l'*Intention de poursuivre,* l'*Intérêt important pour ses études* (.53), la *Confiance en ses capacités à agir* (.48), l'*Influence parentale et des proches* (.28) et dans une moindre mesure l'*Influence des enseignants et des professionnels* (.09).

L'*Évaluation subjective du décrochage*, est corrélée significativement et négativement avec *l'Intention de poursuivre* (-.61), l'*Intérêt important pour ses études* (-.52), la *Confiance en ses capacités à agir* (-.46), l'*Influence parentale et des proches* (-.16), et positivement avec les

Sacrifices et dépassement des difficultés (.12) et l'*Influence des facteurs environnementaux* (.11).

Concernant les trois construits de la TCP, nous avons pu observer que l'*Influence parentale et des proches* et l'*Influence des enseignants et professionnels* sont corrélées significativement avec la *Confiance en ses capacités à agir* (respectivement .28 et .11), l'*Intérêt important pour ses études* (respectivement .15 et .11), l'*Influence des facteurs environnementaux* (respectivement .14 et .09), et les *Sacrifices et dépassement des difficultés* (respectivement .12 et .07). L'*Influence parentale et des proches* est par ailleurs corrélée significativement avec le *Projet professionnel et les attitudes autonomes* (.23), lui-même corrélé significativement avec l'*Influence des facteurs environnementaux* (.12).

Nous avons également constaté une corrélation significative négative entre la *Confiance en ses capacités à agir* et les *Sacrifices et dépassement des difficultés* (-.15) et positive avec l'*Intérêt important pour ses études* (.42). Enfin, nous avons relevé une corrélation significative entre l'*Influence des facteurs environnementaux* et les *Sacrifices et dépassement des difficultés* (.20).

2.3. Les analyses de régressions multiples.

Nous avons effectué des analyses de régressions multiples pas-à-pas ascendantes afin d'examiner la force des relations entre les facteurs identifiés par l'analyse factorielle (cf. Tableaux 3 et 4 en annexes) et déterminer le poids de ces facteurs sur l'*Intention de poursuivre*. Nous avons constaté que l'*Intérêt important pour ses études*, la *Confiance en ses capacités à agir*, l'*Influence parentale et des proches* et l'*Influence des facteurs environnementaux* expliquaient 38% de la variance ($p<.05$), avec en premier lieu l'*Intérêt important pour ses études* qui explique à lui seul 28% de la variance.

Nous avons opéré le même type d'analyses pour déterminer le poids des facteurs sur l'*Évaluation subjective de décrochage*. Nous avons observé que l'*Intention de poursuivre*,

l'*Intérêt important pour ses études*, la *Confiance en ses capacités à agir*, les *Sacrifices et dépassement des difficultés*, et le *Projet professionnel et les attitudes autonomes* expliquaient 46% de la variance. L'*Intention de poursuivre* explique à elle seule 37% de la variance de l'*Évaluation subjective de décrochage*.

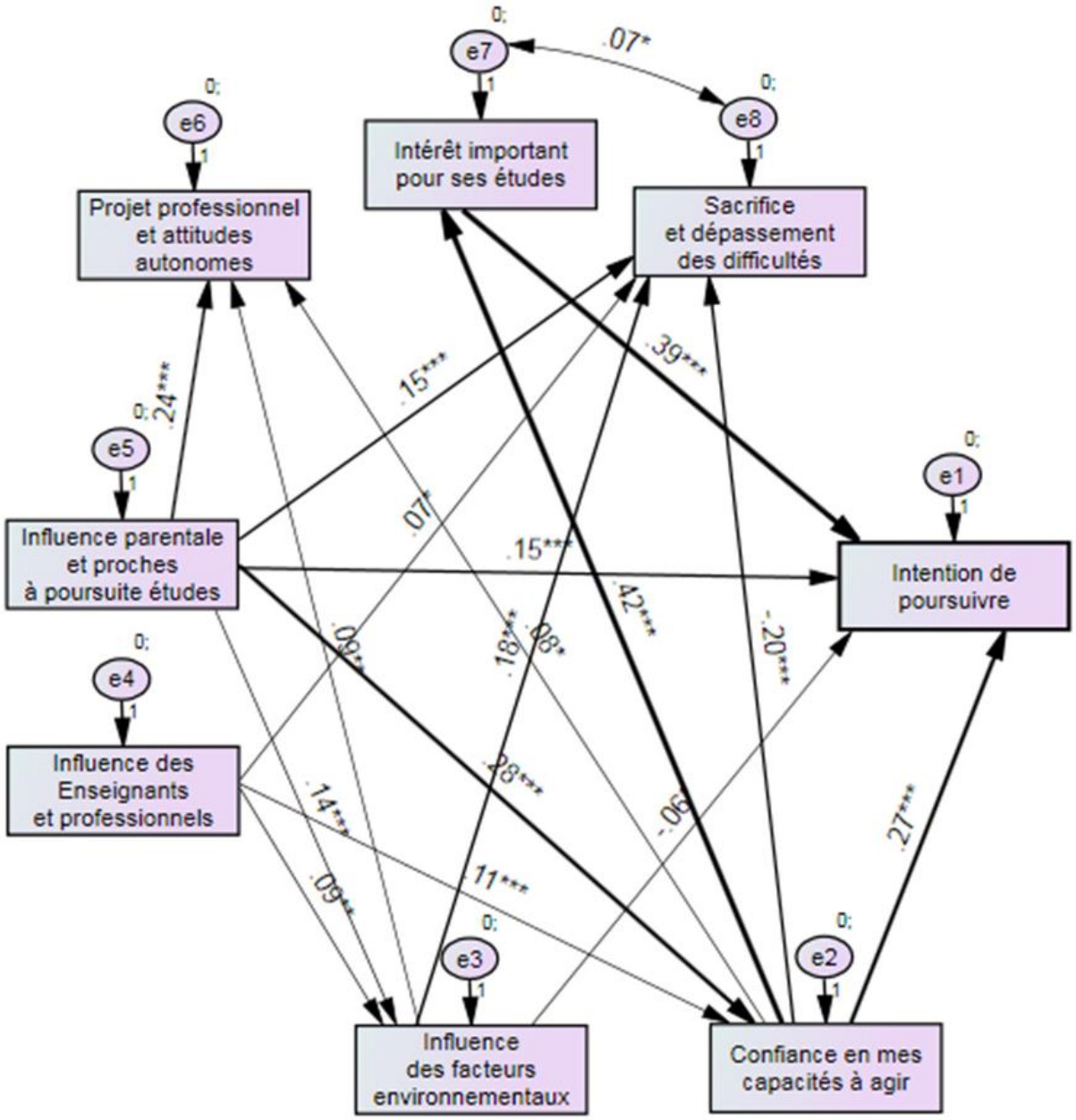
2.4. La modélisation d'équations structurelles (SEM).

La modélisation d'équations structurelles permet de synthétiser les relations entre tous les facteurs identifiés et de mesurer leur pertinence lorsque qu'ils sont mis en concurrence. Après avoir déterminé les différentes corrélations, le modèle d'équation structurelle nous a permis de tester les relations selon le modèle de la TCP (Figure 1).

Les résultats indiquent un Chi² de 19.98 avec 11 degrés de liberté (ddl), un rapport est de 1.82, p<.46, un CFI/IFI de .99 et un indice d'ajustement de parcimonie estimé par le Root mean square error of approximation (RMSEA) de .03. Ces indices témoignent d'une bonne adéquation du modèle retenu. Certains facteurs présentant peu de pertinence, nous avons défini un modèle simplifié comportant uniquement les relations les plus saillantes, visible en annexes (Figure 3 en annexes). L'adéquation de ce modèle simplifié est satisfaisante avec un Chi² de 19.98, 11 degrés de liberté (ddl), un rapport de 1.82, p<.46, un CFI/IFI de .99 et un indice d'ajustement de parcimonie estimé par le Root mean square error of approximation (RMSEA) de .03.

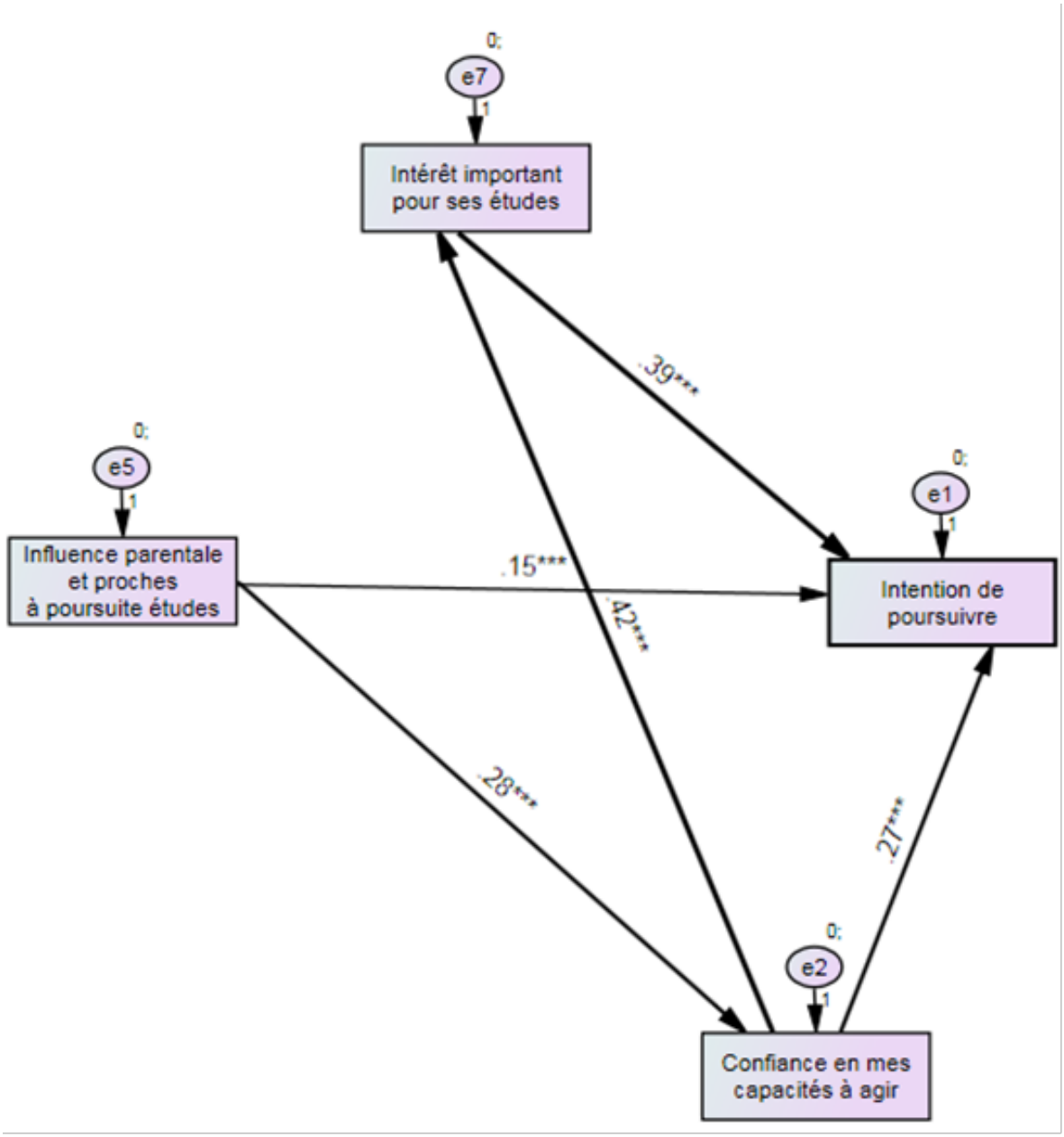
Nous avons également procédé à un modèle d'équation structurelle comprenant l'*Évaluation subjective du décrochage* (Figure 2).

Figure 1 : Modèle d'équation structurelle de la TCP et de l'Intention.



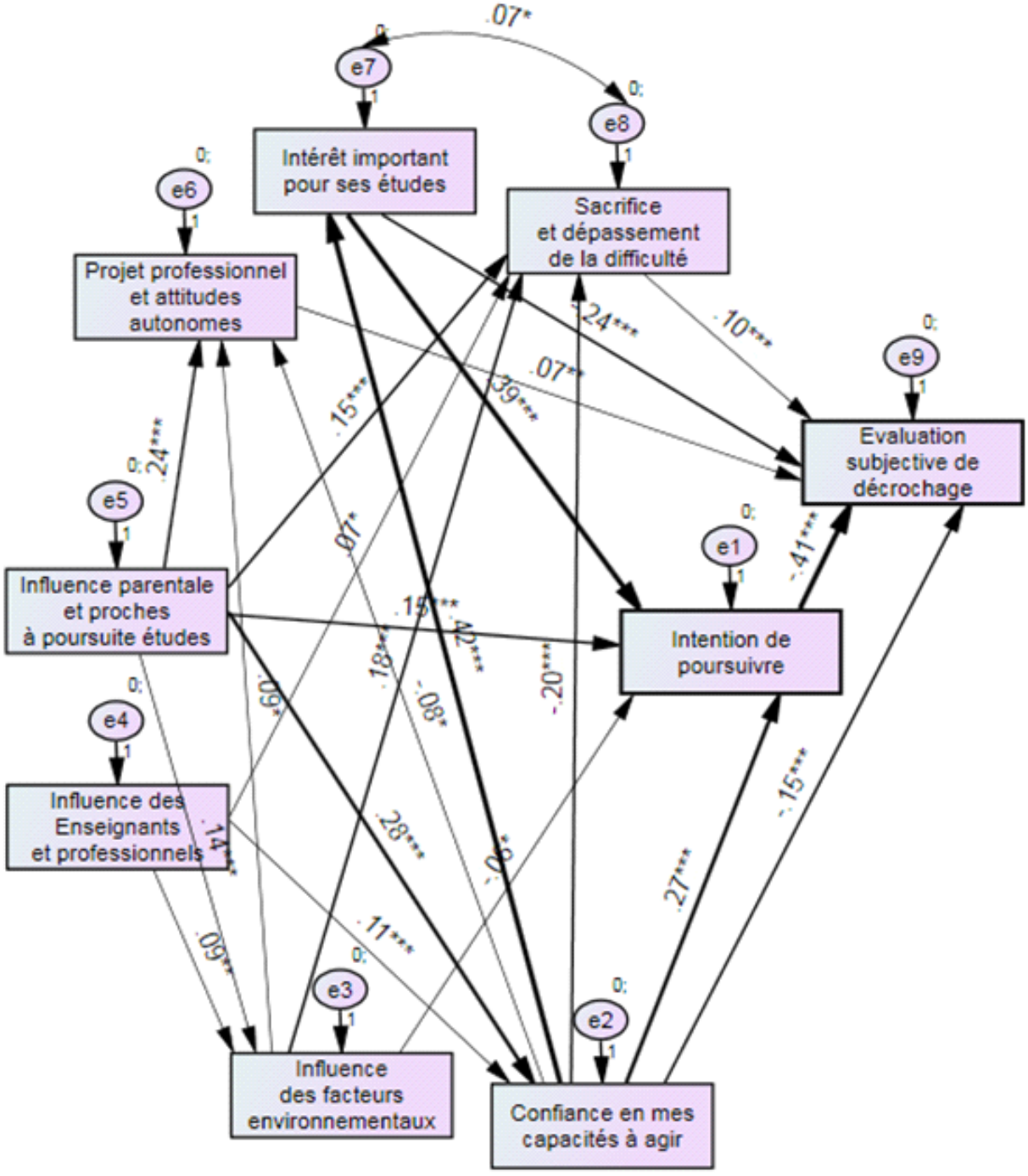
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figure 2 : Modèle simplifié d'équation structurelle de la TCP.



* p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Figure 3 : Modèle d'équation structurelle de la TCP et du Décrochage subjectif.



$p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Les résultats indiquent un Chi² de 25.75 avec 14 degrés de liberté (ddl), un rapport de 1.84, p<.03, un CFI/IFI de .99 et un indice d'ajustement de parcimonie estimé par le Root mean square error of approximation (RMSEA) de .03. Ces indices témoignent d'une bonne adéquation du modèle retenu.

2. Validation de l'Echelle d'autonomie-situnomie.

Afin d'utiliser un construit pertinent d'autonomie dans notre modèle, nous avons testé et validé la cohérence de l'Echelle d'autonomie-situnomie élaborée par Auzoult pour les élèves de l'enseignement secondaire (Auzoult, 2010), auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur.

L'échantillon était constitué de 326 étudiants dont l'âge moyen était de 21,44 (*ET* = 2.89), avec un minimum à 17 ans et un maximum à 47 ans (seuls 4 étudiants étaient âgés de plus de 28 ans). Il comptait 69 % de femmes (*n* = 225), sans différence significative d'âge en fonction du sexe (21,46 pour les femmes vs 21,40 pour les hommes). Les étudiants étaient issus de filières académiques de la région Centre-Val de Loire : 64 % de l'université François Rabelais de Tours (dont 41 % en psychologie et 23 % en droit) ; un peu plus de 24 % de l'Institut National de Sciences Appliquées l'INSA de Blois et un peu plus de 11% de l'Ecole Nationale Supérieure de la Nature et du Paysage (ENSNP) de Blois. Ces étudiants étaient essentiellement en licence (82 %, *n* = 235).

2.1. Analyse factorielle confirmatoire des construits de l'échelle.

Nous avons d'abord recherché à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire (Jöreskog & Sörbom, 1996) la bonne adaptation de l'échelle proposée par Auzoult (2010) aux données de cette population d'étudiants. Nous avons donc testé le modèle à 4 facteurs qu'il propose à partir des réponses de l'ensemble des étudiants aux *items* de l'Echelle d'autonomie-situnomie. Le résultat était le suivant : khi^2 de 173.33 avec 84 degrés de liberté (*ddl*), rapport khi^2/ddl = 2.06, $p < .001$; *Goodness of fit index* (*GFI*) de Joreskog de .93 et indice d'ajustement de parcimonie estimé par le *Root mean square error of approximation* (*RMSEA*) de .06. Les valeurs de ces indices témoignent d'une adéquation satisfaisante aux données car on admet habituellement qu'un *GFI* doit être > .90 pour être satisfaisant et que plus il s'approche de 1, plus il pourra être considéré comme très bon, que le rapport khi^2/ddl doit être < 3 et si possible compris entre 1.5

et 2 et que le *RMSEA* doit être inférieur à .08 et si possible, à .05. Une analyse des résidus (éléments de la matrice d'entrée qui restent inexpliqués par le modèle et qui doivent être le plus petit possible, valeur attendue au moins < .10) est également satisfaisante : 060.

Nous avons ensuite vérifié la cohérence interne des quatre dimensions de l'Echelle d'autonomie-situnomie (Auzoult, 2010), ainsi que celle de son facteur général qui comprenait la totalité des items (Tableau 21). Les résultats des coefficients alpha de Cronbach appliqués aux données de cette population d'étudiants ont montré qu'on ne disposait pas de coefficient satisfaisant (> 0,70) pour deux des dimensions : *Conscience des sources d'emprise* (α = .64) et *Sentiment de pouvoir sur la situation* (α = .50). Elles ne seront pas utilisées dans le reste de l'étude. Nous avons retenu en revanche les deux construits *Identité* (α = .81) et *Orientation vers le travail* (α = .74), ainsi que l'*Evaluation globale* (α = .75).

Tableau 21 : cohérence interne de l'échelle d'autonomie-situnomie.

	Coefficients alpha de Cronbach
Evaluation globale de l'autonomie (items de 1 à 15)	.75
F1 *Orientation vers le travail* (items 3, 7, 8, 10, 12, 15)	.74
FII *Conscience des sources d'emprise* (items 9, 11, 13, 14)	.64
FIII *Sentiment de pouvoir sur la situation* (items 1, 2, 4)	.50
FIV *Identité* (items 5, 6)	.81

3.3. Les analyses de corrélations.

Les analyses de corrélations indiquent une relation négative entre le vécu subjectif de décrochage et l'*Evaluation globale* (-.41), l'*Orientation vers le travail* (-.30) et avec l'*Identité* (-.34)(p < .001). Une recherche de corrélations multiples pas à pas montre que l'*Identité* explique 9 % de variance et l'*Orientation vers le travail* 5 % supplémentaire, soit 15 % de variance

totale expliquée ($p < .001$). Le vécu subjectif de décrochage diminue avec la poursuite des études académiques (il était moins important chez les étudiants en Master 1 ou 2 que chez les étudiants inscrits en licence 1 ou 2) ($F(4, 283) = 4.10$, $p < .001$).

L'objectif de cette étude est de valider l'échelle d'autonomie-situnomie auprès d'étudiants et de déterminer les liens entre autonomie et vécu subjectif de décrochage à l'université. Il s'agit de pouvoir disposer d'un outil permettant l'évaluation de l'autonomie durant la totalité du processus d'orientation, depuis le choix opéré dans le cadre scolaire, à l'intégration en études supérieures.

3. Corrélations entre décrochage, construits internes de la TCP et construits externes.

L'étude des corrélations entre les construits internes de la TCP et les construits externes d'autonomie, de morbidité psychique et de personnalité a été réalisée à partir de données collectés en 2015 auprès d'un échantillon de 326 étudiants dont l'âge moyen était de 21,44 (ET = 2.89), avec un minimum à 17 ans et un maximum à 47 ans (seuls 4 étudiants étaient âgés de plus de 28 ans). Il comptait 69 % de femmes (n = 225), sans différence significative d'âge en fonction du sexe (21,46 pour les femmes vs 21,40 pour les hommes). Les étudiants étaient issus de filières académiques de la région Centre-Val de Loire : 64 % de l'université François Rabelais de Tours (dont 41 % en psychologie et 23 % en droit) ; un peu plus de 24 % de l'Institut National de Sciences Appliquées l'INSA de Blois et un peu plus de 11% de l'Ecole Nationale Supérieure de la Nature et du Paysage (ENSNP) de Blois. Ces étudiants étaient essentiellement en licence (82 %, n = 235).

3.1. Fiabilité des échelles.

Nous avons vérifié les coefficients alpha de Cronbach pour chacun des construits impliqués dans les différentes échelles utilisées (Tableau 22). Les coefficients montrent une consistance interne positive des différentes échelles. La fiabilité inter-items de chacune est satisfaisante, avec des résultats supérieurs à 0,70

Tableau 22 : Alpha de Cronbach pour les variables externes à la TCP.

Facteurs du GHQ	
Dépression	.88
Dysfonctionnement social	.78
Anxiété-insomnie	.87
Atteinte somatique	.81
Facteurs du BFI	
Extraversion	.85
Agréabilité	.77
Caractère consciencieux	.84
Névrosisme	.87
Ouverture	.81

3.2. Les analyses de corrélation.

Nous avons procédé à des analyses de corrélation afin d'apprécier les relations existantes entre les variables externes à la TCP, l'*Intention de poursuivre*, l'*Évaluation subjective de décrochage* et les variables internes de la TCP (Tableau 23). Nous avons constaté que *l'Autonomie globale* était corrélée significativement avec l'*Intention de poursuivre* (.35) et négativement avec l'*Évaluation subjective de décrochage* (-.47). L'*Évaluation subjective de décrochage* est également corrélée significativement avec l'*Atteinte somatique* (.41), l'*Anxiété-insomnie* (.37), le *Dysfonctionnement social* (.48), la *Dépression majeure* (.45), le *Névrosisme* (.24), et négativement avec le *Caractère consciencieux* (-.39) et l'*Extraversion* (-.20). L'*Intention de poursuivre* est corrélée significativement avec toutes les variables externes.

Tableau 23 : Tableau des corrélations entre variables internes et externes à la TCP.

	Atteintes Somatiques	Anxété-Insomnie	Dysfonctionnement social	Dépression sévère (GHQ	Autonomie globale	O	N	C	A	E
Cpt (subjectif)_Je pense être en décrochage 1-7 (1=pas du tout d'a	0,41	0,37	0,48	0,45	-0,47	-0,13	0,24	-0,39	-0,09	-0,20
Int_j'ai l'intentionde poursuivre mes études	-0,34	-0,30	-0,34	-0,33	0,35	0,15	-0,26	0,23	0,14	0,19
AI 1_Je dois faire des sacrifices/surmonter et accepter difficultés	0,30	0,30	0,25	0,16	-0,08	-0,02	0,25	-0,05	-0,08	-0,21
AI 1_J'ai un fort intérêt pour mes études	-0,19	-0,12	-0,21	-0,28	0,44	0,17	-0,16	0,37	0,14	0,22
AI 3_J'ai un projet professionnel et je suis autonome	0,07	0,03	-0,11	0,01	-0,24	-0,03	0,13	-0,26	-0,12	-0,04
NS 1_Influence parentale et proches à poursuite études	-0,01	0,00	-0,01	0,02	-0,15	0,10	0,01	-0,24	-0,10	-0,07
NS 2 Influence Enseignants et professionnels	-0,11	-0,07	-0,05	-0,02	-0,03	0,04	-0,24	0,03	-0,09	-0,12
CC 1_Locus externe (facteurs environnementaux)	0,25	0,27	0,22	0,26	-0,26	-0,11	0,21	-0,14	-0,15	-0,05
CC 2_Confiance en mes capacités à agir	-0,37	-0,34	-0,43	-0,29	0,22	0,17	-0,26	0,05	-0,04	0,16

4.3. Les analyses de régressions multiples.

Les analyses de régressions multiples concernant les variables externes et l'*Intention de poursuivre* ont permis de relever que 12% de la variance expliquée était liée à l'*Autonomie globale*, et 8% de la variance expliquée était liée à l'*Atteinte somatique* (cf. Tableau 6 en annexes).

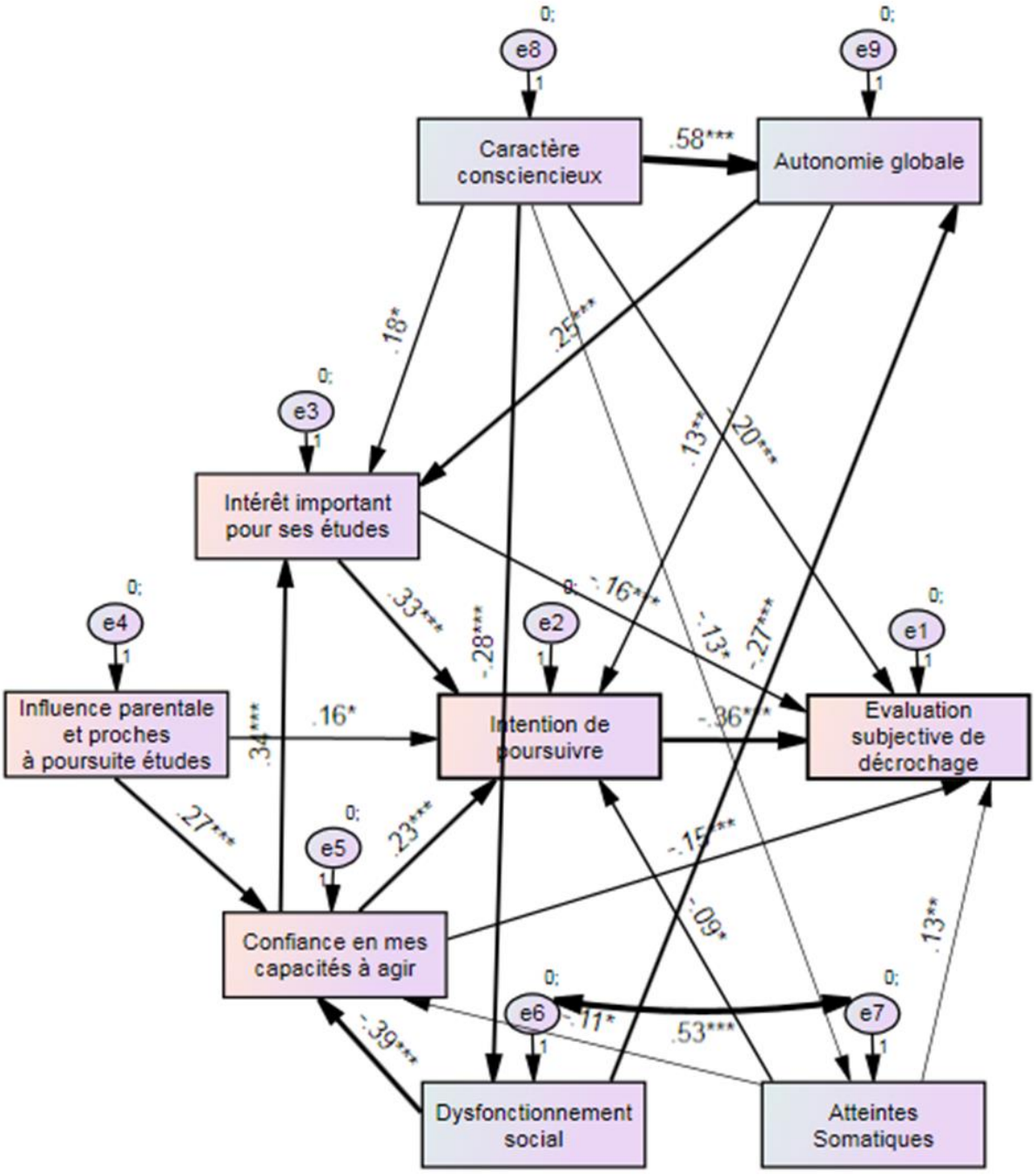
Les analyses de régressions multiples concernant les variables externes et l'*Évaluation subjective de décrochage*, ont permis de relever que 23% de la variance expliquée était liée au *Dysfonctionnement social*, 9% de la variance expliquée était liée à l'*Autonomie globale*, 4% était liée à l'*Atteinte somatique* et 1% était liée au *Caractère consciencieux* (cf. Tableau 7 en annexes).

Par ailleurs, nous avons effectué ces mêmes analyses de régression par groupes afin de comparer les femmes et les hommes. Nous avons constaté des différences marquées selon le genre. Pour les femmes, la variance expliquée de l'*Intention de poursuivre* est liée à l'*Autonomie gobale* (12% de la variance expliquée) et l'*Atteinte somatique* (6% de la variance expliquée)(cf. Tableau 8 en annexes). Pour les hommes, 21% de la variance expliquée de l'*Intention de poursuivre* correspond au *Caractère consciencieux* et 9% correspond à la *Dépression sévère* (cf. Tableau 9 en annexes). Pour les femmes, nous identifions pour l'*Évaluation subjective de décrochage* le *Dysfonctionnement social* (33% de la variance expliquée), l'*Autonomie globale* (8% de la variance expliquée) et l'*Atteinte somatique* (5% de la variance expliquée) (cf. Tableau 12 en annexes).Pour les hommes, 18% de la variance expliquée de l'*Évaluation subjective de décrochage*, est liée au *Caractère consciencieux* et 11% est liée à l'*Atteinte somatique* (cf. Tableau 11 en annexes),

4.4. La modélisation d'équations structurelles (SEM).

Cette méthode nous a permis de construire un modèle comprenant les variables de la TCP et les différentes variables externes. Ce modèle synthétise ainsi toutes les relations qui existent entre les différentes variables impliquées (Figure 3). Les résultats indiquaient un Chi^2 de 39.92 avec 15 degrés de liberté (ddl), un rapport de 2.66, $p<.03$, un CFI/IFI de .99 et un indice d'ajustement de parcimonie estimé par le Root mean square error of approximation (RMSEA) de .04.

Figure 3 : Modèle d'équation structurelle des variables internes et externes à la TCP.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4: Modèle intégratif d'intention et de vécu de décrochage.

5.1 Fiabilité des échelles.

Les coefficients Alpha de Cronbach montrent une consistance interne positive des différentes échelles. La fiabilité inter-items de chaque échelle utilisée dans cette recherche, est satisfaisante, avec des résultats supérieurs à 0,70, sauf pour l'*Internalité – locus contrôle* de l'échelle IPC (0,64).

5.2. Les analyses factorielles en composantes principales.

Nous avons effectué une analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax qui permet d'obtenir un construit unique d'*Intention de poursuivre ses études* à partir de la mesure de 3 items d'intention. Ce construit possède une valeur propre de 2,43 et explique plus de 81% de variance. Son coefficient Alpha de Cronbach est de 0.75. *Le vécu subjectif de décrochage* apparait fortement corrélé négativement à l'*Intention de poursuivre ses études* (-0.61, $p < 0.001$)(voir tableau 7 en annexe). Enfin, la *Valeur du diplôme* et la *Finalité professionnelle* sont corrélées positivement avec l'*Intention de poursuivre ses études* (Tableau 25*).*

Tableau 24 : Alpha de Cronbach des échelles.

Variables	Alpha de Cronbach
Engagement scolaire (ES) total	0,93
ES engagement scolaire	0,85
ES bien-être personnel	0,78
ES autodétermination	0,90
EME Motiv. Intrinsèque à la connaissance	0,89
EME Motiv. Intrinsèque à l'accomplissement	0,85
EME Motiv. Intrinsèque à la stimulation	0,85
EME Motiv. Extrinsèque identifiée	0,76
EME Motiv. Extrinsèque introjectée	0,85
EME Motiv. Extrinsèque - régulation externe	0,82
EME Amotivation	0,84
Atteintes Somatiques (GHQ 28)	0,83
Anxiété-Insomnie (GHQ 28)	0,87
Dysfonctionnement social (GHQ 28)	0,80
Dépression sévère (GHQ 28)	0,89
E	0,86
A	0,73
C	0,85
N	0,85
O	0,80
Internalité_Locus contrôle (I)	0,64
Autre tout puissant_Locus contrôle (P)	0,79
Chance_Locus contrôle (C)	0,71

Tableau 25 : Corrélations entre Valeur du diplôme, Finalité professionnelle et Intention.

	Intention de poursuivre ses études	Vécu subjectif de décrochage
Valeur du diplôme	0,41	-0,38
Finalité professionnelle	0,43	-0,33

5.3. Influence de l'Engagement et de la Motivation sur l'Intention.

L'Echelle d'Engagement Académique regroupant les items *Engagement scolaire*, *Bien-être personnel* et *Autodétermination*, est corrélée positivement à l'*Intention de poursuivre ses études*. L'*Engagement scolaire* permet d'avoir l'intention de poursuivre ses études mais n'engendre pas de perception de décrochage.

Tableau 26 Corrélations entre EEA, Intention et Vécu subjectif de décrochage.

	Intention de poursuivre ses études	*Vécu subjectif de décrochage*
Engagement scolaire	0,41	-0,49
Bien-être personnel	0,38	-0,41
Autodétermination	0,40	-0,52
Echelle d'engagement académique	0,45	-0,54

L'Echelle de Motivation dans les Etudes montre plusieurs résultats significatifs. Le plus significatif d'entre eux est l'*Amotivation* qui est corrélée négativement avec l'*Intention de poursuivre ses études*. La *Motivation Intrinsèque à l'Accomplissement* et la *Motivation Extrinsèque Identifiée* sont corrélées positivement à l'*Intention de poursuivre ses études*. La *Motivation Intrinsèque à la Connaissance*, la *Motivation Intrinsèque à l'Accomplissement* et la *Motivation Extrinsèque Identifiée* sont corrélées négativement avec le *Vécu subjectif de décrochage.*

Tableau 27 : Corrélations entre EME, Intention et Vécu subjectif de décrochage.

	Intention de poursuivre ses études	*Vécu subjectif de décrochage*
EME Motiv. Intrinsèque à la connaissance	0,29	-0,37
EME Motiv. Intrinsèque à l'accomplissement	0,31	-0,39
EME Motiv. Intrinsèque à la stimulation	0,21	-0,28
EME Motiv. Extrinsèque identifiée	0,31	-0,30
EME Motiv. Extrinsèque introjectée	0,12	-0,15
EME Motiv. Extrinsèque - régulation externe	0,05	-0,01
EME Amotivation	-0,46	0,57

5.4. Influence de la Santé, de la Personnalité et du Locus de contrôle sur l'Intention.

L'Echelle du GHQ 28 est surtout corrélée avec la *Vécu subjectif de décrochage*. Les items *Anxiété-Insomnie*, *Dysfonctionnement social* et *Dépression sévère* sont corrélés positivement avec le *Vécu subjectif de décrochage*.

Tableau 28 : Corrélations entre l'Echelle du GHQ-28 et l'Intention.

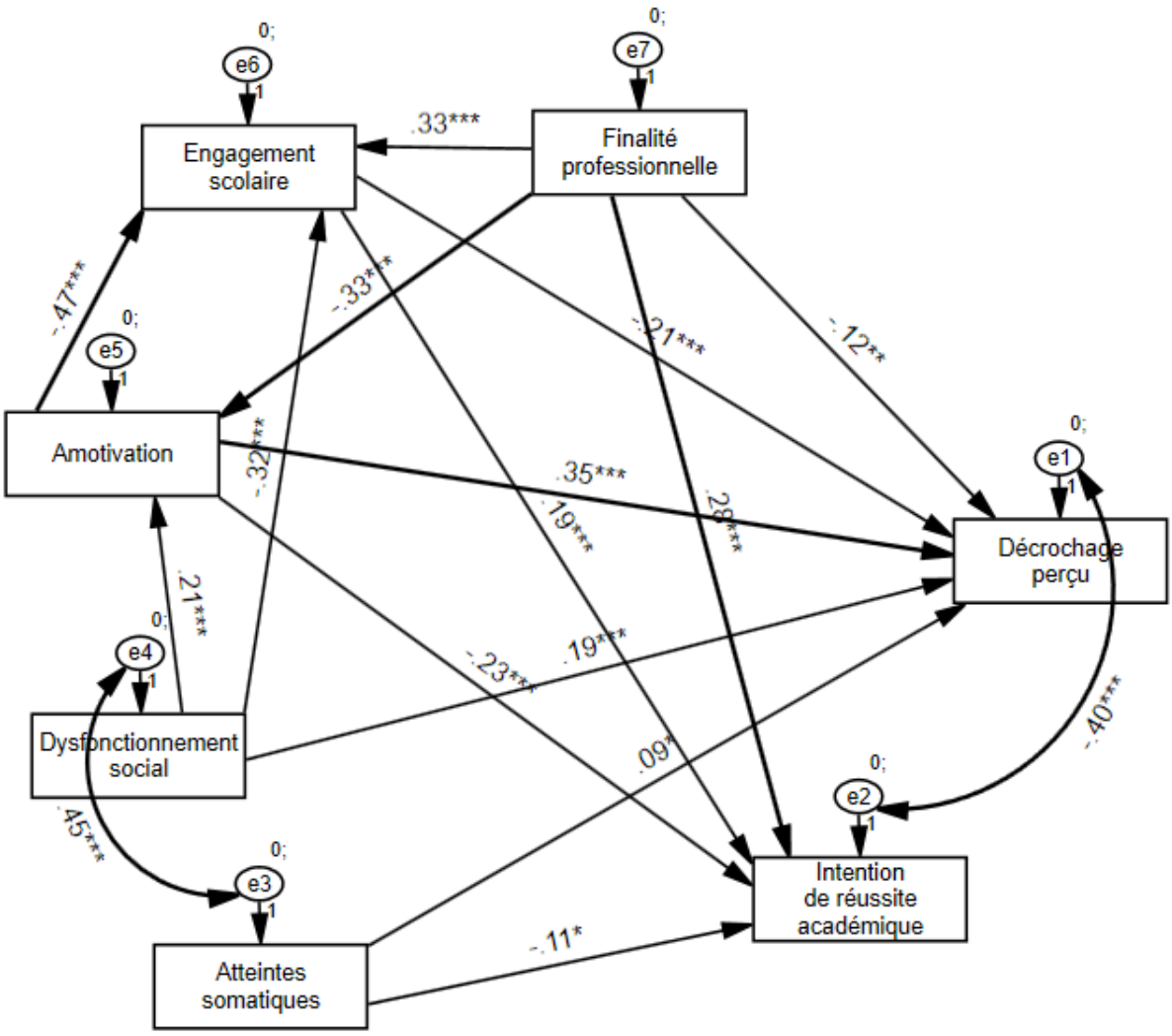
	Intention de poursuivre ses études	*Vécu subjectif de décrochage*
Atteintes Somatiques (GHQ 28)	-0,19	0,27
Anxiété-Insomnie (GHQ 28)	-0,12	0,30
Dysfonctionnement social (GHQ 28)	-0,24	0,41
Dépression sévère (GHQ 28)	-0,18	0,30

Le BFI ne montre pas de corrélation avec l'*Intention de poursuivre ses études* et le *Vécu subjectif de décrochage*, mis à part pour l'item *Caractère consciencieux* qui est corrélé négativement avec le *Vécu subjectif de décrochage*, cela signifie donc que les étudiants qui se perçoivent en décrochage ne sont en général pas des étudiants consciencieux. L'échelle IPC comprenant les items *Internalité*, *autre tout-Puissant* et *Chance* n'est aucunement corrélée avec l'*Intention de poursuivre ses études* et le *Vécu subjectif de décrochage* (voir tableau 9 en annexe).

5.5. Un modèle empirique du décrochage.

Les indices du modèle sont satisfaisants et permettent de retenir les corrélations suivantes :

Figure 4 : Modélisation structurales de variables mesurées.



*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001.

Fit indices for structural equation modeling (SEM):

χ^2 = 8.87 df (degrees of freedom) = 5

χ^2 (CMIN) / df = 1.78

p = .114 (ns)

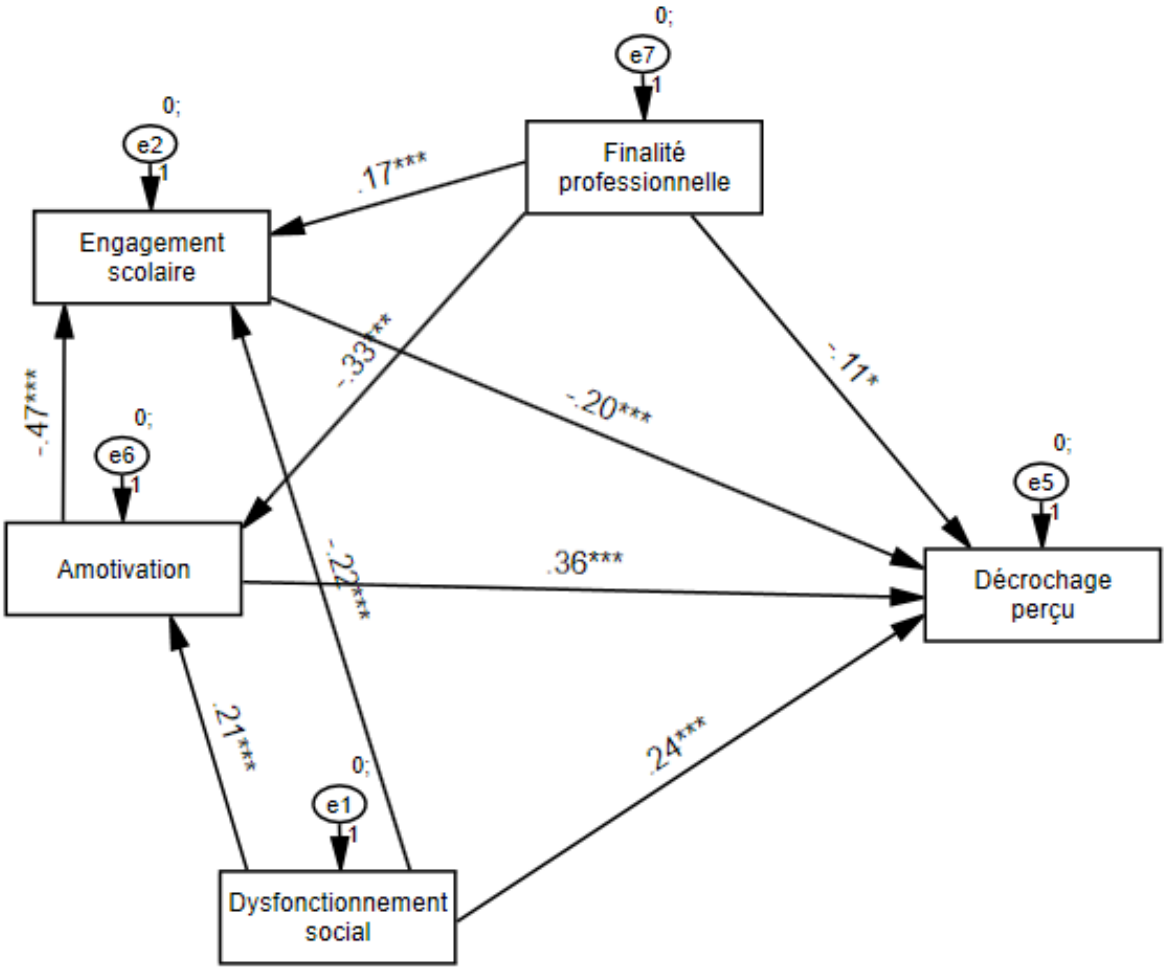
CFI (Comparative fit index) = .995

IFI (Incremental fit index) = .995

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = .047 [.000 – .096]

La modélisation d'équations structurelles finale est la suivante:

Figure 5 : Modélisation d'équations structurelles finale du décrochage perçu.



*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001.

Fit indices for structural equation modeling (SEM):

χ^2 = 2.49 df (degrees of freedom) = 1

χ^2 (CMIN) / df = 2.49

p = .115 (ns)

CFI (Comparative fit index) = .997

IFI (Incremental fit index) = .997

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = .065 [.000 – .171]

A la suite de ces corrélations, nous avons souhaité faire une comparaison entre les hommes et les femmes concernant leur engagement scolaire et leur motivation. Les items *Motivation Extrinsèque Introjectée* (EME), *Atteintes somatiques* et *Anxiété-Insomnie* (GHQ-28) sont significativement plus élevées chez les femmes ainsi que le *Caractère consciencieux* et le *Névrosisme* (BFI). Enfin, l'*Internalité* est significativement moins élevée chez les femmes (IPC). Ces résultats n'apportant que peu de conclusions, nous avons décidé d'évaluer le *Vécu subjectif de décrochage* en fonction de l'année d'étude et du parcours des étudiants.

5.6. Vécu subjectif de décrochage, année d'étude et type de bac.

5.6.1. Vécu subjectif de décrochage en fonction de l'année d'étude.

La comparaison entre les 262 étudiants de Licence et les 95 étudiants de Master a montré que la moyenne de l'*Intention de réussir* chez les étudiants de Licence est significativement plus faible que celles des étudiants de Master.

Tableau 29 : Test t, Intention de poursuivre ses études et année d'étude.

	Tests *t* ; Licence et Master								
	M Licence	M Master	t	dl	p	N Licence	N Master	Ecart-Type Licence	Ecart-Type Master
Intention de poursuivre ses études	-0,07	0,18	-2,10	355	0,04	262	95	1,08	0,71
Vécu subjectif de décrochage	2,50	2,37	0,59	355	0,56	262	95	1,85	1,70

Seule l'item *Engagement scolaire* (ES) montre une différence significative entre les étudiants de Licence et de Master, les étudiants de Licence montrent une moyenne

d'*Engagement scolaire* plus faible que celle des Masters. La variable *Anxiété-Insomnie* (GHQ-28) est significativement plus élevée chez les étudiants en Master. Les étudiants en Licence ont une moyenne significativement plus faible que les étudiants de Master en ce qui concerne le *Névrosisme* (BFI). Les Licences donnent significativement moins d'importance à leur diplôme que les Masters et sont significativement plus absents aux cours obligatoires que les étudiants en Master. Les échelles de Motivation dans les études et de Locus contrôle ne montrent aucun résultats significatifs. Nous avons réalisé une synthèse pas à pas sur les Licences uniquement. On voit que les variables de l'*Amotivation*, l'*Engagement scolaire*, les *Atteintes somatiques*, le *Caractère consciencieux* et la *Motivation Extrinsèque Identifiée* sont négativement corrélées avec l'*Intention de poursuivre ses études*. Les items *Amotivation*, *Dysfonctionnement social*, *Autodétermination*, *Engagement Scolaire* et *Atteintes somatiques* sont très fortement corrélés au *Vécu subjectif de décrochage* (voir tableau 8 de l'annexe).

5.6.2. Vécu subjectif de décrochage et type de Baccalauréat.

Nous nous sommes ensuite intéressés au parcours antérieur des étudiants en mesurant l'*Intention de poursuivre ses études* en fonction du type de Baccalauréat poursuivi par les étudiants (voir Figure 3 en annexes). La moyenne d'*Intention de poursuivre ses études* des étudiants venant d'un Baccalauréat général est plus élevée que celle des Baccalauréats technologiques et professionnels. Les séries générales rencontrent significativement moins de redoublements en comparaison aux séries technologiques et professionnelles. En ce qui concerne l'Echelle d'Engagement Scolaire, les items *Engagement scolaire*, *Bien-être* et *Autodétermination* sont significativement plus élevés dans les filières générales. L'Echelle de Motivation dans les Etudes ne montre de résultats significatifs que pour l'*Amotivation*. On remarque que l'item *Amotivation* est significativement plus élevé dans les filières technologiques ou professionnelles. Le GHQ 28, le BFI et l'IPC ne montrent aucune différence significative entre les filières générales et technologiques ou professionnelles. On constate que

les étudiants sortant de filières générales estiment significativement plus que leur diplôme va les aider à avoir un emploi. L'item *Absence aux cours non obligatoires* est significativement plus élevé chez les étudiants venant de filières technologiques et professionnelles.

5.6.3. Vécu subjectif de décrochage et performance académique.

Nous avons comparé les étudiants dont la moyenne était supérieure à dix et ceux dont la moyenne était inférieure à dix au semestre passé. Les étudiants ayant obtenu une moyenne inférieure à dix ont significativement moins l'*Intention de poursuivre leurs études* que les autres. Cela s'illustre par une *Perception de ne pas avoir le niveau* élevée ou encore un plus grand nombre de redoublements. Chez eux, les items de l'Echelle d'Engagement Académique sont significativement plus faibles. Leur Motivation Intrinsèque est significativement plus basse. De plus, l'*Amotivation* est significativement plus élevée chez ces étudiants. Les étudiants ayant obtenu une moyenne inférieure à dix au semestre précédent sont généralement plus en dysfonctionnement social que les autres et sont significativement moins consciencieux que ceux ayant obtenu une moyenne supérieure à dix au semestre précédent.

IV. Discussion

1. La TCP.

Notre étude avait pour premier objectif d'observer les comportements de décrochage à travers la théorie du comportement planifié. Nous avons pu ainsi montrer l'efficacité du modèle et la validité prédictive de l'intention sur le comportement de décrochage avec une corrélation significative à $p<.05$ entre l'intention de poursuivre ses études et l'*Évaluation subjective de décrochage*. Nous avons également pu montrer que conformément au modèle de la TCP, l'intention était elle-même prédite par les attitudes individuelles, les normes subjectives et le contrôle perçu sur le comportement. Plus précisément, c'est la force de l'intérêt de l'étudiant pour ses études, la pression sociale émanant des parents et des proches et la confiance en ses capacités qui ont prédit l'intention de poursuivre ses études. La confiance en ses capacités a également une relation directe avec le comportement subjectif. L'*Intérêt important pour ses études* est la variable qui a le plus d'influence sur l'intention et impacte directement l'*Évaluation subjective de décrochage*. Or, nous aurions pu nous attendre à ce que l'attitude face aux sacrifices et difficultés qu'implique la poursuite des études soit l'attitude la plus déterminante par rapport à l'intention, certaines études ayant montré que la décision de décrocher provient principalement de difficultés liées au cursus (Xuereb, 2014 ; Kirby & Sharpe, 2001). Toutefois, bien qu'elle soit relativement faible, le modèle montre une relation directe des *Sacrifices et dépassement des difficultés* sur l'*Évaluation subjective de décrochage*. L'*Influence parentale et des proches* est la variable qui présente la relation la plus faible avec l'intention, ce constat étant en accord avec la littérature, Armitage et Conner (2001) ayant montré que les normes subjectives sont généralement le construit le moins corrélé à l'intention.

Le second objectif de cette étude était d'observer les comportements de décrochage avec l'inclusion de variables externes à la TCP et d'examiner les relations entre ces variables et celles de la TCP. Les variables externes concernaient l'autonomie, la personnalité et la morbidité psychique.

Nous avons pu valider notre hypothèse selon laquelle l'autonomie aurait une influence sur l'intention de poursuivre ses études, l'*Autonomie globale* affectant directement l'intention. Celle-ci impacte également la variable relative à l'intérêt pour ses études qui est la variable ayant le plus d'influence sur l'intention et en relation directe avec l'*Évaluation subjective de décrochage*. Cette relation montre que les étudiants autonomes présentent un fort intérêt pour leurs études, ce qui les amène à vouloir poursuivre leurs études. Ce constat va donc dans le sens de l'hypothèse que nous avions formulée selon laquelle l'autonomie permet aux étudiants de choisir un cursus qui leur soit adapté. Auzoult (2010) explique que plus les élèves sont autonomes, plus ils ont de connaissances sur leur projet professionnel et plus ils sont efficaces dans leurs prises de décision. Sa passation auprès de 63 collégiens comprenant l'échelle d'autonomie et l'échelle de maturité vocationnelle de Forner et al. (2005) avait montré que l'*Autonomie globale* était corrélée avec la maturité vocationnelle, avec une meilleure connaissance des professions et formations. Ce résultat renvoie également au concept de motivation. Deci et Ryan (1985) avaient montré que la motivation intrinsèque, qui permet de s'engager dans des actions parce qu'elles sont gratifiantes en elles-mêmes, était associée à une plus grande autonomie. Nous avions également postulé qu'un manque d'autonomie conduirait les étudiants à formuler une intention qui n'aboutirait pas à la réalisation du comportement. Il serait donc intéressant d'effectuer une deuxième passation auprès de la même cohorte et d'observer le comportement réel, afin de voir si les étudiants peu autonomes ont adopté un comportement ne correspondant pas à l'intention qu'ils avaient formulée.

Nous avions également inclus une mesure de morbidité psychique, la littérature ayant montré son impact sur le décrochage. Nous avons ainsi pu valider notre hypothèse relative à l'influence de variables de morbidité psychique sur l'intention de poursuivre ses études et sur l'*Évaluation subjective de décrochage*. Toutefois, alors que nous aurions pu nous attendre à des relations concernant l'anxiété et la dépression, la littérature ayant montré l'implication de ces

facteurs dans le décrochage, les variables de santé retenues dans notre modèle concernent l'*Atteinte somatique* et le *Dysfonctionnement social*. En effet, bien que l'analyse de corrélation ait démontré une corrélation significative entre toutes les variables de morbidité psychique et l'intention ainsi que l'*Évaluation subjective de décrochage*, la *Dépression majeure* et l'*Anxiété-insomnie* n'étaient plus pertinentes une fois mises en relation avec toutes les autres variables. De plus, seule la variable relative aux atteintes somatiques affecte directement l'intention de poursuivre ses études et l'*Évaluation subjective de décrochage*. Le *Dysfonctionnement social* ne présente que des relations indirectes, en affectant l'*Autonomie globale* et la *Confiance en ses capacités à agir*, qui à leur tour, impacte l'intention de poursuivre ses études. Cependant, ces résultats sont à modérer selon le genre. En effet une comparaison entre les filles et les garçons a permis de constater que la variable de *Dépression majeure* est impliquée dans l'intention par rapport à la poursuite des études pour les garçons. En outre, chez les garçons, le *Caractère consciencieux* est ce qui apparaît en premier lieu dans l'*Évaluation subjective de décrochage* tandis que cette variable est absente chez les filles pour ce comportement subjectif, ce qui peut s'expliquer par le fait que les filles sont davantage caractérisées par ce trait de personnalité que les garçons.

L'inclusion de variables de la personnalité nous a permis de valider notre hypothèse selon laquelle la personnalité interviendrait dans le comportement de décrochage. L'analyse de corrélation avait montré une corrélation négative entre le *Névrosisme* et l'intention de poursuivre ses études et positive avec l'*Évaluation subjective de décrochage*. Cependant, seul le *Caractère consciencieux* a été retenu dans le modèle final. Ce résultat est congruent avec les données de la littérature qui montrent que ce trait de personnalité est le plus saillant concernant la réussite scolaire. Nous avons pu constater que le fait de posséder ce trait de personnalité amenait les étudiants à s'évaluer comme ne présentant pas de comportement de décrochage. Par ailleurs, les étudiants possédant ce trait de personnalité sont davantage autonomes. Ce

résultat avait également été observé par Cappeliez (1993) qui, dans son étude comparant les personnalités autonomes et sociotropes selon l'échelle de Beck avec les cinq dimensions de la personnalité du NEO Personality Inventory, avait relevé que l'autonomie était associée positivement avec le *Caractère consciencieux*. De surcroît, les étudiants possédant ce trait présentent moins de plaintes somatiques et d'inadaptation sociale. L'influence positive du trait de personnalité consciencieux sur la santé a également été trouvée par un certain nombre d'auteurs. Gu et al. (2014) qui ont étudié la relation entre les facteurs du Big Five et la santé psychique auprès de 5765 étudiants à l'université, ont constaté que le *Caractère consciencieux*, l'*Agréabilité* et le *Névrosisme* sont les traits qui ont le plus d'impact sur la santé psychique, le *Caractère consciencieux* et l'*Agréabilité* ayant un impact positif. Ces résultats concordent avec des travaux antérieurs (Abdel-Khalek, 2012). De même, Goodwin et Friedman (2006) ont constaté que la présence du *Caractère consciencieux* était associée avec un taux faible de troubles mentaux et physiques sur 3032 individus âgés de 25 à 74 ans.

Cette étude a permis de mettre en lumière des pistes pour prévenir le décrochage. L'importance de l'intérêt des étudiants pour leurs études par rapport à l'intention de poursuivre leurs études met en évidence la nécessité d'accompagner les jeunes adultes dans leur projet d'orientation. L'intervention de facteurs de morbidité psychique comme les somatisations et le dysfonctionnement social montre que le domaine de la santé psychique chez les jeunes adultes en études supérieures est à prendre en compte dans la prévention du décrochage. Ceux-ci semblent intervenir différemment chez les filles et les garçons, avec une influence de la *Dépression sévère* sur l'intention par rapport à la poursuite des études plus marquée chez les garçons. Notre échantillon comprenant beaucoup plus de filles que de garçons, il serait intéressant de poursuivre l'investigation des différences de genre sur un échantillon davantage représentatif des sexes.

Il est important de souligner que notre travail comportait un certain nombre de limites, notamment au niveau méthodologique. La participation au questionnaire se faisait sur la base du volontariat. Or, nous pouvons imaginer que les étudiants en phase de décrochage ne se soient pas sentis concernés par ce questionnaire adressé par l'intermédiaire de leur établissement scolaire, et que les étudiants qui ont consenti à y consacrer du temps soient très majoritairement des étudiants impliqués dans leurs études. En outre, un auto-questionnaire implique le phénomène de désirabilité sociale. Par ailleurs, le comportement de décrochage est mesuré à travers un seul item et correspond davantage à une évaluation subjective plutôt qu'à un réel comportement. La méthodologie employée actuellement ne permet donc pas une observation directe du comportement. Enfin, par rapport à la population, celle-ci ne présente pas de représentativité des sexes, le pourcentage de femmes étant nettement supérieur à celui des hommes. Au regard des présentes limites et des résultats obtenus, il serait intéressant de poursuivre ces travaux selon une méthodologie longitudinale en effectuant une deuxième passation auprès de la même cohorte d'étudiants. En effet, la méthodologie de la TCP implique des mesures répétées afin d'observer si l'intention formulée lors de la première passation a réellement abouti au comportement. Il serait également davantage pertinent au niveau méthodologique de pouvoir observer directement le comportement, en accédant par exemple au registre des inscriptions de l'établissement.

Cette étude a permis d'élaborer un modèle prédictif de l'intention de poursuivre ses études. Nous avons ainsi pu relever que l'intérêt des étudiants pour leurs études est ce qui a le plus d'impact sur l'intention de poursuivre leurs études. Nous avons constaté que l'autonomie influençait également l'intention de poursuivre ses études et l'intérêt pour celles-ci. Le comportement des jeunes adultes par rapport à leurs études apparaît ainsi caractérisé principalement par la problématique de l'orientation avec le choix d'un cursus qui leur apporte un sentiment de gratification. Nous avons également pu constater l'intervention de facteurs de

santé psychique avec des somatisations venant impacter l'intention des étudiants par rapport à la poursuite de leurs études et le sentiment d'être en décrochage. Ces constats fournissent des pistes pour la prévention du décrochage des jeunes adultes en études supérieures.

2. L'autonomie.

Les résultats de l'analyse confirmatoire ont montré que l'échelle d'autonomie-situnomie d'Auzoult (2010) élaborée à partir de collégiens et lycéens (élèves du second degré) est adaptée aux étudiants, même si les coefficients alpha de Cronbach ne sont pas satisfaisants pour deux des échelles (« Conscience des sources d'emprise » et « Sentiment de pouvoir sur la situation »). L'insuffisance de cohérence interne de certaines dimensions factorielles concernait déjà trois des quatre facteurs dans l'étude princeps (Auzoult, 2010) (« Conscience des sources d'emprise », « Sentiment de pouvoir sur la situation » et « Identité »), particulièrement le « Sentiment de pouvoir sur la situation » qui ne comptait que trois *items*. On sait que le coefficient alpha de Cronbach tend à diminuer avec un nombre faible d'items et qu'en ce sens, c'est un indice qu'il faut relativiser (Cortina, 1993). L'échelle d'autonomie-situnomie pourrait néanmoins être renforcée par l'ajout d'*items* propres à chacune des dimensions afin de mieux rendre compte de toutes les dimensions de l'autonomisation.

L'échelle d'autonomie-situnomie s'appuie sur des travaux théoriques qui prolongent le concept de maturation sociale de Greenberger (1984; 1975). Les facteurs « Orientation vers le travail », « Conscience des sources d'emprise » et « Identité » correspondent à ces travaux princeps et ceux de Deslandes et al. (1999; Rollande Deslandes, Pierre Potvin, & Danielle Leclerc, 2000) qui les ont poursuivis, tandis que le facteur « Sentiment de pouvoir sur la situation » est issu des modifications conceptualisées et introduites par Auzoult (2010) qui voulait davantage prendre en compte l'initiative du sujet et sa capacité à agir sur son environnement. L'autonomisation, ou le fait de passer de la situnomie à l'autonomie, se

comprend dans un continuum allant de la prise de conscience par l'élève ou de l'étudiant des contraintes externes liées à sa situation, à la tentative de s'en défaire, à l'appropriation des choix effectués en ce sens et à l'organisation des actions permettant de réaliser ses objectifs. Ce continuum concerne la réalisation de projets académiques et professionnels, mais constitue également une trajectoire de maturation identitaire permettant de passer de l'adolescence à l'âge adulte.

Les liens négatifs entre l'autonomie et le vécu subjectif de décrochage étaient attendus, qu'il s'agisse des facteurs « Orientation vers le travail », « Identité » ou de l'évaluation globale de l'autonomie. Cependant, l'autonomie n'est qu'une des variables qui impactent le vécu subjectif de décrochage académique (explication de seulement 15 % de la variance dans les résultats de l'étude). Elle peut être associée à d'autres facteurs comme la notion d'engagement (Reeve et al., 2004), la motivation (R. M. Ryan & Deci, 2000), la maturité vocationnelle (Forner, Gasqueres, Nafati, & Tintiller-Pauwels, 2005), etc.

Cette étude comporte des limites du fait qu'elle n'est basée que sur le vécu subjectif de décrochage, c'est-à-dire le sentiment d'être en décrochage à un moment donné, celui de la passation du questionnaire. Il serait intéressant de poursuivre ce travail en incluant pour les participants une mesure objective de décrochage, comme le fait de ne plus venir en cours ou d'avoir des notes très basses. Cela permettrait de discerner différents niveaux de décrochage, entre ce qui est ressenti et ce qui est véritablement vécu (Bernard & Michaut, 2016). Les résultats de la présente étude pourront également être consolidés par une enquête qui toucherait directement les étudiants en situation effective de décrochage, c'est-à-dire en train de quitter ou ayant quitté leur cursus d'études avant son terme.

Cette étude confirme l'intérêt de l'autonomie par rapport à la poursuite académique et invite à renforcer l'échelle d'autonomie-situnomie pour la rendre plus robuste et faciliter son usage auprès de populations d'étudiants. Un outil de mesure de l'autonomie est indispensable

tant au second degré que dans la poursuite des études universitaires. L'autonomie est un des facteurs important qui rend de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. La poursuite des études supérieures peut inclure de nouvelles orientations ou réorientations dans lesquelles il jouera un rôle majeur. La poursuite de travaux dans ce domaine permettra de mieux cerner dans les temps de réalisation du projet d'orientation scolaire et d'intégration en enseignement supérieur, les rapports que l'autonomie entretient avec les notions d'engagement, d'autodétermination et d'autorégulation qui sont proches (e.g. Brault-Labbé & Dubé, 2010; Deci & Ryan, 2000; G. Taylor et al., 2012).

3. La motivation.

L'objectif de cette étude était, d'évaluer la part d'engagement, de motivation et d'intention sur le décrochage, puis d'évaluer la situation de décrochage en fonction de l'année d'études et du parcours de l'étudiant. Les résultats de cette étude ont montré que deux principales variables de décrochage et de persévérance se distinguent : « l'*Intention de réussir ses études* » et « la *Perception de décrocher* », faisant partie du facteur « Intention de poursuivre ses études ».

Les résultats de notre premier objectif montrent que la *Perception de décrochage* apparaît chez les étudiants qui sont amotivés par leurs études. En effet, un étudiant qui n'est pas motivé par ce qu'il apprend, n'aura pas l'intention de réussir ses études. Sa perception de décrocher du cursus universitaire est donc élevée. Nous avons pu voir que si la santé est déficitaire, si l'étudiant se sent anxieux, dépressif ou que son fonctionnement social est altéré, cela augmentera sa perception de décrocher. Ensuite, nous avons pu montrer que le fait de suivre des buts intrinsèquement motivés ne laisse pas la place à l'étudiant de se sentir en décrochage. Les *Motivations Extrinsèques* permettent également d'éviter aux étudiants de se sentir en décrochage. Elles conduisent à l'Intention de réussir ses études, bien que venant d'une source

extérieure à l'individu. Nous avons pu voir que les étudiants au *Caractère consciencieux* sont ceux qui ont l'*Intention de réussir.*

Grâce aux résultats de notre second objectif, nous avons pu montrer une différence entre les étudiants de Licence et de Master. En effet, les étudiants de Licence ont généralement moins l'*Intention de réussir* que les étudiants en Master. Les étudiants en Licence sont généralement plus jeunes, et l'âge ayant un impact sur la scolarité (Hoyert & O'Dell, 2009), cela pourrait expliquer la plus faible *Intention de réussir* chez les Licence. De plus, les étudiants en Master se sentent peut-être davantage intégrés à l'université du fait d'avoir déjà obtenu le diplôme de la Licence. Les étudiants de Master sont aussi plus engagés dans leurs études que les Licence. En revanche ils souffrent de plus d'anxiété et d'insomnie que les Licence. Cela peut s'expliquer par la plus grande difficulté des années de Master ainsi que l'enjeu professionnel lié à ces années d'études. En ce qui concerne la personnalité des étudiants, les résultats ont montré que les étudiants en licence étaient plus stables émotionnellement que les étudiants en Master.

L'étude a également montré que les étudiants sortant d'un Baccalauréat technologique ou professionnel ont moins l'*Intention de réussir* leurs études. Ils ont davantage la *Perception d'être en décrochage* et de ne pas avoir le niveau requis pour leurs études. Chez ces étudiants, le nombre de redoublements est plus élevé que chez les autres et ils sont généralement plus amotivés que les autres. Les étudiants d'un Baccalauréat général sont finalement plus investit dans leur cursus universitaire. Il pourrait être intéressant, dans une future étude, d'évaluer les caractéristiques qui diffèrent entre ces Baccalauréats et font que les étudiants qui en ressortent ont des et des perceptions si différentes d'eux-mêmes et de leurs études. Pour ce qui est de la moyenne au semestre précédent, dans l'ensemble, les élèves ayant obtenu une moyenne inférieure à dix ont moins l'intention de réussir leurs études. L'*Engagement scolaire* et la *Motivation Intrinsèque* sont significativement plus faibles chez ces étudiants, et ils sont plus

amotivés que les autres. Les étudiants ayant eu une moyenne inférieure à dix souffrent davantage de difficulté de fonctionnement social et ils sont moins consciencieux.

Il convient de souligner les limites de cette étude. Pour répondre au questionnaire, les étudiants ont été sélectionnés sur la base du volontariat. Nous pouvons par conséquent supposer que les étudiants en phase de décrochage ne sont pas ceux qui ont répondu au questionnaire, mais plutôt les étudiants se sentant impliqués dans leurs études. En effet, lorsque nous avons sollicités les étudiants, l'aspect du décrochage n'était pas clairement précisé, nous avons plutôt évoqué le fait que notre étude portait sur les comportements et les attitudes des étudiants à l'université, tels que l'engagement scolaire et la persévérance. Les étudiants en phase de décrochage ne se sont peut-être pas sentis concernés par cette étude. Nous pouvons également supposer que les étudiants ayant déjà décrochés n'ont pas pu être interrogés. Enfin, en ce qui concerne la population, celle-ci était peu représentative au niveau du genre, effectivement, le pourcentage de femmes était grandement supérieur à celui des hommes. La comparaison réalisée entre les hommes et les femmes n'ayant pas montré de différences importantes, il serait intéressant d'investiguer une nouvelle recherche sur un échantillon plus homogène au niveau du sexe.

Bibliographie.

Abar, B., Abar, C. C., Lippold, M., Powers, C. J., & Manning, A. E. (2012). Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 856-861. doi:10.1016/j.lindif.2012.05.009

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: from cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, DE: Springer.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes, UK, US: Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1972). *Attitudes and Normative Beliefs as Factors Influencing Behavioral Intentions* (Vol. 21).

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin, 84*(5), 888-918. doi:10.1037/0033-2909.84.5.888

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.

Algava, E. (2017). Les étudiants en formation dans l'enseignement supérieur. (ISBN 978-2-11-152030-1). Retrieved 20/11/2017, from Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_12-les_etudiants_en_formation_dans_l_enseignement_superieur.php

Andersson, C., Johnsson, K. O., Berglund, M., & Öjehagen, A. (2007). Alcohol involvement in Swedish University freshmen related to gender, age, serious relationship and family history of alcohol problems. *Alcohol and Alcoholism, 42*(5), 448-455. doi:10.1093/alcalc/agm008

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of theory of planned behaviour: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology, 40*(4), 471-499.

Arria, A. M., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., Winick, E. R., Baron, R. A., & O'Grady, K. E. (2013). Discontinuous college enrollment: Associations with substance use and mental health. *Psychiatric Services, 64*(2), 165-172. doi:10.1176/appi.ps.201200106

Attewell, P., Heil, S., & Reisel, L. (2011). Competing explanations of undergraduate noncompletion. *American educational Research journal, 48*(3), 536-559. doi:10.3102/0002831210392018

Attwood, G., Croll, P., & Hamilton, J. (2005). Recovering potential: Factors associated with success in engaging challenging students with alternative pre-16 provision. *Educational Research, 47*(2), 149-162. doi:10.1080/00131880500104259

Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., . . . Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine, 46*(14), 2955-2970. doi:10.1017/S0033291716001665

Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques psychologiques, 14*(2), 237-245. doi:10.1016/j.prps.2007.12.005

Auzoult, L. (2010). Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 39*(2), 197-217. doi:10.4000/osp.2526

Auzoult, L., Abdellaoui, S., & Lheureux, F. (2012). Représentation de l'autonomie dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*(41/4). doi:10.4000/osp.3897

Baars, G. J. A., & Arnold, I. J. M. (2014). Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 16*(1), 95-109. doi:10.2190/CS.16.1.e

Bachman, J. G. (2008). *The education-drug use connection: How successes and failures in school relate to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency*: Psychology Press.

Baier, S. T., Markman, B. S., & Pernice-Duca, F. M. (2016). Intent to persist in college freshmen: The role of self-efficacy and mentorship. *Journal of College Student Development, 57*(5), 614-619. doi:10.1353/csd.2016.0056

Baird, L. L. (1988). A map of postsecondary assessment. *Research in Higher Education, 28*(2), 99-115. doi:10.1007/bf00992885

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student adaptation to college questionnaire (SACQ). *Los Angeles, CA: Western Psychological Services*.

Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*(4), 223-235. doi:10.1080/00461520701621079

Balme, P., Cytermann, J.-R., & Dellacasagrande, M. (2012). *L'université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management*: Presses universitaires de Grenoble.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New-york, NY, US: Worth Publishers.

Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 15-45). Paris: Dunod.

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 60*(6), 435-440. doi:10.1016/j.neurenf.2012.07.003

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568

Bean, J. P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*.

Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. *College student retention: Formula for student success, 215*.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540. doi:10.3102/00346543055004485

Beaud, S., & Truong, F. (2015). Tous dans le « supérieur » ? [Introduction: All in the "Higher"?…]. *Regards croisés sur l'économie, 16*(1), 10-26. doi:10.3917/rce.016.0010

Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochement étudiant. (n° 265 juin 2009 Céreq). Retrieved 28 février 2011 www.cereq.fr/pdf/b265.pdf

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures. Un état des recherches en 2007 - Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante.* . Paris: La Documentation française.

Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H. (2002). Explaining Academic Progress via Combining Concepts of Integration Theory and Rational Choice Theory. *Research in Higher Education, 43*(5), 577-600. doi:10.1023/a:1020166215457

Bégin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 15-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bélanger, M., & Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 45*(2), 159-172.

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire: «Que sais-je?» n° 3928*: Presses Universitaires de France.

Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*(90), 95-112.

Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology, 7*.

Berthet, T., & Zaffran, J. (2011). *Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation.* Paper presented at the Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation: Séminaire du Centre Émile Durkheim qui s' est déroulé en 2011-2012.

Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(5), 351-365. doi:10.1023/a:1024922031510

Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(10), 1230-1236. doi:10.1097/00004583-199910000-00011

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale." [The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(2), 210-223. doi:10.1037/h0079854

Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1), 105-123.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., & et al. (2008). Mental health of college students and their non–college-attending peers: Results from the national epidemiologic study on alcohol and related conditions. *Archives of General Psychiatry, 65*(12), 1429-1437. doi:10.1001/archpsyc.65.12.1429

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prevention*.

Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 40*(1), 55-85. doi:10.4000/osp.2988

Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Bordeaux, FR: LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire, Université Victor Segalen.

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family, 76*(4), 778-795. doi:10.1111/jomf.12125

Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. ["Dropping Out": Attrition Rates among First-year Students - an Examination of Academic Socialization at French Universities]. *Sociologie, 2*(3), 225-242. doi:10.3917/socio.023.0225

Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris, FR: La Dispute.

Borgna, C., & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled ? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research, 61*, 298-313. doi:10.1016/j.ssresearch.2016.06.021

Boudesseul, G., & Beaupère, N. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*. Paris: La Documentation Française.

Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*(36/2), 157-177. doi:10.4000/osp.1367

Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 167*(9), 662-668. doi:10.1016/j.amp.2008.05.020

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195. doi:10.1080/00220671.2011.552075

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 17*(3), 129-148. doi:10.1080/10824669.2012.692071

Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal, 96*(2), 77-100. doi:10.7916/D86W9N4X

Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C., & Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International, 25*(1), 117-126. doi:10.1177/0143034304036299

Brandibas, G., Jeunier, B., Gaspard, J., & Fouraste, R. (2001). Evaluation des modes de refus de l'ecole: Validation francaise de la SRAS (School Refusal Assessment Scale). *Psychologie et Psychométrie, 22*(1), 45-58.

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). "Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 81*(1), 115-131. doi:10.3917/cips.081.0115

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. [School engagement, personal well-being and self-determination in university students.]. *Canadian Journal of*

Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 42(2), 80-92. doi:10.1037/a0017385

Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*: Vanderbilt University Press.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and Reducing College Student Departure: ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 30, Number 3* (Vol. 16): John Wiley & Sons.

Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-, 12*, 107-164.

Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2008). Mental disorders and subsequent educational attainment in a US national sample. *Journal of Psychiatric Research, 42*(9), 708-716. doi:10.1016/j.jpsychires.2008.01.016

Breslau, J., Miller, E., Chung, W.-J. J., & Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research, 45*(3), 295-301. doi:10.1016/j.jpsychires.2010.06.014

Bronsard, G., Lançon, C., Loundou, A., Auquier, P., Rufo, M., & Siméoni, M.-C. (2011). Prevalence rate of DSM mental disorders among adolescents living in residential group homes of the French Child Welfare System. *Children and Youth Services Review, 33*(10), 1886-1890. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.014

Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (2003). How Academic Achievement, Attitudes, and Behaviors Relate to the Course of Substance Use During Adolescence: A 6-Year, Multiwave National Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence, 13*(3), 361-397. doi:10.1111/1532-7795.1303005

Bulletin Officiel n°6 du 10 février 2011. (2011). *Lutte contre le décrochage scolaire, Organisation et mise en œuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation*. Paris.

Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). Dropping out of high school: Prevalence, risk factors, and remediation strategies. *R & D Connections, 18*, 1-9.

Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education, 63*(2), 143-164. doi:10.1080/00221546.1992.11778347

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence. *The Journal of Higher Education, 64*(2), 123-139. doi:10.1080/00221546.1993.11778419

Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Murcia, J. A. M. (2010). Using Self-Determination Theory to Explain Sport Persistence and Dropout in Adolescent Athletes. *The Spanish journal of psychology, 13*(2), 677-684. doi:10.1017/S1138741600002341

Carayon, S., & Gilles, P. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle*(34/2), 165-189. doi:10.4000/osp.463

Carpenter, P. G., & Fleishman, J. A. (1987). Linking Intentions and Behavior: Australian Students' College Plans and College Attendance. *American educational Research journal, 24*(1), 79-105. doi:10.3102/00028312024001079

Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 407-420. doi:10.1037/a0027180

Catheline, N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité: de la maternelle à l'université* (3 ed.). Paris: Elsevier Masson.

Charles, C. (2015). La métamorphose de l'enseignement supérieur au XXe siècle : perspective historique. [1. The Metamorphosis of Higher Education in the Twentieth Century: A Historical Perspective]. *Regards croisés sur l'économie, 16*(1), 30-36. doi:10.3917/rce.016.0030

Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education, 53*(5), 487-505. doi:10.1007/s11162-011-9241-4

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138-149. doi:10.1037/a0030416

Cortes, K., Mostert, K., & Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa, 24*(2), 179-185. doi:10.1080/14330237.2014.903070

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98-104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98

Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-Year Research Update Review: The Epidemiology of Child and Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods and Public Health Burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*(10), 972-986. doi:10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris: PUF.

Courtois, R. (2011). *Les conduites à risque à l'adolescence. Repérer, prévenir et prendre en charge*. Paris, FR: Dunod.

Cristofoli, S. (2013). *L'absentéisme des élèves dans le second degré public en 2011-2012*. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/07/3/DEPP-NI-2013-01-absenteisme-eleves-second-degre-public_242073.pdf.

Crosnoe, R., & Riegle-Crumb, C. (2007). A Life Course Model of Education and Alcohol Use. *Journal of Health and Social Behavior, 48*(3), 267-282. doi:10.1177/002214650704800305

Daoust, H., Vallerand, R. J., & Blais, M. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology, 29*(2a), 172.

David, S., & Melnik-Olive, E. (2015). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif?. *Formation emploi, 128*(4), 81-100.

Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 810. doi:10.1037//0022-0663.94.4.810

De Paola, M., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization, 115*, 217-236. doi:10.1016/j.jebo.2014.12.007

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*(0), 13-28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002

DeAngelo, L. (2014). Programs and Practices That Retain Students From the First to Second Year: Results From a National Study. *New Directions for Institutional Research, 2013*(160), 53-75. doi:10.1002/ir.20061

DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College student journal, 38*(1), 66-80.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York City, NY, US: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801

Delfabbro, P., Winefield, H., Winefield, A., Malvaso, C., & Plueckhahn, T. (2017). Factors Associated With Attrition in a 10-year Longitudinal Study of Young People: Implications for Studies of Employment in School Leavers. *Australian Psychologist, 52*(1), 41-51. doi:10.1111/ap.12207

Demuynck, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*. Retrieved from http://www.biop.cci-paris-idf.fr/upload/pdf/Rapport_decrochage_universitaire_2011.pdf.

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et Comportement, 27*(1), 37-51.

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 32*(4), 208-217.

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 32*(4), 208.

Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation? Quelles perspectives de recherche? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique, 57*(1), 31-53.

Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence, 25*(1-2), 1-21. doi:10.1080/14783363.2013.807677

Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational Studies, 39*(3), 261-284. doi:10.1080/03055698.2012.724353

Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Students Placed At Risk, 7*(1), 43-69. doi:10.1097/01.ccx.0000144765.73540.89

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence, 37*(7), 1021-1030. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.007

Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and Help Seeking for Mental Health Among College Students. *Medical Care Research and Review, 66*(5), 522-541. doi:10.1177/1077558709335173

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 534-542. doi:10.1037/0002-9432.77.4.534

Endler, N., & Parker, J. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual. .* Toronto, Canada: Multi Health Systems.

Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., . . . Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry, 14*(1), 237-250.

Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. (1999). *La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999*. Bologne Retrieved from http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

(accessed November 27, 2017).

Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. B., Tuero Herrero, E., Cerezo Menéndez, R., & Núñez Pérez, J. C. (2016). El contexto sí importa: Identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. = The context does matter: Relationship between abandoning university degree and contextual variables. *European Journal of Education and Psychology, 9*(2), 79-88. doi:10.1016/j.ejeps.2015.06.001

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société, 30*(1), 41-65. doi:10.3917/ds.301.0041

Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002

Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry, 1*(5), 377-387. doi:10.1016/S2215-0366(14)70312-8

FEJ. (2013). Premiers enseignements des expérimentations en matière de décrochage universitaire. from Fonds d'expérimentation pour la jeunesse http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/FEJ_Note_Decrochage_Universitaire.pdf

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*: Presses universitaires de France.

Fergusson, D. M., & Boden, J. M. (2008). Cannabis use and later life outcomes. *Addiction, 103*(6), 969-976. doi:10.1111/j.1360-0443.2008.02221.x

Fetterman, D. (1981). Blaming the victim: The problem of evaluation design and federal involvement, and reinforcing world views in education. *Human Organization, 40*(1), 67-77. doi:10.17730/humo.40.1.v7125331nj781h1l

Fichten, C. S., Heiman, T., Jorgensen, M., Nguyen, M. N., Havel, A., King, L., . . . Amsel, R. (2016). Theory of Planned Behavior predicts graduation intentions of Canadian and Israeli postsecondary students with and without learning disabilities/attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Higher Education, 5*(1), 208. doi:10.5430/ijhe.v5n1p208

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement.* (pp. 97-131). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). Attitudes and Opinions. *Annual Review of Psychology, 23*(1), 487-544. doi:10.1146/annurev.ps.23.020172.002415

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA, US: Addison-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*: Taylor & Francis.

Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: état de la question. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.

Forner, Y., Gasqueres, L., Nafati, S., & Tintiller-Pauwels, C. (2005). La maturité de carriere a la fin du college: Construction et validation d'un instrument d'évaluation. *Questions d'orientation, 2*, 59-67.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583. doi:10.1007/s10212-012-0129-2

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383. doi:10.1007/BF03173508

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374. doi:10.7202/032005ar

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de decrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219-231. doi:10.1037/h0087232

Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal, 38*(4), 557-574. doi:10.1080/01411926.2011.563838

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110-122. doi:10.1080/00313831.2014.904420

Gagné, M.-E., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. The impact of depression and the experience of school dropout on adolescent students. *Canadian Journal of Education, 34*(2), 72-92.

Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. Screening of secondary school dropouts using administrative or self-reported information. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(3), 236-240. doi:10.1037/cbs0000014

Gallé-Tessonneau, M., Doron, J., & Grondin, O. (2017). Des critères de repérage aux stratégies de prise en charge du refus scolaire: une revue de littérature internationale systématique. *Pratiques psychologiques, 23*(1), 1-19. doi:10.1016/j.prps.2016.03.001

Garcia, E., Godoy-Izquierdo, D., Godoy, E., M Perez, M., & Lopez-Chicheri, I. (2007). Gender differences in pressure pain threshold in a repeated measures assessment. *Psychology, Health and Medicine, 12*(5), 567-579.

Gaspard, J. L., Liengme, N., & Minjard, R. (2015). Enjeux et perspectives psychopathologiques de la phobie scolaire. = Psychopathological problems and viewpoints about school phobia. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 63*(2), 67-75. doi:10.1016/j.neurenf.2014.11.004

Geay, B., & Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la “déscolarisation”. *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*(2), 7-19.

Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & 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), 223-240.

Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. J., & Amoura, S. (2012). The Role of Autonomy Support and Motivation in the Prediction of Interest and Dropout Intentions in Sport and Education Settings. *Basic and Applied Social Psychology, 34*(3), 278-286. doi:10.1080/01973533.2012.674754

Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement:Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*(6), 1019-1041. doi:10.1177/0013164406299126

Glasman, D., & Douat, E. (2004). Qu’est-ce que la déscolarisation ? In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 13-69). Paris, FR: La Dispute.

Goldrick-Rab, S. (2006). Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. *Sociology of Education, 79*(1), 67-79. doi:10.1177/003804070607900104

Goos, M., Belfi, B., de Fraine, B., van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. = Effectiveness of grade retention in primary and secondary education: A systematic review. *Pedagogische Studiën, 90*(5), 17-30. doi:10.1037/0033-. 295X.84.2.191

Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy, 3*, 1-37.

Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence, 4*(2), 127-143. doi:10.1007/bf01537437

Grobler, A. A., Knight, M. R., Lens, W., & Lacante, M. (2014). Motivational predictors of successful transition from grades 11 to 12 in South Africa. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 693-709. doi:10.1007/s10212-014-0223-8

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508-517. doi:10.1037/0022-0663.83.4.508

Grondin, O., Johnson, E. I., Husky, M. M., & Swendsen, J. (2011). Sociotropy and Autonomy Vulnerabilities to Depressed Mood:A Daily Life Comparison of Reunion Island and Metropolitan France. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(6), 928-943. doi:10.1177/0022022110383422

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36/3*, 435-436. doi:10.4000/osp.1357

Hahn, C., Besson, M., Collin, B., & Geay, A. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur: enjeux et perspectives*. Paris: L'Harmattan.

Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(2), 196-204. doi:10.1007/s10862-011-9218-9

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 408-421. doi:10.1177/0022219413507603

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347

Hawkins, R. L., Jaccard, J., & Needle, E. (2013). Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors. *Journal of the Society for Social Work and Research, 4*(2), 58-75. doi:10.5243/jsswr.2013.5

Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 312-323. doi:10.1037/a0022547

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work, 28*(6), 631-651.

Hoyert, M. S., & O'Dell, C. D. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal, 43*(4, PtA), 1052-1061.

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008

Husky, M. M., Grondin, O. S., & Compagnone, P. D. (2004). Validation de la Version française du Questionnaire de Sociotropie-Autonomie de Beck et collègues. *The Canadian Journal of Psychiatry, 49*(12), 851-858. doi:10.1177/070674370404901209

Inglés, C. J., Gonzálvez-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 37-52. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.005

Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(2), 93-100. doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x

Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry, 12*.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Ville Ecole Intégration Enjeux, 122*, 105-127.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40. doi:10.llll/j.1540-4560.2008.00546.x

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *P.R.I.S.M.E. Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant 7*(2), 290-309.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190. doi:10.1037/0022-0663.92.1.171

Jennison, K. M. (2004). The Short-Term Effects and Unintended Long-Term Consequences of Binge Drinking in College: A 10-Year Follow-Up Study. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 30*(3), 659-684. doi:10.1081/ADA-200032331

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide* (2 ed.). Chicago, IL: Scientific Software International, SPSS.

Jung, J., Krahé, B., & Busching, R. (2017). Differential Risk Profiles for Reactive and Proactive Aggression. *Social Psychology*. doi:10.1037/0033-295X.108.1.273

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451-471. doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*(1), 85-96. doi:10.1207/s15374424jccp2201_9

Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 402-413. doi:10.1177/0734282912449446

Kendler, K. S., Edwards, A., Myers, J., Cho, S. B., Adkins, A., & Dick, D. (2015). The predictive power of family history measures of alcohol and drug problems and internalizing disorders in a college population. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 168*(5), 337-346. doi:10.1002/ajmg.b.32320

Kim, K. H., & Hull, M. F. (2012). Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal, 24*(2-3), 169-176. doi:10.1080/10400419.2012.677318

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970. doi:10.1037/0012-1649.29.6.970

King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205. doi:10.1097/00004583-200102000-00014

Kinnafick, F.-E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Duda, J. L. (2014). Physical activity adoption to adherence, lapse, and dropout: A self-determination theory perspective. *Qualitative Health Research, 24*(5), 706-718. doi:10.1177/1049732314528811

Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S., & Hebebrand, J. (2013). Differentielle klassifikation schulvermeidenden verhaltens: Eine clusteranalytische untersuchung. = The differential classification of school avoidance: A cluster-analytic investigation. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 41*(5), 335-345. doi:10.1024/1422-4917//a000248

Koslowsky, M. (1993). A Comparison of Two Attitude-Behavior Models for Predicting Attrition in Higher Education. *The Journal of Applied Behavioral Science, 29*(3), 359-365. doi:10.1177/0021886393293006

Koslowsky, M., Kluger, A. N., & Yinon, Y. (1988). Predicting behavior: Combining intention with investment. *Journal of Applied Psychology, 73*(1), 102-106. doi:10.1037/0021-9010.73.1.102

Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). *Dropouts: Who Drops Out and Why--And the Recommended Action. Second Edition*.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 367-384. doi:10.1037/0022-3514.79.3.367

Lafreniere, M.-A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-66). Paris: Dunod.

Lamote, C., van Damme, J., van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: An application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 47*(5), 2425-2446. doi:10.1007/s11135-012-9662-y

Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 231.

Larkin, J. E., Brasel, A. M., & Pines, H. A. (2013). Cross-disciplinary applications of I/O psychology concepts: Predicting student retention and employee turnover. *Review of General Psychology, 17*(1), 82-92. doi:10.1037/a0030999

Lee, J., Puig, A., & Lee, S. M. (2012). The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents. *Asia Pacific Journal of Education, 32*(1), 113-123. doi:10.1080/02188791.2012.655373

Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation*(2), 32-55.

Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O., & Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health, 20*(2), 157-163. doi:10.1093/eurpub/ckp148

Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review, 32*(3), 342-364.

Lemaire, S. (2000). L'entrée dans une filière courte après le baccalauréat. *Éducation et formations*, 69-78.

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research, 107*(2), 103-110. doi:10.1080/00220671.2012.753857

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 1636-1643. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Leveson, L., McNeil, N., & Joiner, T. (2013). Persist or withdraw: The importance of external factors in students' departure intentions. *Higher Education Research & Development, 32*(6), 932-945. doi:10.1080/07294360.2013.806442

Lillis, M. P. (2011). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: Implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 13*(2), 155-178. doi:10.2190/CS.13.2.b

Liu, J., Zhao, S., Chen, X., Falk, E., & Albarracín, D. (2017). The influence of peer behavior as a function of social and cultural closeness: A meta-analysis of normative influence on adolescent smoking initiation and continuation. *Psychological Bulletin, 143*(10), 1082. doi:10.1037/bul0000113

Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J., & Lutz, M. E. (2014). Concurrent and predictive validity of the student engagement instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*(6), 509-520. doi:10.1177/0734282914527548

Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology, 48*(2), 422-428. doi:10.1037/a0025939

Ma, X., & Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*: Ressources humaines et développement social Canada.

Ma, X., & Frempong, G. (2013). Profiles of Canadian postsecondary education dropouts. *Alberta Journal of Educational Research, 59*(2), 141-161.

Ma, Y., & Cragg, K. M. (2012). So close, yet so far away: Early vs. late dropouts. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 14*(4), 533-548. doi:10.2190/CS.14.4.f

Maetz, I. (2017). Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université. In I. Kabla-Langlois (Ed.), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 49 indicateurs [en ligne]*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Marcelli, D., & Braconnier, A. (2008). *Psychopathologie de l'adolescent* (7 ed.). Paris: Masson.

Marcelli, D., & Mezange, F. (2000). Les accidents à répétition chez l'adolescent. Traits anxieux, dépressifs et conduites de risque associés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 48*(3), 163-174.

Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2013). Cognitive mediation of cognitive-behavioural therapy outcomes for anxiety-based school refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*(5), 549-564. doi:10.1017/s1352465812000756

Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(3), 225-253. doi:10.1080/00313831.2011.576876

Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement.* (pp. 303-311). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Martinez, J. A., Sher, K. J., Krull, J. L., & Wood, P. K. (2009). Blue-Collar Scholars?: Mediators and Moderators of University Attrition in First-Generation College Students. *Journal of College Student Development, 50*(1), 87-103. doi:10.1353/csd.0.0053

Maurel, A. (2015). Quels sont les déterminants des choix d'orientation dans l'enseignement supérieur ? [4. What Factors Determine the Choice of Higher Education Course?]. *Regards croisés sur l'économie, 16*(1), 69-79. doi:10.3917/rce.016.0069

McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior, 53*(4), 482-497. doi:10.1177/0022146512462888

Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A., & Mykletun, A. (2016). Internalizing Disorders as Risk Factors for Early School Leaving: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 1-11.

MESR-SIES. (2013a). *Parcours et réussite en licence et en master à l'université*. Retrieved from Paris:

MESR-SIES. (2013b). *Réussite et échec en premier cycle*. Retrieved from Paris:

MESR-SIES. (2017). *Les effectifs dans l'enseignement supérieur en 2016-2017*. Retrieved from Paris:

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie, 47*(1), 49-79. doi:10.3917/rfs.471.0049

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française, 60*(1), 1-15. doi:10.1016/j.psfr.2014.01.003

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles: De Boeck.

Migali, G., & Zucchelli, E. (2017). Personality traits, forgone health care and high school dropout: Evidence from US adolescents. *Journal of Economic Psychology, 62*, 98-119. doi:10.1016/j.joep.2017.06.007

Millet, M. (2012). L'«échec» des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88): De Boeck Supérieur.

Mojtabai, R., & Jorm, A. F. (2015). Trends in psychological distress, depressive episodes and mental health treatment-seeking in the United States: 2001–2012. *Journal of Affective Disorders, 174*(Supplement C), 556-561. doi:10.1016/j.jad.2014.12.039

Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 274-278. doi:10.1016/j.paid.2010.10.002

Moulin, S., Doray, P., Laplante, B., & Street, M. C. (2013). Work intensity and non-completion of university: Longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work, 26*(3), 333-356. doi:10.1080/13639080.2011.653554

Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & mesure, 29*(1), 139-166.

Nandrino, J.-L., Reveillere, C., Sailly, F., Moreel, V., & Beaune, D. (2003). Sensibilité aux tracas quotidiens et personnalité des étudiants: importance du facteur névrosisme. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 53*(3-4), 239-244.

Neuville, S., Frenay, M., Noel, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*: Presses universitaires de Louvain.

Novacek, J., & Lazarus, R. S. (1990). The Structure of Personal Commitments. *Journal of Personality, 58*(4), 693-715. doi:10.1111/j.1467-6494.1990.tb00250.x

OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *Regards sur l'éducation 2017*. OECD Publishing.

Okun, M. A., Benin, M., & Brandt-Williams, A. (1996). Staying in College: Moderators of the Relation between Intention and Institutional Departure. *The Journal of Higher Education, 67*(5), 577-596. doi:10.1080/00221546.1996.11780277

Orpinas, P., Horne, A. M., Song, X., Reeves, P. M., & Hsieh, H. L. (2013). Dating trajectories from middle to high school: Association with academic performance and drug use. *Journal of Research on Adolescence, 23*(4), 772-784. doi:10.1111/jora.12029

Orpinas, P., & Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 9-20. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd

Orpinas, P., Raczynski, K., Peters, J. W., Colman, L., & Bandalos, D. (2015). Latent profile analysis of sixth graders based on teacher ratings: Association with school dropout. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 577-592. doi:10.1037/spq0000107

Ortiz, E. A., & Dehon, C. (2013). Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education, 54*(6), 693-723. doi:10.1007/s11162-013-9290-y

Pagani, L. S., Brière, F. N., & Janosz, M. (2017). Fluid reasoning skills at the high school transition predict subsequent dropout. *Intelligence, 62*, 48-53. doi:10.1016/j.intell.2017.02.006

Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244-248. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.005

Parlement Européen. (2009). *Conclusions du Conseil de l'Union européenne du 12 mai 2009, Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Éducation et formation 2020*. Bruxelles.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2): Jossey-Bass San Francisco, CA.

Patrick, M. E., Schulenberg, J. E., & O'Malley, P. M. (2016). High school substance use as a predictor of college attendance, completion, and dropout: A national multicohort longitudinal study. *Youth & Society, 48*(3), 425-447. doi:10.1177/0044118X13508961

Petit, A., Karila, L., Benyamina, A., Reynaud, M., & Aubin, H.-J. (2009). Le binge drinking chez les jeunes. *PSN, 7*(3-4), 122-126.

Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research, 41*(3), 709-730. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.11.014

Pirot, L., & Ketele, D. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394.

Pleskac, T. J., Keeney, J., Merritt, S. M., Schmitt, N., & Oswald, F. L. (2011). A detection model of college withdrawal. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 115*(1), 85-98. doi:10.1016/j.obhdp.2010.12.001

Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hoye, A., . . . Duda, J. L. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 395-407. doi:10.1080/1612197X.2013.830431

Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 552-560. doi:10.1037/a0031524

Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology, 3*(9A), 749-755. doi:10.4236/psych.2012.329113

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 1-18. doi:10.1007/s11218-014-9288-0

Renaut, A. (2002). *Que faire des universités?* Paris: Bayard

RERS. (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - 6. Les étudiants*. Retrieved from Paris:

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology, 8*.

Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 32-40. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Richard, R., & Marcotte, D. (2013). La relation temporelle entre l'anxiété et la dépression dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Sante Mentale Au Quebec, 38*(2), 257-275. doi:10.7202/1023999ar

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261

Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de psicología. = Interaction effects in the prediction of university drop-out for psychology students. *Anales de Psicología, 28*(1), 113-119.

Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher education, 40*(4), 690-703. doi:10.1080/03075079.2013.842966

Rovira, S., Puertas, E., & Igual, L. (2017). Data-driven system to predict academic grades and dropout. *PLoS ONE, 12*(2).

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101-121. doi:10.3102/00346543057002101

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal, 32*(3), 583-625.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Retrieved from http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. *Handbook of quantitative methodology for the social sciences*, 235-258.

Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and

Voluntary Course Withdrawal in College Students1. *Journal of applied social psychology, 34*(4), 709-730. doi:10.1111/j.1559-1816.2004.tb02566.x

Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111. doi:10.1207/S15326985EP3502_4

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development, 60*(2), 340-356. doi:10.2307/1130981

Sagy, S. (2000). Factors Influencing Early Dropout:The Case of Russian Immigrant Students Attending an Israeli University. *The Journal of Applied Behavioral Science, 36*(3), 362-375. doi:10.1177/0021886300363006

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université? Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesse, 1*(63), 7-21. doi:10.3917/agora.063.0007

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive. Bruxelles: De Boeck*, 273-312.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 783-805. doi:10.7202/016286ar

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. [A Study of Three Key Factors for Understanding Perseverance in Higher Education]. *Revue française de pédagogie, 172*(3), 43-61.

Schulenberg, J. E., & Maggs, J. L. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol, Supplement*(s14), 54-70. doi:10.15288/jsas.2002.s14.54

Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology, 16*(4), 799-806. doi:10.1017/S0954579404040015

Schulenberg, J. E., & Zarrett, N. R. (2006). Mental Health During Emerging Adulthood: Continuity and Discontinuity in Courses, Causes, and Functions. In *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century.* (pp. 135-172). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Settersten, J. R. A., & Ray, B. (2010). What's going on with young people today? The long and twisting path to adulthood. *The future of children, 20*(1), 19-41. doi:10.1353/foc.0.0044

Severiens, S., & Ten Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education, 53*(4), 453-470. doi:10.1007/s11162-011-9237-0

Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology, 26*(1), 667-692. doi:10.1146/annurev.soc.26.1.667

Sibeoni, J., Moscoso, A., & Revah-Levy, A. (2016). School refusal : Idiom of distress and/or Babel tower ? *European Psychiatry, 33*, S444. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.1285

Spear, H. J., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and Adolescence: A Concept Analysis. *Public Health Nursing, 21*(2), 144-152. doi:10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x

Sutter, N., & Paulson, S. (2017). Predicting College Students' Intention to Graduate: a Test of the Theory of Planned Behavior. *College student journal, 50*(3), 409-421.

Tamin, S. K. (2013). Relevance of mental health issues in university student dropouts. *Occupational Medicine, 63*(6), 410-414. doi:10.1093/occmed/kqt071

Taylor, G., Lekes, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work–school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 622-646. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x

Taylor, J., A, & Bedford, T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher education, 29*(3), 375-394. doi:10.1080/0307507041000168263 7

Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education, 37*(1), 1-22. doi:10.1007/bf01680039

Theunissen, M.-J., de Man, I., Verdonk, P., Bosma, H., & Feron, F. (2015). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health, 25*(1), 57-62. doi:10.1093/eurpub/cku097

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 89-125. doi:10.12691/education-2-6-13

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 8*(1), 1-19. doi:doi: 10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w

Vallejos, C. A., & Steel, M. F. J. (2017). Bayesian survival modelling of university outcomes. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 180*(2), 613-631. doi:10.1111/rssa.12211

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176.

Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education, 54*(Supplement C), 117-127. doi:10.1016/j.tate.2015.12.003

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*(Supplement C), 28-33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Wallace, J. J. M., Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Johnston, L. D., Schulenberg, J. E., & Cooper, S. M. (2002). Tobacco, alcohol, and illicit drug use: racial and ethnic differences among US high school seniors, 1976-2000. *Public Health Reports, 117*(Suppl 1), S67.

Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138

Wang, M., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. doi:10.1037/a0030028

Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research, 32*(1), 98-128. doi:10.1016/S0049-089X(02)00021-2

Weisenburger, E. (2017). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche. In I. Kabla-Langlois (Ed.), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 49 indicateurs [en ligne]*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Weitzman, M., Klerman, L. V., Lamb, G., Menary, J., & Alpert, J. J. (1982). School absence: a problem for the pediatrician *Pediatrics, 69*(6), 739-746. doi:10.1097/00004583-198211000-00027

Weixler, F., & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*(1), 16-25. doi:10.3917/lcd.063.0016

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202

Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development, 29*(6), 623-639. doi:10.1080/07294360.2010.501071

Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education, 25*(2), 133-150. doi:10.1007/bf01384745

Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review, 10*, 66-89. doi:10.1016/j.edurev.2013.07.001

Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 35. doi:10.1037/spq0000152

Xu, Y. J. (2017). Localizing College Retention Efforts: The Distance between Theoretical Orientation and Institution-Specific Needs. *Innovative Higher Education, 42*(1), 49-63. doi:10.1007/s10755-016-9364-9

Xuereb, S. (2014). Why students consider terminating their studies and what convinces them to stay. *Active Learning in Higher Education, 15*(2), 145-156. doi:10.1177/1469787414527395

Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In *Blackwell handbook of adolescence.* (pp. 175-204). Malden: Blackwell Publishing.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*: Routledge.

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders, 117*(3), 180-185. doi:10.1016/j.jad.2009.01.001

Annexe 1 : Répartition de la réussite en Licence en nombre d'études

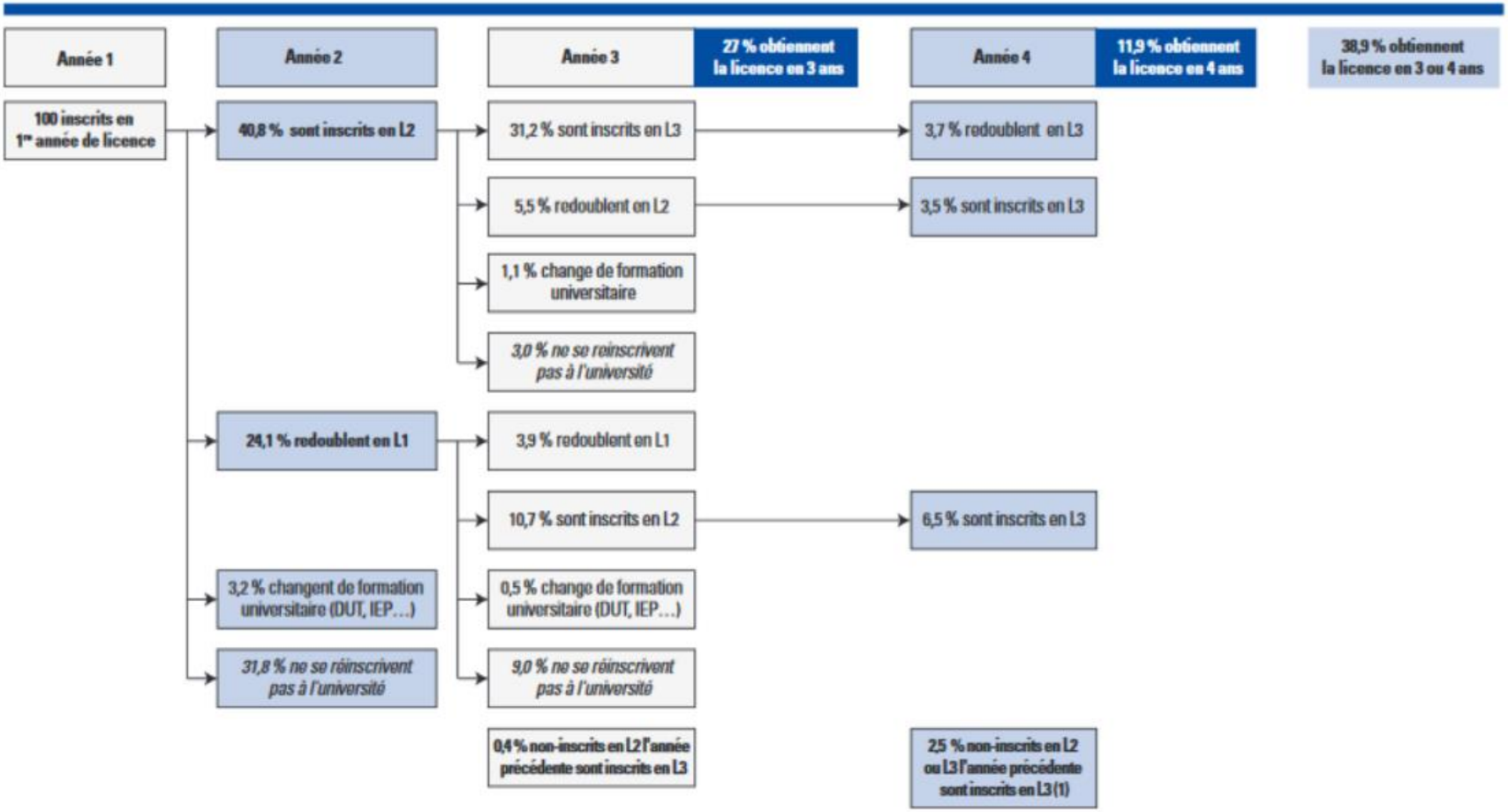
19.01 Évolution de la réussite en trois, quatre et cinq ans en Licence (en %)

	Effectif de la cohorte	Réussite en 3 ans (en %)	Réussite en 4 ans (en %)	Réussite en 5 ans (en %)	Réussite cumulée en 5 ans (en %)
Cohorte 2007	160 137	27,5	12,1	5,1	44,7
Cohorte 2008	156 225	27,7	12,6	5,2	45,5
Cohorte 2009	169 178	26,6	12,2	5,2	44
Cohorte 2009	169 652	27,8	12,0	5,2	44,9
dont bacheliers	160 979	28,0	12,1	5,2	45,2
généraux	*120 390*	*34,7*	*14,2*	*5,9*	*54,9*
technologiques	*30 272*	*9,2*	*6,9*	*3,5*	*19,6*
professionnels	*10 317*	*3,7*	*2,7*	*1,3*	*7,7*
Cohorte 2011	173 783	27,2	11,8	1	1
Cohorte 2012	178 150	27,5	1	1	1

1 Les résultats aux diplômes de la session 2016 n'étant pas encore connus, les données ne sont pas disponibles.

Source : MENESR-DGESIP/DGRI-SIES Champ : France entière.

Annexe 2 : Répartition du décrochage en Licence selon les années d'études.



Champ : France entière (France métropolitaine + DOM + COM + Nouvelle-Calédonie).
(1) Par exemple, un étudiant inscrit en L1 en 2007, puis inscrit en DUT en 2008 et 2009, se retrouve en L3 en 2010, soit la quatrième année d'observation de la cohorte.
Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES (enquête SISE)

Annexe 3 : Matrice des corrélations entre les construits de la TCP.

	Int_ j'ai l'intentionde poursuivre mes études	AI 1_Je dois faire des sacrifices/surmonter et accepter difficultés	AI 1_J'ai un fort intérêt pour mes études	AI 3_J'ai un projet professionnel et je suis autonome	NS 1_Influence parentale et proches à poursuite études	NS 2 Influence Enseignants et professionnels	CC 1_Locus externe (facteurs environnementaux)	CC 2_Confiance en mes capacités à agir
Int_ j'ai l'intentionde poursuivre mes études	1,00	0,00	0,53	0,03	0,28	0,09	-0,06	0,48
AI 1_Je dois faire des sacrifices/surmonter et accepter difficultés		1,00	0,00	0,00	0,12	0,07	0,20	-0,15
AI 1_J'ai un fort intérêt pour mes études			1,00	0,00	0,15	0,11	-0,06	0,42
AI 3_J'ai un projet professionnel et je suis autonome				1,00	0,23	-0,01	0,12	-0,01
NS 1_Influence parentale et proches à poursuite études					1,00	0,00	0,14	0,28
NS 2 Influence Enseignants et professionnels						1,00	0,09	0,11
CC 1_Locus externe (facteurs environnementaux)							1,00	0,00
CC 2_Confiance en mes capacités à agir								1,00

Antony VINCIGUERRA

Le décrochage universitaire. Les facteurs d'intention de santé mentale et de personnalité.

Résumé.

Objectifs. Le décrochage d'études universitaires est un comportement marquant la sortie d'un cursus avant l'obtention du diplôme le validant. Il est produit par des processus complexes se manifestant sur les lignes de fragilité du rapport entre la singularité psychique de l'étudiant et le cursus d'études dans lequel il s'inscrit et évolue. Cette thèse vise à préciser les déterminants psychosociaux à l'œuvre dans ces processus.

Méthode. L'étude se base sur une population de 1116 étudiant(e)s engagé(e)s dans un cursus d'enseignement supérieur français entre 2014 et 2016. Des mesures d'environnement socio-économique, de scolarité antérieure, d'intégration académique et sociale, de motivation (intention, amotivation, autonomie, engagement), de morbidité psychique et de personnalité (évaluée à partir des cinq grandes dimensions de personnalité) ont été effectuées sur l'ensemble de la population, avec comme variable dépendante de décrochage, le vécu subjectif de décrochage. Une échelle d'*Autonomie-situnomie* a été testée sur une partie de cette population. Le modèle de la *Théorie du comportement planifié* a été appliqué aux étudiants inscrits en première année de licence de psychologie à l'Université François-Rabelais de Tours en 2014-2015, selon un suivi longitudinal de trois ans.

Résultats. Le modèle de la Théorie du comportement planifié est validé. L'influence des parents et des proches détermine la confiance de l'étudiant dans sa capacité d'agir, qui elle-même détermine l'intérêt de l'étudiant à s'investir dans ses études. La probabilité d'intention de décrocher augmente à mesure que diminue cet intérêt. L'intention prédit à la fois le vécu subjectif et le comportement de décrochage. L'échelle d'autonomie-situnomie est également validée. Considérée comme un construit global, l'autonomie apparait comme une variable médiatrice entre les traits de personnalité (*Caractère consciencieux*) et de morbidité psychique (particulièrement la dimension Dépression sévère), et intention de décrocher. La morbidité psychique interagit avec la motivation et la personnalité. La personnalité peut-être aussi abordée sous l'angle de clusters ou profils de traits de personnalité (*Resilients*, *Overcontrollers* et *Undercontrollers*) qui confirment que le groupe d'étudiants ayant les traits de personnalité les moins favorables sont aussi ceux qui ont le moins d'autonomie, le vécu le plus important de décrochage et le plus de morbidité psychique.

Discussion. Conformément aux acquis des recherches précédentes, l'intention de décrocher constitue un des meilleurs prédicteurs de décrochage et une variable modératrice fiable entre la sortie effective du cursus et des facteurs d'attitudes, de morbidité psychique et de personnalité. La morbidité psychique et les traits de personnalité peuvent prédire différentes composantes de la motivation (autonomie, amotivation, engagement et intention). La principale limite de l'étude est d'être basée sur une variable dépendante de décrochage définie comme un vécu subjectif de décrochage. Des recherches ultérieures pourront permettre de préciser la valeur d'un modèle intégratif comprenant facteurs d'intention, de morbidité psychique et de personnalité, sur un comportement de décrochage effectif.

Mots clés : Décrochage, Adolescents et jeunes adultes, Théorie du comportement planifié (TCP), Cinq grandes dimensions de personnalité, Morbidité psychique

Abstract.

Introduction. Dropping out of university is a behavior related to leaving a study course without a degree. It is produced by complex processes manifested on the lines of fragility in the relationship between the psychic singularity of the student and the enrollment on specific studies. The aim of this thesis is to precise psychosocial determinants at work in these processes.

Method. The study is based on a population of 1116 students enrolled in French universities between 2014 and 2016. Measures of socio-economic environment, previous schooling, academic and social integration, motivation (intention, motivation, autonomy, commitment), mental health and personality were carried out on the whole population, with as a dependent variable stall, the subjective experience of stall. A scale of *Autonomy-situnomy* was tested on part of this population. The model of the *Theory of Planned Behavior* was applied to students enrolled in the first year of a degree in psychology at the University François-Rabelais in Tours in 2014-2015, according to a longitudinal follow-up of three years.

Results. The model of the Theory of Planned Behavior is validated. The influence of parents and close-friends determines the student's confidence in his ability to act, which in turn determines the student's interest in studies' commitment. The probability of dropping out increases as this interest decreases. The intention predicts both the subjective experience of dropping out and the drooping out behavior itself. The autonomy-situnomy scale is also validated. Considered as a global construct, autonomy appears as a mediating variable between personality constructs (*Conscientiousness*) and mental health dimensions (*Severe depression*), and intention to leave the university. Significant interactions between mental health, motivation and personality constructs are found. Student personality profiles can be defined between "*Resilient*" and "*Overcontrollers*" characterized by a subjective experience of positive studies and low level of neuroticism on the one hand, and "*Undercontrollers*" characterized by subjective experience of dropping out, high level of neuroticism and low level of extraversion on the other hand.

Discussion. In line with previous research, the intention is one of the best predictors of dropping out and a reliable moderating variable between the effective exit from studies courses and factors of attitudes, mental health and personality. Mental health and personality can predict the different components of motivation (autonomy, motivation, commitment and intention). The main limitation of the study is to be based primarily on a dependent variable defined as a subjective experience of dropping out. Future researches may help to clarify the value of an integrative model of intentional, mental health and personality factors on effective dropping out behavior.

Keywords: Dropout, Adolescent and Young Adulthood, Theory of Planned Behavior (TPB), Big Five personality traits, Mental Health