

Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

Débora Poncelet and Dominique Lafontaine

Volume 34, Number 1, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024863ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1024863ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Poncelet, D. & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55–95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>

Article abstract

All students appear to be affected in one way or another by the critical transition from elementary to secondary school. research suggests that school failure is among the most important factors to consider when investigating the risk of dropping out. Yet school dropout remains a multidimensional phenomenon and there are a variety of interrelated factors which contribute to its occurrence. beyond the individual factors related to dropout, several studies have also pointed to a series of family characteristics associated with the risk of leaving school early: family socio-economic status, parental support, involvement, and super - vision as well as their values and expectations about their child's school success, to name a few. families play an important role in student success and affect conditions that might lead to dropping out. Therefore, the current study is particularly interested in examining the students' perceptions of individual, family, and school related variables predicting dropout risk at the time of the transition from elementary to secondary school. In addition, we also examine how these factors are interrelated for given school period but also in a longitudinal way on three school years. We used path analysis to examine a model predicting the risk of dropping out. Possible interrelations between the variables were also examined. findings revealed that three individual variables directly and indirectly influence our criteria (first the perception of pupils on the school and on its schooling and second, school results). Social behavior, working methods and social integration significantly explain the student dropout risk.

Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

Débora Poncelet

Université du Luxembourg

Dominique Lafontaine

Université de Liège

MOTS CLÉS : Transition primaire-secondaire, décrochage scolaire, adolescence, famille, école secondaire, données longitudinales, pistes causales

Tous les élèves sont affectés d'une manière ou d'une autre par le passage du primaire au secondaire. La recherche suggère que l'échec scolaire constitue un des explicateurs les plus puissants du décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel dont les différents facteurs explicatifs sont interdépendants. En plus des facteurs individuels, différentes études ont mis en évidence la relation qui existe entre certaines caractéristiques familiales et le risque de décrochage scolaire : niveau socio-économique, soutien parental, engagement, supervision, valeurs et attentes scolaires sont autant d'éléments issus du monde familial susceptibles d'apporter un éclairage dans la compréhension du décrochage scolaire. Le présent article s'intéresse plus particulièrement à l'étude des perceptions des élèves à l'égard de différents aspects inhérents au milieu familial, à l'école ainsi qu'à différents facteurs de risque associés au jeune durant la période de la transition primaire-secondaire. Il s'agit également de voir comment ces différents facteurs s'influencent mutuellement pour une période scolaire donnée mais aussi de façon longitudinale sur trois années scolaires. Nous recourons à un modèle en pistes causales pour prédire le risque de décrochage scolaire au départ des différents facteurs mesurés. Nos résultats mettent en évidence le rôle central joué par trois variables individuelles dans l'explication directe et indirecte de nos critères : le sentiment du jeune par rapport à l'école et à sa scolarité ainsi que les résultats scolaires. Au vu de nos résultats, il ressort que le comportement social, les méthodes de travail et l'intégration sociale interviennent de façon significative dans le processus d'accrochage scolaire.

KEY WORDS: Transition from elementary to secondary school, school dropout, adolescence, family, secondary school, longitudinal data, path analysis

All students appear to be affected in one way or another by the critical transition from elementary to secondary school. Research suggests that school failure is among the most important factors to consider when investigating the risk of dropping out. Yet school dropout remains a multidimensional phenomenon and there are a variety of interrelated factors which contribute to its occurrence. Beyond the individual factors related to dropout, several studies have also pointed to a series of family characteristics associated with the risk of leaving school early: family socio-economic status, parental support, involvement, and supervision as well as their values and expectations about their child's school success, to name a few. Families play an important role in student success and affect conditions that might lead to dropping out. Therefore, the current study is particularly interested in examining the students' perceptions of individual, family, and school related variables predicting dropout risk at the time of the transition from elementary to secondary school. In addition, we also examine how these factors are interrelated for given school period but also in a longitudinal way on three school years. We used path analysis to examine a model predicting the risk of dropping out. Possible interrelations between the variables were also examined. Findings revealed that three individual variables directly and indirectly influence our criteria (first the perception of pupils on the school and on its schooling and second, school results). Social behavior, working methods and social integration significantly explain the student dropout risk.

PALAVRAS-CHAVE: Transição básico-secundário, abandono escolar, adolescência, família, escola secundária, dados longitudinais, pistas causais

Todos os alunos são afectados, de um modo ou de outro, pela passagem do básico ao secundário. A investigação sugere que o insucesso escolar constitui uma das explicações mais fortes do abandono escolar, sendo um fenómeno multidimensional cujos diferentes factores explicativos são interdependentes. Para além dos factores individuais, diferentes estudos tornaram evidente a relação que existe entre certas características familiares e o risco de abandono escolar: nível socioeconómico, apoio parental, compromisso, supervisão, valores e expectativas escolares. O presente artigo visa particularmente o estudo das percepções dos alunos em relação aos diferentes aspectos inerentes ao meio familiar; à escola e aos diferentes factores de risco associados aos jovens durante o período de transição básico-secundário. Trata-se igualmente de ver como estes diferentes factores se influenciam mutuamente durante um determinado período escolar; bem como de modo longitudinal ao longo de três anos escolares. Recorremos a um modelo de pistas causais para predizer o risco de abandono escolar à partida em função dos diferentes factores medidos. Os resultados tornam evidente o papel central desempenhado por três variáveis individuais na explicação directa e

indirecta dos nossos critérios: o sentimento dos jovens em relação à escola e à sua escolaridade, bem como os resultados escolares. Considerando os nossos resultados, resulta que o comportamento social, os métodos de trabalho e a integração social intervêm de modo significativo no processo de abandono escolar.

Note des auteurs –Toute correspondance peut être adressée comme suit : Débora Poncelet, Université du Luxembourg, Unité de Recherche EMACS, Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation, Campus de Walferdange, bâtiment XI, 2.01, Route de Diekirch L-7220 Walferdange, Luxembourg, téléphone : (+352) 46 66 44 9481, ou Dominique Lafontaine, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Unité de Recherche ASPE, boulevard du Rectorat, 5 (bâtiment B32), 4000 Liège 1, Belgique, téléphone : 0032 4 366 20 97, ou par courriel aux adresses suivantes : [debora.poncelet@uni.lu] ou [dlafontaine@ulg.ac.be].

Introduction

Comment la transition primaire-secondaire affecte-t-elle le cursus scolaire des élèves en termes d'accrochage, voire déjà de décrochage scolaire ?

Dans leur synthèse sur la transition primaire-secondaire, Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) montrent que l'ensemble des élèves est affecté d'une manière ou d'une autre par ce délicat passage de niveau. Il s'agit en effet ni plus ni moins d'une rupture (de type organisationnel et social) qui vient interférer avec le courant normal de leur vie. Les conséquences observées de la transition sont, par exemple, la chute des résultats scolaires, le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, les réactions négatives envers les enseignants, le déclin de l'estime de soi ou encore la chute du sentiment d'autoefficacité. Jusque dans les années 1980, la majorité des études sur le thème adoptait un design de recherche basé sur les seuls changements développementaux pour expliquer les difficultés éprouvées par les jeunes durant la transition primaire-secondaire. Depuis une dizaine d'années, on relève un changement d'orientation notable. Les recherches prennent désormais en compte l'impact de facteurs contextuels pour mieux comprendre pourquoi les passages entre deux niveaux d'enseignement peuvent être problématiques pour certains jeunes. Si, pour la plupart des élèves, les déclinés observés sont de courte durée et relativement de faible ampleur, pour quelques étudiants, les choses se passent un peu différemment et les problèmes éprouvés sont plus importants. Les chutes de rendement scolaire auxquelles ils sont confrontés apparaissent dans une ou plusieurs disciplines et peuvent persister au long terme. Ce sont ces élèves pour qui la transition primaire-secondaire pourrait initier ou renforcer le processus graduel de désengagement scolaire à l'origine du décrochage scolaire.

Comme l'avance Doré-Côté (2007), le décrochage scolaire peut être envisagé comme le fruit d'un long processus d'interaction entre le jeune et son environnement. Ce processus résulte d'une dynamique complexe entre diverses variables dont les effets s'additionnent et s'influencent mutuellement.

Des chercheurs (Asdih, 2003; Glasman, 2000; Janosz, Georges & Parent, 1998; Janosz & Leblanc, 1996; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) ont clairement identifié l'origine du décrochage scolaire au sein de plusieurs grands systèmes tels que la société, la famille, l'école et l'élève lui-même. Le décrochage scolaire apparaît donc comme un phénomène multidimensionnel où de nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres. L'association de ces différents facteurs peut, petit à petit, amener le jeune à s'investir de façon stratégique et efficace dans son cursus secondaire (accrochage scolaire) ou au contraire, à se désintéresser, à se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations cumulées (décrochage scolaire).

Ces facteurs – de risque et de protection – qui relèvent de différentes catégories (individuelle, familiale et scolaire ou encore sociétale) sont, soit liés positivement à la réussite scolaire, élément prédominant de l'accrochage scolaire, soit corrélés avec des résultats scolaires médiocres qui constituent un prédicteur important du décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire : un phénomène complexe et multidimensionnel

Dans la revue de la documentation qui suit, nous avons ciblé les recherches récentes centrées sur la mise en évidence des caractéristiques le plus souvent associées au risque de décrochage scolaire issues des trois contextes principaux d'influence : l'école, la famille et l'individu. Au terme de cette revue de la documentation, nous opérons un classement des facteurs le plus souvent associés au décrochage scolaire selon leur source d'appartenance.

Il semble que l'étude du décrochage scolaire envisage encore peu la prise en compte simultanée des différents contextes d'émergence des facteurs de risque et de protection associés au décrochage scolaire. Par ailleurs, les recherches recueillent le plus souvent les données en fin de cursus primaire. Peu de renseignements sont donc disponibles sur ce qui se passe dans les premières années qui suivent la transition primaire-secondaire.

Battin-Pearson, Nexcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000) confirment dans leur revue de la documentation que peu d'études récentes s'attachent à observer les prédicteurs du décrochage scolaire dans les premières années du secondaire. Dès lors, peu de données sont disponibles pour comprendre pourquoi et comment certains jeunes décrochent tôt dans leur parcours

scolaire ou éprouvent des difficultés plus tard dans leur scolarité. Selon ces auteurs, le grade 10 (âge théorique de 15-16 ans) constitue une étape-charnière. Recueillir des données avant la fin du grade 10 permettrait de mieux appréhender le processus de décrochage scolaire en vue de prévenir tant les décrochages précoces que les plus tardifs. Les auteurs soulignent encore que jusqu'ici peu de recherches ont simultanément intégré dans leur recueil de données des facteurs issus de diverses sources en vue de tester et de contraster les effets directs ou médiatisés ou médiateurs de l'origine sociale, du milieu familial, des pairs, de l'environnement scolaire, des problèmes de comportement et du rendement scolaire sur le décrochage scolaire. Dans leur étude, ils mettent à l'épreuve cinq théories distinctes relatives à l'explication du décrochage scolaire. Après avoir réaffirmé le rôle direct et principal que prend la variable de rendement dans l'explication du décrochage scolaire, ils montrent, via des modèles en pistes causales, que les autres variables interviennent peu dans l'explication de la variance totale du critère une fois que les faibles taux de réussite sont pris en considération. Toutefois, lorsque les auteurs considèrent le rendement scolaire comme médiateur des influences des autres variables introduites dans le modèle, les effets directs de ces dernières prennent une part plus grande dans l'explication du décrochage scolaire. Ces résultats montrent à quel point la présence de problèmes comportementaux, l'origine sociale ou culturelle, la faible socialisation du milieu familial, le manque d'attentes scolaires des parents ou les problèmes d'intégration scolaire peuvent augmenter les risques d'abandon scolaire indépendamment de problèmes scolaires reconnus. Ce dernier constat ressort également des résultats de l'enquête longitudinale (EJET – Enquête auprès des jeunes en transition) élaborée par le Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004, p. 16).

Au terme de leur revue de la documentation, Kaplan, Peck et Kaplan (2001) arrivent à la même conclusion que Battin-Pearson et al. (2000) : peu de recherches envisagent dans le détail la façon dont les faibles résultats scolaires affectent l'accrochage scolaire des jeunes et peuvent même les amener à quitter précocement leurs études secondaires. Les auteurs se penchent sur cette question en testant l'hypothèse via des modèles alternatifs en pistes causales. Cinq variables distinctes, dont la documentation de recherche a largement mis en évidence leur relation étroite avec les résultats scolaires, sont retenues par les chercheurs. La première se rapporte à la façon dont les jeunes perçoivent leurs enseignants et la façon dont ils se sentent acceptés par ces derniers. Les deux autres variables ont trait aux relations que les jeunes établissent avec

leurs pairs. L'une s'attache à la manière dont les jeunes peuvent se sentir exclus et l'autre s'intéresse à la façon dont ils interagissent avec des jeunes déviants. Le désir que développent les jeunes à quitter physiquement et complètement l'environnement scolaire constitue la quatrième variable. La cinquième et dernière variable se réfère au faible niveau de motivation scolaire. Les données utilisées par les auteurs sont issues d'une étude longitudinale en panel au sein de laquelle tous les étudiants fréquentant le 7^e grade au cours de l'année 1971 ont constitué l'échantillon de référence. Ces élèves ont à nouveau été testés en 1972 et en 1973. Un même questionnaire de 201 items a été administré aux élèves aux trois moments distincts du *testing*. Des interviews ont par ailleurs été conduites à leur domicile en 1980. Au total, les données complètes sont disponibles pour 1 195 élèves. Les analyses fournissent une série de clarifications et d'explications relatives à la relation qui unit les faibles résultats scolaires et le risque de décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est expliqué en partie par la faible motivation scolaire, le fait pour le jeune de se lier avec des jeunes déviants et la perception qu'il a d'être rejeté par les autres élèves de l'école. Bien que le sentiment d'être rejeté par les enseignants et la résistance envers l'école soient influencés par les expériences négatives antérieures, ces deux variables n'exercent pas une influence directe sur le critère.

Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) estiment que les élèves à risque de décrochage doivent, au début du secondaire, faire face à un cumul de difficultés issues des contextes familiaux, scolaires et individuels. L'exposition à ces divers facteurs de risque renforce la probabilité pour ces jeunes de perdre pied dans le courant de leurs études secondaires. Par ailleurs, il semble que certaines de ces difficultés pourraient s'amplifier au cours de leur cursus secondaire et plus particulièrement, durant la période qui précède le décrochage. Les auteurs établissent dans leur étude sept facteurs communs aux élèves décrocheurs. Par ordre d'importance, il s'agit des sentiments dépressifs, du manque d'organisation et de cohésion familiale, des attitudes négatives des enseignants, du manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et de la faible performance en mathématiques et en français.

Nous complétons cette première revue de la documentation directement axée sur les premières années du cursus secondaire par des résultats de recherche plus larges, qui apportent toutefois des interrogations sur la complexité de la dynamique qui peut réunir les facteurs issus de sources d'influence distinctes et qui, pour certains d'entre eux, l'ancrent dans une perspective longitudinale.

À ce propos, Bushnik et al. (2004) mettent en évidence les caractéristiques des jeunes de 15 ans liées au décrochage scolaire à l'âge de 17 ans. Il semble que la situation familiale des décrocheurs soit plus précaire que celles des élèves non décrocheurs : ils vivent le plus souvent dans une famille monoparentale, les revenus y sont moins élevés et le niveau d'études de leurs parents est inférieur à celui des autres parents. Les décrocheurs avaient des résultats beaucoup plus faibles en lecture à l'âge de 15 ans que les persévérants et les diplômés. Ils déclaraient également avoir des notes significativement plus faibles à l'école que les autres élèves. Il semble que la façon dont le jeune décrocheur se perçoit (confiance en soi, efficacité de soi et maîtrise de soi), même si elle est positive, demeure inférieure à la façon dont se perçoivent les jeunes non décrocheurs. En ce qui concerne les aspirations scolaires, les jeunes décrocheurs diffèrent de façon significative des jeunes non décrocheurs : ils estiment que leurs parents accordent moins d'importance à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la poursuite d'études supérieures. Sur le plan du comportement, une proportion plus élevée de décrocheurs que de persévérants ou de diplômés contreviennent aux règles et ont des ennuis à l'âge de 15 ans. Il semble également que les décrocheurs sont plus susceptibles que les persévérants ou les diplômés d'avoir des amis ayant des problèmes à l'école. En ce qui concerne l'engagement et le climat de l'école, il apparaît qu'à l'âge de 15 ans, un tiers des jeunes décrocheurs sont globalement peu engagés dans l'école (socialement ou scolairement). Le climat de l'école comporte un lien avec l'engagement scolaire et se rapporte à l'environnement scolaire. Il s'agit notamment des mesures disciplinaires dont les élèves font l'objet à l'école, du fait de l'atmosphère amicale qui règne à l'école ainsi que du respect et de l'acceptation des autres. Pour ces trois indicateurs, les jeunes décrocheurs perçoivent leur environnement de façon moins positive. Enfin, il apparaît que l'expérience scolaire des décrocheuses a tendance à être plus positive que celles des décrocheurs. Les auteurs ne peuvent pas vraiment déterminer comment et pourquoi les garçons diffèrent des filles en ce qui a trait au décrochage.

Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) relèvent également dans leurs études les principales caractéristiques des élèves décrocheurs. Le sexe constitue une des caractéristiques qui différencient les élèves en termes de risque d'abandon scolaire. Un nombre plus important de garçons que de filles tend à quitter le système scolaire. Les décrocheurs sont également caractérisés par des stratégies d'adaptation (*coping*) infructueuses. Il semble que les décrocheurs potentiels fassent appel à des stratégies d'adaptation

inefficaces telles que le déni et l'évitement. Bradette, Royer, Marcotte, Potvin et Fortin (1999) montrent, dans leur étude relative aux stratégies d'adaptation dans le cadre de laquelle ils comparent des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas, que le nombre d'échecs est corrélé positivement avec la stratégie d'adaptation « évitement ». Ainsi, plus l'élève présente d'échecs dans son bulletin scolaire dans les trois matières de base (mathématiques, français et anglais), plus il choisit l'évitement comme stratégie d'adaptation. Les décrocheurs se caractérisent également par une faible estime d'eux-mêmes, ce qui les pousse à se dévaloriser, à perdre confiance en eux-mêmes, à douter de leurs capacités et, partant, à développer un sentiment d'impuissance. Ils développent des relations difficiles avec les adultes (parents ou enseignants). Les relations que les décrocheurs ont avec leurs enseignants ou leurs parents sont ponctuées de conflits. Par ailleurs, ces élèves vivent des tensions familiales de façon fréquente et échangent très peu souvent sur leur vécu scolaire avec leurs parents. Ils ont une vision négative de l'école, des enseignants et des apprentissages. L'école constitue pour eux une source de mauvaises expériences, ils n'y obtiennent pas de bons résultats scolaires et ont peu d'espoir quant à leur réussite. Face à de mauvais résultats scolaires, les décrocheurs potentiels adoptent une attitude défaitiste : ils sont peu motivés face au travail scolaire, ne cherchent pas à remédier à leur situation d'échec et envisagent donc plus facilement de quitter l'école. Les décrocheurs éprouvent davantage de difficultés à respecter les règles de l'école. Ils ont également plus de problèmes de comportement extériorisés (paroles et actes d'agression injustifiés envers les autres, intimidation, destruction et refus persistant d'un encadrement) et intériorisés (problèmes associés à une très grande maîtrise de soi, cognitions négatives envers soi, peurs excessives des personnes ou des situations nouvelles, tristesse, anxiété, dépression et dépendance, retrait social) que les élèves qui ne présentent pas de risque. Par ailleurs, il semble que les décrocheurs ont tendance à se lier avec d'autres jeunes qui éprouvent des problèmes similaires tels que les expériences scolaires négatives et donc, à constituer des groupes homogènes. Puisque à l'adolescence la pression exercée par le groupe de pairs pèse lourdement dans les choix opérés par ceux-ci, il semble que le développement social des décrocheurs potentiels soit fortement influencé par les amis qu'ils fréquentent.

Dans leur étude, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) identifient, quant à eux, les facteurs familiaux, personnels et scolaires qui différencient les élèves chez qui on relève des problèmes du comportement et qui peuvent être soit décrocheurs ou non décrocheurs. Les résultats montrent que les élèves en

problèmes du comportement décrocheurs se différencient de ceux non décrocheurs sur plusieurs variables personnelles (coopération), familiales (encadrement) et scolaires (réussite scolaire, attitudes des enseignants). Les auteurs concluent de leurs résultats que « les problèmes de comportement constituent un facteur fortement associé au décrochage scolaire pour un sous-groupe d'élèves qui se caractérise par un cumul de facteurs de risque associés aux plans personnel, scolaire et familial » (p. 87). Ces élèves ne valorisent pas et sont peu intéressés par l'école. Toutefois, ils soulignent que tous les élèves manifestant des problèmes de comportement ne sont pas décrocheurs. Certains non décrocheurs obtiennent même de bons résultats scolaires, sont assez coopératifs et bénéficient d'un bon encadrement familial.

La figure 1 ci-dessous modélise les résultats issus de notre revue de la documentation. Nous avons essayé de rendre compte des effets directs (b, c et d) et indirects (a), quand ils sont médiatisés par la réussite scolaire, des variables indépendantes sur le critère en tenant compte de la source d'origine des différents facteurs. Nous reprenons les trois contextes d'influence principaux susceptibles d'apporter des éléments de compréhension en lien avec le décrochage scolaire.

Dans le cadre de cet article, nous présentons, au départ des données recueillies auprès d'élèves du début du secondaire, le processus de validation d'un modèle en pistes causales susceptible de mettre en évidence le caractère complexe du phénomène d'accrochage et de décrochage scolaire. Il s'agit en effet de chercher à mieux comprendre comment interviennent les facteurs de risque et de protection dans la trajectoire scolaire des jeunes de l'étude.

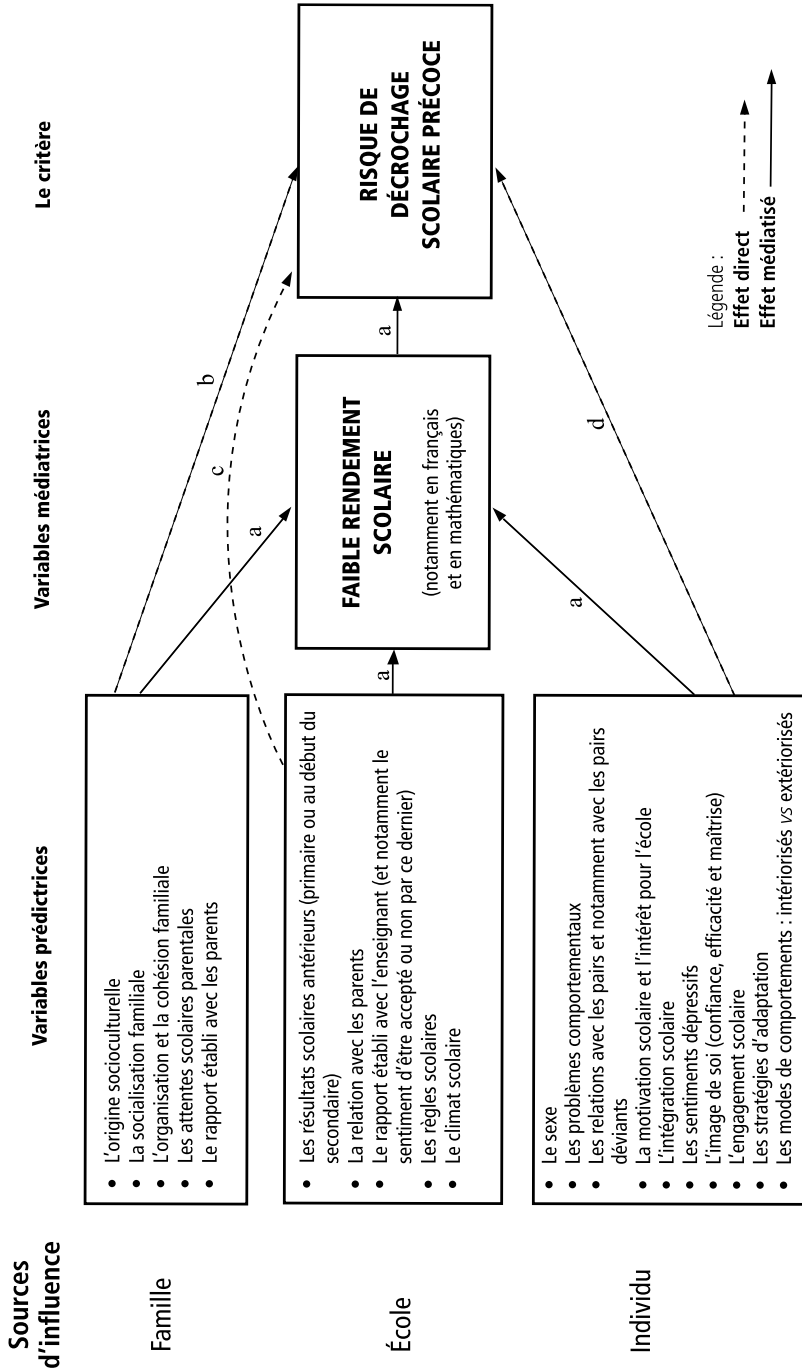


Figure 1. *Vers un modèle explicatif du décrochage scolaire*

Une étude ancrée dans la complexité du phénomène de décrochage scolaire

Les objectifs poursuivis par l'étude

Comme schématisé dans la figure 2, l'objectif poursuivi au cours des trois années de l'étude consiste à rechercher, parmi les facteurs familiaux, scolaires et individuels, ceux qui sont susceptibles d'apporter un éclairage sur la vulnérabilité de certains jeunes lors de la transition primaire-secondaire. Par ailleurs, il semble également intéressant de se pencher sur la façon dont ces différents facteurs s'articulent entre eux et constituent un système explicatif du processus d'accrochage scolaire. Nous ne possédons encore, à l'heure actuelle, aucune donnée sur nos sujets-cibles en ce qui concerne un potentiel abandon précoce du système scolaire. Nous concentrons notre attention sur le phénomène d'accrochage scolaire qui fait suite à la transition primaire-secondaire. La question générique de recherche est donc la suivante : « Compte tenu du nombre de changements vécus par les jeunes adolescents, en quoi le fait de quitter le primaire pour le secondaire peut-il avoir des répercussions sur l'accrochage scolaire au secondaire ? ».

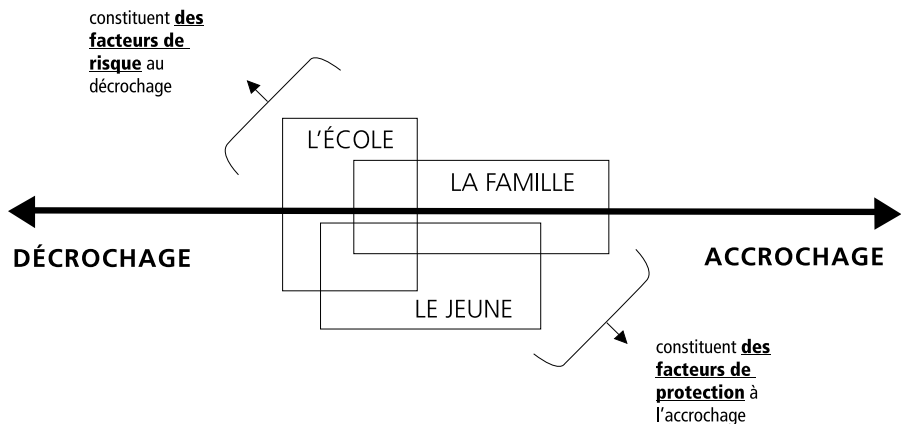


Figure 2. *Le continuum scolaire*

Durant trois années (années scolaires 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008), un suivi a été réalisé auprès de deux groupes distincts de jeunes caractérisés par une réussite identique au primaire mais divergente au secondaire. Alors que le premier groupe d'élèves continue à obtenir de bons résultats scolaires (groupe de contrôle), le second groupe réunit des élèves

caractérisés par une trajectoire scolaire descendante. Pour mieux comprendre ces parcours différents, des renseignements ont été recueillis auprès des jeunes eux-mêmes, mais aussi auprès de leurs enseignants et de leurs parents. Trois temps de mesure, une par année scolaire, ont été envisagés pour les élèves (au moyen d'un questionnaire en début et en fin de recherche ainsi qu'au moyen d'un entretien en 2005-2006 et en 2007-2008). Des données ont été recueillies auprès des parents et des enseignants en début de recherche (année scolaire 2005-2006 par questionnaire) et en fin de recherche (année scolaire 2007-2008 par questionnaire et entretien). L'encadré ci-dessous présente une synthèse des mesures recueillies auprès des trois types d'acteurs. Certains aspects mesurés peuvent apparaître soit comme des facteurs de protection, soit comme des facteurs de risque selon qu'ils sont envisagés dans leur polarité positive ou négative.

Auprès des élèves:

- Des mesures relatives aux résultats scolaires (en mathématiques et en français);
- Des mesures relatives aux comportements;
- Une mesure liée aux pratiques éducatives parentales;
- Une mesure liée à l'engagement parental;
- Des mesures liées à la motivation scolaire;
- Les représentations des élèves à l'égard de l'école (son fonctionnement, les règles en vigueur, le sentiment de justice et d'équité) et des enseignants (en termes de relation).

Auprès des parents

- Une mesure liée à l'engagement parental;
- Une mesure liée aux pratiques éducatives parentales;
- Des mesures liées aux comportements de leur enfant;
- Une mesure touchant à la motivation scolaire de l'enfant perçue par le parent.

Auprès des enseignants

- Les représentations des enseignants en regard des compétences des élèves;
 - Des mesures relatives au fonctionnement institutionnel de leur école (profil des établissements).
-

Encadré 1. *Les mesures recueillies durant la phase expérimentale de la recherche*

Le présent article se penche sur les seules données recueillies auprès des élèves. Les différentes dimensions sont donc le reflet de ce que pensent les jeunes à un moment donné de leur scolarité sur l'école, leur famille ou encore sur des aspects les préoccupant au premier plan.

L'échantillon de recherche

Sur les 35 établissements répertoriés en région liégeoise¹, 14 ont accepté de participer à la recherche. Ce sont 25 classes qui entrent finalement dans la composition de notre échantillon pour un total de 316 sujets (49 % de garçons et 51 % de filles). L'âge de nos sujets varie, en 2006, de 12 à 15 ans : 43 % sont respectivement âgés de 12 et 13 ans, 11 % ont atteint 14 ans et 3 % ont déjà 15 ans. Les quatre réseaux d'enseignement belges² sont représentés dans notre échantillon : le communal (deux établissements soit 22 sujets, 7 %), le provincial (un établissement soit 11 sujets, 3,5 %), la Communauté française (quatre établissements soit 85 sujets, 26,5 %) et le libre confessionnel (sept établissements soit 199 sujets, 63 %). Nous avons des données complètes pour 288 élèves. En 2008, nous avons de l'information sur 217 sujets pour les deux recueils de données. Le modèle sera validé sur cet échantillon de recherche.

Les variables indépendantes et dépendantes : description

Différentes dimensions faisant référence soit à des facteurs de protection, soit à des facteurs de risque, ont été mesurées par les questionnaires à deux moments distincts de l'étude (en juin 2006, l'année qui a suivi la transition primaire-secondaire, et en juin 2008, après deux années passées au secondaire). Ces dimensions ont ensuite été introduites dans le modèle (données disponibles pour 217 sujets).

À l'exception de la variable relative aux difficultés scolaires ressenties lors de la transition primaire-secondaire, de celle rendant compte des résultats moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2005-2006, du sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité et du critère, les résultats moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2007-2008, toutes les autres variables (quatorze au total) ont été mesurées aux deux temps d'observation. Cette méthode longitudinale de recueil de données autorise la comparaison des dynamiques intervariables aux deux temps distincts d'observation : retrouve-t-on un même système d'influence entre les variables mesurées ? En outre, cela permet la mise en évidence des influences des variables issues du premier temps d'observation sur les

variables relevant de la seconde prise d'information : peut-on parler de constance dans les représentations émises par les jeunes en regard des facteurs de risque et de protection mesurés?

De façon ultime, les pistes causales vont permettre d'expliquer les résultats moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2007-2008. Des variables individuelles, familiales et scolaires vont constituer les sources potentielles d'explication de ces deux critères. Ces dimensions sont celles dont la revue de la documentation a montré le lien significatif qu'elles entretenaient avec le rendement scolaire et le décrochage scolaire.

Le tableau ci-dessous présente la totalité des variables étudiées.

Tableau 1
Description des dimensions à l'étude selon l'environnement d'origine

| <i>Les facteurs individuels</i> | | | |
|--|--|--------------------------------|------------------|
| L'estime de soi | L'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est. Nous avons utilisé le questionnaire de Rosenberg (1965) pour mesurer l'estime de soi. Dix items constituent cette échelle. Le sujet interrogé indique son degré d'accord sur une échelle bipolaire à quatre niveaux (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Plus le score est élevé, plus le jeune développe une haute estime de lui-même. | | |
| | <u>Exemple d'items</u> : <i>Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.</i> | | |
| <i>Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008</i> | | | |
| | Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
| | 0,83 | 0,86 | 0,53 (p <0,0001) |
| Les éléments dépressifs | Cette échelle renseigne sur le degré de bien-être versus mal-être de l'élève au sein de son environnement scolaire. L'échelle de dépression (Billings & Moos, 1982) a permis l'évaluation de cet aspect. Douze items constituent cette échelle. Le sujet interrogé indique son accord sur une échelle à quatre niveaux (souvent-jamais). Plus le score est élevé, plus cela témoigne d'un état dépressif chez le jeune. | | |
| | <u>Exemple d'items</u> : <i>Se sentir mal dans sa peau.</i> | | |
| <i>Facteur de risque – Recueilli en juin 2006 et juin 2008</i> | | | |
| | Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
| | 0,86 | 0,89 | 0,53 (p <0,0001) |

Les facteurs individuels

Le comportement social

Cette variable donne un aperçu du comportement scolaire attendu d'un élève lorsqu'il se trouve dans l'enceinte de l'école ou en classe en présence des autres élèves et de son enseignant. L'échelle utilisée, composée de huit items, a été créée et validée par Petit, Born et Manço (2002). Plus le score est élevé, plus le jeune adopte un comportement adéquat en classe et à l'école (le codage a été inversé).

Exemple d'items : *Dérangé ta classe par exprès.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008

| Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|
| 0,72 | 0,77 | 0,32 (p <0,0001) |

Les méthodes de travail

Cette variable renseigne sur le degré d'appropriation des méthodes de travail efficaces par les jeunes de l'étude. L'échelle utilisée, constituée de douze items, a été créée et validée par Grisay (1997). Plus le score est élevé, plus le jeune adopte des méthodes de travail adéquates et efficaces.

Exemple d'items : *Consulter chaque jour mon journal de classe.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008

| Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|
| 0,79 | 0,83 | 0,52 (p <0,0001) |

Le degré d'intégration du jeune dans sa classe, son école

Cette variable rend compte de la façon dont les jeunes se sentent intégrés et acceptés par les autres élèves de la classe ou de l'école. L'échelle utilisée, composée de huit items, a été créée et validée par Petit, Born et Manço (2002). Plus le score est élevé, plus le jeune se sent bien intégré dans son environnement scolaire.

Exemple d'items : *Les autres trouvent qu'on se marre avec moi.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008

| Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|
| 0,72 | 0,77 | 0,27 (p <0,0001) |

Les facteurs individuels

Les difficultés scolaires du jeune

Il s'agit d'appréhender chez le jeune le degré de difficultés ressenti à l'égard de la matière scolaire, de la gestion du temps, de la gestion du temps personnel en regard du temps scolaire, de l'environnement de travail à la maison. L'échelle est issue de l'enquête longitudinale « Grandir en l'an 2000 » (1999) et est composée de six items.

Exemple d'items : *Certaines matières me paraissent difficiles.*

Facteur de risque – Recueilli en juin 2006

Alpha de Cronbach

0,67

Le sentiment des jeunes par rapport à l'école et leur scolarité

Cette variable a pour but d'appréhender le sentiment du jeune par rapport à l'école et à sa scolarité. On y retrouve les aspects d'aspiration scolaire, d'intérêt, d'utilité, de sens et de bien-être. L'échelle utilisée, composée de cinq items, a été créée et validée par Petit, Born et Manço (2002).

Exemple d'items : *J'aime travailler pour l'école.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2008

Alpha de Cronbach

Jun 2008

0,66

Le facteur familial

Le suivi scolaire et l'engagement des parents dans la scolarité du jeune

Cette variable rend compte de la façon dont les parents s'intéressent à la scolarité de leur enfant et s'engagent dans le suivi de ce dernier. L'instrument de référence est le questionnaire d'Epstein, Salinas et Connors (1993) relatif à l'engagement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Six items ont été utilisés. Plus le score est élevé, plus les parents font montre d'intérêt et d'implication en regard de l'éducation scolaire de leur enfant.

Exemple d'items : *Mes parents me parlent de l'école.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008

| Alpha de Cronbach Jun 2006 | Alpha de Cronbach Jun 2008 | Corrélation |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 0,63 | 0,84 | 0,16 (p < 0,0001) |

Les facteurs scolaires

Le rapport entre enseignants et élèves

Cette variable donne un aperçu de la façon dont les jeunes évaluent la relation, le rapport qu'ils entretiennent avec les divers enseignants de l'établissement scolaire fréquenté. L'échelle est issue du questionnaire QES de Janosz (2004). Seize items composent cette échelle. Plus le score est élevé, plus les jeunes estiment que les contacts qu'ils ont avec leurs enseignants sont bons, justes, respectueux et équitables.

Exemple d'items : *Les enseignants sont attentifs à nos progrès.*

Facteur de protection – Recueilli en juin 2006 et juin 2008

| Alpha de Cronbach Juin 2006 | Alpha de Cronbach Juin 2008 | Corrélation |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 0,72 | 0,85 | 0,38 (p < 0,0001) |

La moyenne de l'année 2005-2006 et 2007-2008 en français et en mathématiques

Il s'agit de la note moyenne obtenue en français et en mathématiques pour l'année scolaire 2005-2006 et 2007-2008. A quatre moments distincts de l'année (novembre, janvier, mars et juin), les notes scolaires ont été recueillies auprès des enseignants concernés de nos sujets-cibles.

Recueilli en juin 2006 et juin 2008

La dernière prise d'information a été utilisée comme critère.

Le modèle en pistes causales

Pour tester notre question de recherche, nous avons décidé de recourir à la modélisation des données de départ selon la technique des pistes causales. Le modèle structural d'analyse en pistes causales (*path analysis*) apparaît intéressant pour l'étude développementale (Tuijnman & Keeses, 1994, p. 621-633). Les modèles structuraux proposent une formalisation mathématique d'un certain nombre d'hypothèses relatives aux variables et aux relations entre les variables. Les relations existant entre les variables observées peuvent être ensuite confrontées au modèle, qui pourra être modifié progressivement de façon à devenir complètement compatible avec les faits observés. Le modèle en pistes causales (ou encore analyse de parcours) en est un cas particulier, qui permet d'aller au-delà d'une simple description des liaisons entre variables pour envisager le sens de leurs effets et, donc, d'approcher les phénomènes d'un point de vue plus causal. Il est basé sur l'analyse de covariations entre variables, à partir desquelles sont formulées et modélisées des hypothèses portant sur le sens de l'effet de certaines variables sur d'autres variables.

L'ensemble des variables et de leurs liaisons peut donc être envisagé simultanément de façon structurale par le modèle qui sera confronté aux faits observés.

Après avoir analysé la matrice de corrélations et les caractéristiques de nos variables (annexe 1), la mise à l'épreuve du modèle commence par la rédaction des équations des relations causales entre les variables indépendantes entre elles puis entre les variables indépendantes et les dépendantes. Ces équations structurales ainsi que les erreurs standards et les t value associés aux différents termes de l'équation sont présentées en annexe 2.

Le modèle présenté dans la figure 3 représente graphiquement les liens de causalité testés dans la mise en équation de départ et validés par l'analyse des paramètres ainsi que par l'observation des critères d'ajustement. Le tableau 2 présente les r-carré, c'est-à-dire le pourcentage de variance expliquée par les variables endogènes.

Tableau 2
Le r-carré des variables présentes dans le modèle

| | <i>Variance d'erreur</i> | <i>Variance totale</i> | <i>R-carré</i> |
|---|------------------------------|----------------------------|----------------|
| <i>Première prise d'information – Juin 2006</i> | | | |
| L'estime de soi | 17,96446 | 19,49828 | 0,0787 |
| Les éléments dépressifs | 26,76754 | 44,05115 | 0,3924 |
| Le comportement social | 4,19384 | 5,43684 | 0,2286 |
| Les méthodes de travail | 20,52529 | 26,72494 | 0,2320 |
| Le rapport entre enseignants et élèves | 83,40878 | 86,30557 | 0,0336 |
| Le degré d'intégration du jeune dans sa classe, son école | 7,70840 | 9,12260 | 0,1550 |
| Le suivi scolaire et l'engagement des parents dans la scolarité du jeune | 4,02601 | 4,41353 | 0,0878 |
| Les difficultés scolaires ressenties par le jeune | 5,93120 | 7,98736 | 0,2574 |
| La moyenne de l'année 05-06 en français et en mathématiques | 137,21954 | 147,37240 | 0,0689 |

Seconde prise d'information – Juin 2008

| | | | |
|--|------------------|------------------|---------------|
| L'estime de soi | 16,70010 | 23,49615 | 0,2892 |
| Les éléments dépressifs | 23,62955 | 48,80657 | 0,5159 |
| Le comportement social | 9,84149 | 14,16982 | 0,3055 |
| Les méthodes de travail | 18,73965 | 38,74616 | 0,5163 |
| Le rapport entre enseignants et élèves | 57,42161 | 73,50505 | 0,2188 |
| Le degré d'intégration du jeune dans sa classe, son école | 11,47822 | 14,72644 | 0,2206 |
| Le suivi scolaire et l'engagement des parents dans la scolarité du jeune | 35,86288 | 41,58661 | 0,1376 |
| Le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité | 4,52533 | 6,90091 | 0,3442 |
| La moyenne de l'année 07-08 en français et en mathématiques | 120,84482 | 169,53801 | 0,2872 |

Pour rappel, les variables présentes dans le modèle ont été construites au départ des réponses des jeunes. Il s'agit donc de la vision de ces jeunes sur la famille, l'école et leur propre fonctionnement. Quant aux résultats scolaires, ils ont été recueillis à quatre moments distincts des deux années scolaires considérées 2005-2006 et 2007-2008 (novembre, janvier, mars et juin) pour deux contenus-matières : le français et les mathématiques. La variable créée correspond donc à la moyenne des résultats de l'année en français et en mathématiques. Les systèmes de notation et la façon de noter elle-même diffèrent d'un établissement scolaire à un autre, d'un enseignant à un autre. De façon à comparer les élèves entre eux sur la base de leurs notes scolaires, nous avons standardisé ces résultats.

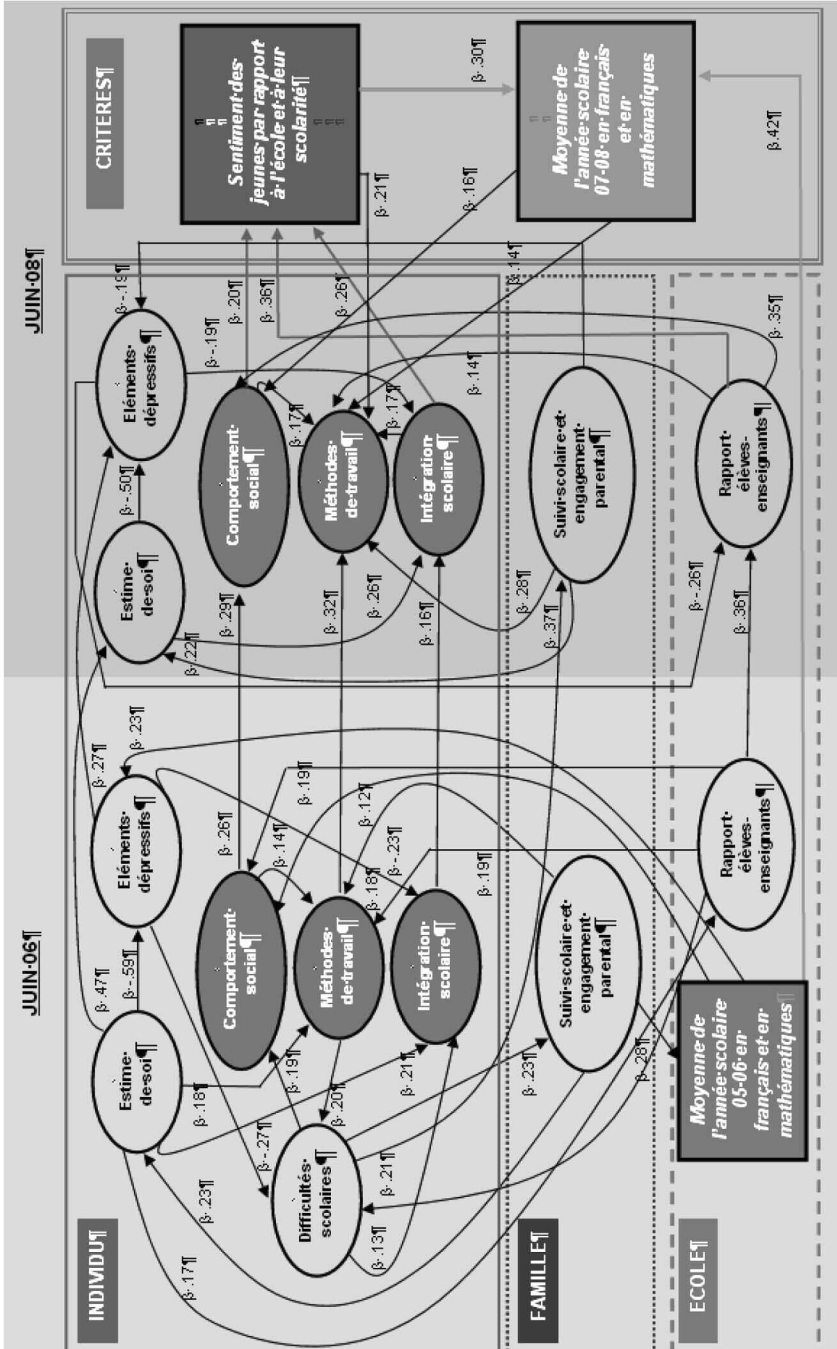


Figure 3. Représentation des liens en pistes causales

Résultats

Les résultats scolaires, critère ultime et le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité

L'objectif final poursuivi par le processus de validation du modèle en pistes causales est double. Il consiste à expliquer, d'une part, comment les jeunes vivent et « accrochent » à leur scolarité au moyen d'une variable relative au sentiment des élèves par rapport à l'école et à leur scolarité. Il vise, d'autre part, à expliquer les résultats scolaires moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2007-2008. C'est cette seconde variable qui peut être considérée comme le critère ultime du modèle. La revue de la documentation a largement mis en évidence le lien étroit qui existe entre le rendement scolaire et le risque d'abandonner précocement ses études secondaires. Au terme des trois années de la recherche, nous ne disposons pas d'information relative au décrochage scolaire des jeunes de l'échantillon.

Seules deux variables interviennent directement dans l'explication du critère final, **les résultats scolaires moyens en français et en mathématiques** obtenus durant l'année scolaire 2007-2008 (29 % de variance expliquée). Le premier des explicateurs correspond aux *résultats antérieurs* obtenus par les jeunes lors de leur entrée en secondaire (année scolaire 2005-2006) ($\beta = 0,42$). Assez logiquement, plus le rendement scolaire antérieur du jeune de 13 ans (âge théorique) est bon, meilleur sera ce même rendement observé à l'âge théorique de 15 ans. Avec un β de 0,42, on peut qualifier ce lien de relativement fort. *Le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à la scolarité* constitue le second explicateur ($\beta = 0,30$) du critère scolaire. Le regard positif que le jeune pose sur l'école, ses études et son travail scolaire entre pour une part déterminante dans l'explication de ses notes scolaires. Il semble en effet que plus le jeune a envie de poursuivre ses études, plus il aime travailler pour l'école, moins il se sent écrasé par son travail scolaire, mieux il se sent dans l'établissement et plus l'effet sur son rendement se fait sentir positivement. Au-delà de la mise en évidence des deux explicateurs directs des résultats scolaires, il s'agit maintenant de rechercher une source potentielle d'explication (individuelle, familiale ou scolaire) à ces deux variables, de façon à mieux comprendre la dynamique de l'accrochage scolaire telle que nous l'avons modélisée.

En ce qui concerne **le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité** (34 % de variance expliquée), trois variables l'influencent directement. Il s'agit de *l'intégration scolaire* ($\beta = 0,26$), de *la relation entre élèves et enseignants* ($\beta = 0,35$) et de *la façon dont le jeune se comporte socialement* ($\beta = 0,20$). Une relation positive unit les prédicteurs au second critère. Il semble donc que plus le jeune se sent accepté par ses pairs et à son aise dans son environnement scolaire, meilleurs sont les rapports qu'il entretient avec ses enseignants, plus il adopte un comportement social adéquat (être poli, ne pas chahuter, ne pas sécher les cours, ne pas tricher, etc.) et plus son sentiment par rapport à l'école apparaît positif. Le jeune, influencé positivement par ces trois variables, se montrerait plus enclin à s'investir dans ses études, à y travailler, y verrait plus de sens et se sentirait mieux dans son environnement scolaire.

Les explicateurs en présence

Un second objectif de la modélisation vise l'étude de l'articulation des prédicteurs entre les deux moments d'observation mais aussi au sein de chaque prise d'information. Comment les explicateurs s'influencent-ils réciproquement et influencent-ils également de manière indirecte nos deux critères ? Observe-t-on une même organisation des liens d'influence au sein de chaque période de recueil de données ?

Pour plus de lisibilité dans le compte rendu d'analyse, les résultats seront d'abord analysés de façon transversale puis longitudinale.

La dynamique familiale, scolaire et individuelle en juin 2006 et en juin 2008

Un trio de variables se dégage au sein des deux périodes d'investigation. Le comportement social, les méthodes de travail et l'intégration scolaire constituent indéniablement un nœud explicatif. Ces trois variables jouent le rôle de médiateurs, de catalyseurs des influences issues des autres explicateurs sur le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité mais aussi sur les résultats moyens en français et en mathématiques.

1) Le comportement social. La variable relative au **comportement social** rend compte de la façon dont le jeune se comporte à l'école et en classe (chahut, tricherie, expulsion, punition, suspension). Il semble que cette dimension soit influencée par la variable relative au **rapport entre les élèves et les enseignants** ($\beta = 0,19$ et $\beta = 0,35$). La façon dont la relation s'établit avec les enseignants (respect du rythme des élèves, traitement juste et équitable, attention donnée aux progrès de chacun, soutien scolaire) serait en mesure

d'expliquer une partie du comportement scolaire des jeunes de l'échantillon; plus cette relation est vécue positivement par les jeunes et plus leur comportement scolaire semble adéquat. *Les résultats scolaires* interviennent également dans l'explication du comportement social ($\beta = 0,12$ et $\beta = 0,16$). Meilleurs sont les résultats et plus adéquats sont les comportements scolaires adoptés par les jeunes.

En 2006 comme en 2008, les types de relations et leur ampleur respective sont équivalentes.

Pour la première prise d'information (juin 2006), nous observons une influence *des difficultés scolaires* sur le comportement social ($\beta = 0,27$): moins le jeune éprouve de difficultés scolaires et mieux il endosse les attitudes attendues d'un élève du secondaire.

2) Les méthodes de travail. Pour ce qui est de la variable relative aux **méthodes de travail**, qui décrit comment les élèves ont intégré les attitudes scolaires efficaces (tenir les cahiers en ordre, consulter chaque jour son journal de classe, étudier régulièrement, finir un travail en un temps donné, etc.), des différences apparaissent entre les deux temps d'observation. Deux explicateurs se retrouvent à l'identique pour les deux années cibles: on retrouve l'influence *du comportement social* ($\beta = 0,14$ et $\beta = 0,17$) ainsi que *du suivi et de l'engagement parental* ($\beta = 0,18$ et $\beta = 0,28$), variable qui rapporte les aspirations scolaires des parents pour leur enfant, l'importance que les parents accordent à l'école et leur degré d'investissement dans les tâches scolaires. Si le jeune adopte un comportement scolaire *ad hoc* et si les parents s'intéressent à l'éducation scolaire de leur enfant, il semble que ce dernier développe des stratégies scolaires plus efficaces. En 2006, il faut ajouter à cela l'impact de *l'estime de soi* ($\beta = 0,18$) et du *rapport que le jeune entretient avec son enseignant* ($\beta = 0,19$). Plus le jeune développe une haute estime de lui-même (confiance en soi, efficacité de soi et maîtrise de soi) et plus il paraît s'être approprié des méthodes de travail efficaces. Le jeune qui pose un regard positif sur son enseignant possède des méthodes de travail significativement plus efficaces que ceux qui évaluent leur rapport avec leur enseignant plutôt négativement. Le fait que l'enseignant montre des signes d'intérêt et de soutien aux jeunes, qu'il soit soucieux de leurs progrès et de leurs difficultés explique logiquement l'impact positif que la variable peut avoir sur les méthodes de travail.

En 2008, il semble que plus les jeunes ont un *sentiment positif par rapport à l'école et à leur scolarité* ($\beta = 0,21$), de *bons résultats scolaires* ($\beta = 0,14$), mais aussi un fort degré d'*intégration dans l'école et dans la classe* ($\beta = 0,17$), plus ils auraient tendance à adopter des méthodes de travail efficaces.

3) L'intégration sociale. La variable relative à l'**intégration scolaire** qui porte sur le degré selon lequel le jeune se sent accepté, entouré, respecté et apprécié par les jeunes de son âge, est expliquée par le *niveau d'estime de soi* ($\beta = 0,21$ et $\beta = 0,26$) et les *éléments dépressifs* ($\beta = -0,23$ et $\beta = -0,19$). Plus le jeune développe une image positive de lui-même et est sûr de lui, plus l'intégration dans l'école et la classe se passe sans heurts.

En ce qui concerne les autres variables, nous observons une influence forte de l'*estime de soi* sur les **éléments dépressifs** ($\beta = -0,59$ et $\beta = -0,50$). Plus le jeune se sent bien dans sa peau, moins il y aura de risques de voir apparaître des signes de dépression. En 2006, les résultats scolaires entrent également dans l'explication de la variable ($\beta = 0,23$). Le lien observé semble aller dans le sens contraire de ce que l'on pourrait attendre. Ce n'est pas parce que les résultats scolaires sont bons que le jeune se sent nécessairement bien dans sa peau. Ce qu'il vit à l'école et dans la famille peuvent constituer des éléments prédictifs plus puissants. Il ne faut pas perdre de vue le caractère systémique de notre modèle. À ce sujet, notons que le degré d'investissement des parents, en 2008, constitue un explicateur de l'état dépressif du jeune : moins les parents s'intéressent à ce que le jeune vit au niveau scolaire, plus il se sent mal dans sa peau ($\beta = -0,19$).

Quant au **rapport enseignant-enseigné**, si l'*estime de soi du jeune* intervient lors de la première prise d'information ($\beta = 0,17$), c'est plutôt la variable relative à l'*état dépressif du jeune* qui constitue un explicateur lors de la seconde prise d'information ($\beta = -0,26$). Moins le jeune développe de signes dépressifs, plus la relation entretenue avec son enseignant se révèle bonne.

Nous remarquons également que le *suivi scolaire* assuré par les parents améliore l'*estime de soi des jeunes* : une relation positive unit les deux variables ($\beta = 0,23$ et $\beta = 0,22$). En ce qui concerne ce **degré d'investissement des parents** dans le suivi scolaire, il est expliqué, aux deux temps d'observation, par la variable rendant compte des *difficultés scolaires*. Il semble que les parents des enfants éprouvant moins de problèmes au niveau de leur cursus scolaire soient plus présents et investis dans leur scolarité que les autres parents ($\beta = 0,23$ et $\beta = 0,37$).

Notons encore que *les méthodes de travail* entrent dans l'explication des **difficultés scolaires éprouvées par les jeunes lors de la transition primaire-secondaire** ($\beta = 0,20$). Les élèves qui auraient dès leur entrée en secondaire une façon efficace de travailler et de gérer leurs activités scolaires au quotidien seraient mieux armés que leurs pairs moins performants dans leur façon d'affronter le type et la masse de travail du secondaire. Le fait que *les jeunes se sentent bien dans leur peau* pourrait expliquer, dans une certaine mesure, l'absence de **difficultés scolaires** ($\beta = -0,27$) tout comme le fait d'établir une **bonne relation avec l'enseignant** ($\beta = 0,21$).

Nous clôturons nos constats transversaux en mettant en évidence l'effet positif du *suivi scolaire assuré par les parents* sur les **résultats scolaires observés au premier temps de recueil de données** ($\beta = 0,28$).

Les influences longitudinales

Nous relevons qu'à l'exception du suivi scolaire, chacune des variables du modèle observées en 2006 participe à l'explication de sa variable «paire» en 2008. Nous constatons ainsi une certaine stabilité sur le plan des concepts retenus entre les deux périodes d'observation. Le tableau ci-dessous reprend les différents coefficients de détermination qui unissent les variables d'un temps d'observation à un autre.

Tableau 3
*L'ampleur des coefficients de détermination observés
entre les variables paires*

| <i>Les variables observées en 2006 et 2008</i> | <i>Ampleur du coefficient de détermination Bêta</i> |
|--|---|
| L'estime de soi | $\beta = 0,47$ |
| Les éléments dépressifs | $\beta = 0,27$ |
| Le comportement social | $\beta = 0,29$ |
| Les méthodes de travail | $\beta = 0,32$ |
| Le rapport entre enseignants et élèves | $\beta = 0,36$ |
| Le degré d'intégration du jeune dans sa classe, son école | $\beta = 0,16$ |
| Le suivi scolaire et l'engagement des parents dans la scolarité du jeune | — |
| La moyenne de l'année 2005-2006 en français et en mathématiques | $\beta = 0,42$ |

Discussion des résultats et conclusion

« Compte tenu du nombre de changements que les jeunes adolescents subissent, en quoi le fait de quitter le primaire pour le secondaire peut-il avoir des répercussions sur l'accrochage scolaire ? » constitue la question centrale de la recherche que nous avons menée durant trois années en Communauté française de Belgique auprès de 14 établissements secondaires.

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau mais il est devenu aujourd'hui un phénomène social relativement préoccupant (Rayou, 2000). La scolarité a vécu d'importants changements au cours des dernières décennies. Les transformations sociales ont bouleversé notamment la structure des emplois et les conditions d'insertion sociale et professionnelle. Au cours de la première moitié du xx^e siècle, les scolarités courtes et l'absence de diplôme étaient encore dans la norme (Broccolichi, 2000). Ceux qui « décrochaient » pouvaient le faire en espérant trouver du travail. Ce n'est plus le cas aujourd'hui car, au fil du temps, l'absence de qualification pénalise le chercheur d'emploi. Même si le diplôme ne garantit plus systématiquement l'insertion professionnelle, il n'en demeure pas moins indispensable.

Cette recherche voulait chercher des réponses concrètes aux difficultés que pouvaient éprouver certains jeunes lors de leur entrée en secondaire, caractérisée par des ruptures d'origines organisationnelle (taille de l'école, structure en filières, rigueur relative aux résultats attendus en matière de rendement, attentes des enseignants, autonomie attendue du jeune) et sociale (augmentation de la taille de l'établissement tant sur le plan de l'infrastructure que du nombre d'élèves, accroissement de l'hétérogénéité de la population étudiante, attention accrue accordée aux règles comportementales, accent davantage mis qu'au primaire sur les performances et la compétition, diminution des contacts personnels avec les enseignants). Étant donné l'absence d'un consensus clair quant à l'impact présumé de la transition scolaire et parce que l'expérience de la transition est susceptible de différer considérablement d'un élève à l'autre, il apparaît pertinent d'examiner les facteurs pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition. La recherche d'information visant la compréhension d'un tel phénomène passe ainsi par l'étude et l'analyse de variables multidimensionnelles d'ordre individuel et environnemental (familial et scolaire) auprès des jeunes de l'étude.

Au terme de la revue de la documentation, nous avons retenu neuf dimensions distinctes issues des environnements éducatifs principaux de l'enfant (la famille ou l'école) ou relevant de l'individu lui-même. Ces variables sont censées constituer soit des facteurs de protection ou de risque en termes d'abandon précoce du système scolaire. Pour huit des neuf dimensions, un recueil de données longitudinales a été opéré par questionnaires auprès des 217 jeunes de l'étude.

Variables relevant de l'individu

L'estime de soi

Les éléments dépressifs

Le comportement social

Les méthodes de travail

Les difficultés scolaires ressenties par le jeune

Le degré d'intégration du jeune dans sa classe, dans son école

Variables relevant de la famille

Le suivi scolaire et l'engagement des parents dans la scolarité du jeune

Variables relevant de l'école

Le rapport entre enseignants et élèves

Les résultats moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2005-2006

Critères

Le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité

Les résultats moyens en français et en mathématiques obtenus durant l'année scolaire 2007-2008

(critère ultime)

Encadré 2. *Rappel des variables en présence*

Deux aspects distincts permettent de juger du degré selon lequel les élèves de notre étude ont « accroché » à leur scolarité secondaire dès leur entrée à ce niveau (transition primaire-secondaire). Il s'agit d'une part du sentiment du jeune par rapport à l'école et à sa scolarité. On y retrouve les aspects d'aspiration scolaire, d'intérêt, d'utilité, de sens donné aux études et de bien-être. Nous trouvons, d'autre part, les résultats scolaires du jeune au terme de l'année scolaire 2007-2008. Cette variable correspond à la moyenne de l'année 2007-2008 en français et en mathématiques. La revue de la documentation a mis en évidence le lien significatif que ces deux aspects entretiennent avec l'accrochage scolaire.

Le modèle en pistes causales a le mérite de mettre en évidence les interactions entre les trois sources d'influence étudiées : la famille, l'école et l'individu. Cette analyse a relevé le rôle central joué par trois variables individuelles dans l'explication directe et indirecte des critères observés : le comportement social, les méthodes de travail et l'intégration scolaire.

De ces trois facteurs, celui relatif au comportement social est celui qui intervient à la fois directement et indirectement sur le sentiment des jeunes par rapport à l'école et à leur scolarité. Les données modélisées recueillies auprès des parents des élèves du présent échantillon aboutissent à un constat similaire. La variable qui rend compte de la façon dont les parents évaluent le comportement en classe de leur enfant intervient, dans le modèle en pistes causales, de façon directe sur la variable dépendante rendant compte du parcours scolaire (Poncelet & Born, 2008). Il semble que les attitudes scolaires adoptées par le jeune occupent un rôle prépondérant dans la dynamique du décrochage scolaire telle que nous l'observons au départ de nos données. D'autres résultats sont convergents avec ces constats (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997 ; French & Conrad, 2005 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006).

Récemment, Archambault, Janosz, Morizot et Pagani (2009) ont examiné, dans leur recherche auprès de 13 330 jeunes de lycée, trois aspects distincts de l'engagement des élèves (comportemental, affectif et cognitif). Ils se sont ensuite penchés sur l'analyse de l'évolution de ces aspects au cours du cursus scolaire (du grade 5 au grade 11) mais aussi sur l'observation de l'influence de ces trois dimensions sur le risque de décrochage scolaire. La dimension affective a trait au plaisir et à l'intérêt que démontre le jeune envers l'école et les tâches scolaires. La dimension cognitive vise à mesurer le degré d'investissement de l'élève dans les tâches scolaires. La dimension comportementale cherche à donner un aperçu de l'absentéisme scolaire ainsi que la façon dont l'élève se comporte en classe et à l'école (par exemple quant au chahut induit en classe). Les auteurs constatent qu'une part importante des élèves de l'étude disent respecter les règles en vigueur et l'autorité, se montrent enthousiastes et manifestent de la motivation à apprendre. Toutefois, les chercheurs ne relèvent pas le même degré d'engagement chez tous les sujets. Un tiers d'entre eux montrent des signes de désengagement durant leur cursus. Le trait sur lequel ils se différencient le plus significativement est le comportement. À l'âge de 12 et 13 ans, si ces élèves adoptent un comportement scolaire adéquat

et respectent les règles en vigueur, il apparaît que leur engagement baisse significativement par la suite et peut expliquer, dans une certaine mesure, les risques de décrocher ultérieurement.

Trois éléments entrent directement dans l'explication de la dimension relative au comportement social. La façon dont les jeunes jugent leurs difficultés scolaires, les résultats obtenus en français et mathématiques mais aussi la perception que les jeunes ont du rapport établi avec leurs enseignants sont en mesure d'expliquer respectivement 23 % de la variance de la dimension en 2006 et 30 % en 2008.

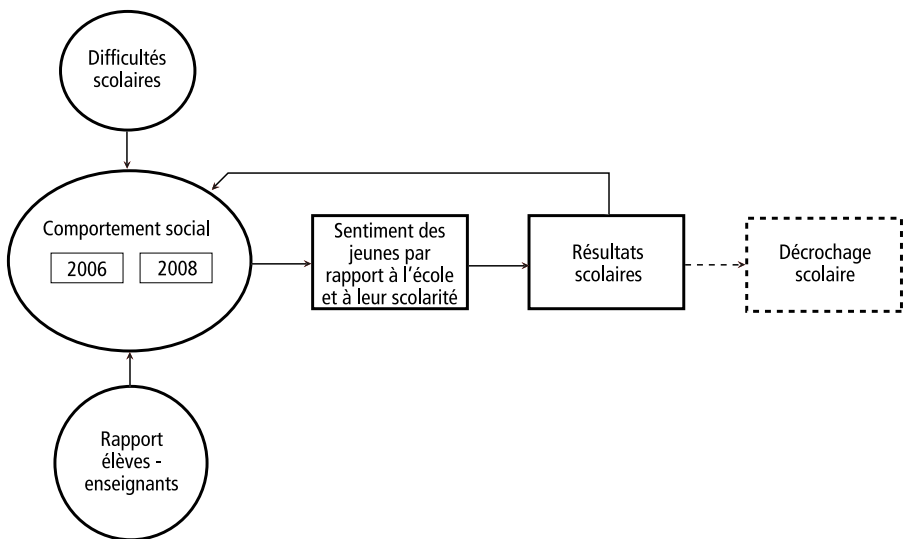


Figure 4. *L'influence du comportement social dans le processus de décrochage scolaire*

En ce qui concerne les deux autres variables, les méthodes de travail et le degré d'intégration sociale du jeune, elles médient l'influence des autres dimensions issues des environnements familial, individuel et scolaire. Les équations structurales apportent par conséquent un éclairage sur la façon dont les éléments interagissent entre eux pour créer la dynamique de l'accrochage et du décrochage scolaire. Notons que le fait pour un jeune de se sentir accepté par ses pairs, d'avoir le sentiment d'être entouré d'amis et d'être apprécié par eux mais aussi d'avoir l'impression d'être respecté intervient significativement et en ligne directe sur les aspirations scolaires du jeune ainsi que sur l'intérêt, le sens et l'utilité qu'il accorde à l'école. À ce propos, French et Conrad (2005)

concluent de leurs observations que les jeunes fréquentant le 8^e grade (âge théorique de 13 ans) se situent plus dans un groupe à risque de décrocher précocement s'ils sont rejetés par leurs pairs. Les auteurs montrent encore le lien étroit entre l'exclusion par les pairs et les comportements antisociaux tels que l'agression physique et verbale ainsi que les attitudes d'opposition aux règles en vigueur et à la discipline mise en place. Dans notre cas, les deux aspects semblent être indépendants l'un de l'autre ; ils occupent néanmoins tous deux une place centrale dans notre modèle.

Nous relevons encore dans nos résultats que le rôle joué par les éducateurs principaux du jeune (les parents et les enseignants) tient une position importante dans le modèle explicatif du processus d'accrochage scolaire.

Nous constatons que la façon dont les parents s'investissent dans le suivi scolaire de leur enfant intervient directement dans les résultats scolaires (uniquement en 2006) et dans les méthodes de travail mobilisées par le jeune. Il semble donc que ce que font les parents à domicile pour accompagner leur enfant sur le plan scolaire, la communication qui se met en place entre la famille et l'école, mais aussi les aspirations scolaires des parents pour leur enfant, interviennent positivement dans le processus scolaire du jeune (Lagana, 2004 ; Poncelet, 2003 ; Fan & Chen, 1999, 2001 ; Rosenzweig, 2001). Nous pouvons encore ajouter, à la suite de Cantin et Boivin (2005), que les parents constituent la principale source de soutien des élèves tout au long de l'adolescence. Il semble, selon ces auteurs, que « les adolescents qui perçoivent leurs parents comme étant plus soutenant et davantage disponibles en cas de besoin ont tendance à exprimer des sentiments de compétence personnelle plus élevés ainsi qu'une meilleure estime de soi » (p. 2). Et en période de transition scolaire, pendant laquelle l'environnement social des jeunes est sans doute plus sujet à perturbation, il semble que le soutien social des parents soit encore plus central. Les constats tirés du modèle statistique en pistes causales peuvent être complétés par les données issues d'une enquête plus qualitative menée en parallèle (analyses de contenus d'interviews, des suivis plus individualisés, plus personnalisés de sujets). Les constats réalisés sur cette base qualitative nous permettent, dès à présent, de confirmer, quant aux propos des parents d'enfants en difficulté scolaire lors de la transition, que l'aspect dominant est le sentiment de désarroi lié à la difficulté d'apporter une aide réelle et efficace à leur enfant en raison du retard accumulé par celui-ci et leur impossibilité d'intervenir sur le comportement de l'enfant en classe (Bernard, Georges, Lafontaine & Born, 2008). Le problème semble donc ne pas être du

côté du désintérêt ni du contrôle parental, mais bien d'une conjonction d'éléments « insaisissables » par les parents que nos analyses quantitatives ont bien mis en lumière.

Il ne faudrait pas non plus négliger l'influence de la relation qui s'établit entre les enseignants et les élèves. La prise en compte des rythmes d'apprentissage, le suivi personnalisé des élèves, le respect, le soutien, l'équité, l'empathie et le fait que les enseignants travaillent avec tous les élèves, qu'ils soient bons élèves ou non, semblent avoir un impact significatif sur les méthodes de travail, les difficultés scolaires, le comportement social et le sentiment que développent les jeunes en regard de leur scolarité. Selon Davis (2006), les enseignants, en tant qu'agents de socialisation, peuvent influencer les expériences sociales et intellectuelles des jeunes en veillant à installer chez leurs élèves la motivation à apprendre, en mettant en place un contexte d'apprentissage stimulant, en étant attentifs aux besoins des apprenants ou encore en stimulant le développement affectif, comportemental et académique des jeunes. Woods (1992, cité dans Esterle-Hedibel, 2006, p. 51) avance que les comportements de déviance observés chez les jeunes peuvent soit être provoqués, soit au contraire être atténués par le style de relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. Esterle-Hedibel (2006) rappelle à ce sujet que des processus d'étiquetage par les enseignants sont à l'œuvre sur le plan d'une classe, de plusieurs élèves ou de l'un d'eux en particulier (prophétie auto-réalisatrice). Les élèves concernés, influencés par le jugement négatif dont ils font l'objet, pourraient y faire face en renforçant encore les attitudes négatives reprochées. Cette prophétie, si elle est cumulée à des préjugés négatifs à l'égard par exemple de l'environnement familial de l'élève ou des performances potentielles des élèves issus de milieu populaire, contribue à instaurer un cercle vicieux et les effets annoncés finissent inévitablement par se produire.

La finalité de la recherche consistait à tenter de mettre en évidence des recommandations à l'égard des décideurs politiques, des établissements scolaires voire des parents et des élèves eux-mêmes. Il semble que nous disposions d'une information intéressante quant à l'influence des expériences familiales et scolaires vécues par les jeunes enfants sur la prévention des risques de décrochage scolaire chez le jeune adolescent. En sus des interventions classiques en direction des enseignants destinées à réduire les risques de décrochage scolaire, ces conclusions plaident en faveur d'une intervention extérieure à l'environnement scolaire, orientée vers les parents et le milieu familial. Les actions en direction des familles pourraient viser le renforcement du sentiment de compétence des parents à aider et à soutenir la

scolarité de leur enfant, mais aussi à réduire le sentiment qu'ils ont peu d'influence sur l'adaptation scolaire de leur enfant. Il pourrait s'agir de conseils simples à mettre en œuvre très concrètement avec l'enfant quand il réalise des travaux scolaires à domicile. Tous ces actes auraient pour objectif de montrer à l'enfant qu'il n'est pas seul face à sa scolarité et à ses difficultés scolaires.

Un dernier aspect, davantage en lien avec la relation qui unit l'école et la famille, pourrait résider dans la clarification des rôles respectifs des parents et des enseignants en ce qui concerne l'aide et le soutien à apporter à l'enfant. Cela éviterait sans doute que les parents se sentent évalués et culpabilisés lorsque leur enfant éprouve certaines difficultés scolaires.

Nous voudrions clôturer notre analyse en précisant une limite de notre travail : nous avons travaillé sur la population totale sans tenir compte des différences de sexe et d'origine sociale dont on sait, par ailleurs, qu'elles peuvent également influencer le processus d'accrochage scolaire. Une étape ultérieure de notre travail serait d'intégrer ces paramètres dans nos analyses afin d'en déterminer le poids respectif sur le parcours scolaire et, plus spécifiquement, sur les risques d'abandonner précocement son cursus scolaire.

NOTES

1. Liège est une ville francophone de Belgique située en Région wallonne, chef-lieu de la province de Liège. Au 1^{er} mai 2009, elle compte 194 054 habitants. Son agglomération est peuplée d'environ 600 000 habitants et est la capitale économique officielle de la Wallonie. Par le nombre d'habitants, c'est la troisième agglomération de Belgique après Bruxelles et Anvers et la quatrième ville après Anvers, Gand et Charleroi.
2. Le **pouvoir organisateur** d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personnes physiques ou morales, publiques ou privées, qui en assument la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont **officiels** (publics) ou **libres** (privés)
 Les pouvoirs organisateurs officiels sont : 1) la Communauté française, 2) les provinces, 3) les villes, 4) les communes et 5) la COCOF - Commission Communautaire française.
 Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (asbl ou autres) confessionnelles ou non confessionnelles. Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Communauté française en organise plusieurs centaines. Bien que le terme «réseau» soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme. On parle aussi bien de : 1) deux réseaux : l'officiel – le libre, 2) trois réseaux : Communauté française – officiel subventionné – libre subventionné et 3) quatre réseaux : Communauté française – officiel subventionné – libre subventionné confessionnel – libre subventionné non confessionnel.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Asdih, C. (2003). Étude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), 59-83.
- 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.
- Bernard, S., Georges, N., Lafontaine, D., & Born, M. (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Liège : ULg, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement et Service de psychologie de la délinquance et du développement psychosocial, Rapport de recherche, non publié.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1982). Stressful life events and symptoms: A longitudinal model. *Health Psychology*, 1, 99-117.
- Bradette, S., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Fortin, L. (1999). Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), 61-73.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux*, 122, 36-47
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'enquête auprès des jeunes en transition, Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, In site Statistique Canada (Statcan). [En ligne: <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-595-MIF2004014&lang=fra>].
- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 194-223.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, document non publié.

- Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Connors, L. J. (1993, révisé). *High school and family partnerships : questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Jonh Hopkins University.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Fan, X., & Chen, M. (1999, avril). *Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Québec, Canada.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- 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*, XXI(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- French, D. C., & Conrad, J (2005). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, 10-15.
- Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif à la transition primaire-secondaire*. Liège : Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale, document non publié.
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège*. Liège : Service de pédagogie expérimentale, et Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Janosz, M. (2004). *L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève »*. Montréal : Université de Montréal, non publié.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (2001). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- Lagana, M. (2004). Protective Factors for Inner-City Adolescents at Risk of School Dropout: Family Factors and Social Support. *Children and Schools*, 26(4), 211-220.
- Petit, S., Born, M., & Manço, A. (2002). Diversités socioculturelles et violences à l'école: cas de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. In M. Vatz, M. Laaroussi & A. Manço (éds), *Jeunesses, citoyennetés, violences*. Paris : L'Harmattan.

- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire : l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental*. Thèse de doctorat, Université de Liège, non publié.
- Poncelet, D., & Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage scolaire durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, *XLV*(2), 225-254.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, *2*(5), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. In site du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). [En ligne : <http://www.renouveau11.qc.ca/IMG/pdf/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>].
- Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux*, *122*, 48-62.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenzweig, C. (2001, avril). *A meta-analysis of parenting and school success: the role of parents in promoting students' academic performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Tuijnman, A. C., & Keeses, J. P. (1994). Path analysis and linear structural relations analysis. In J. P. Keeses, *Educational Research, Methodology and Measurement. An international handbook* (2^e éd.) (p. 621-633). Exeter: Pergamon Press.
- Woods, P. (1992). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Date de réception : 26 janvier 2011

Date de réception de la version finale : 23 juillet 2011

Date d'acceptation : 1^{er} août 2011

ANNEXE 1

Moyennes, écarts-type et minimum-maximum

| <i>Variable</i> | <i>N</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Écart-type</i> | <i>Minimum</i> | <i>Maximum</i> |
|---|----------|----------------|-------------------|----------------|----------------|
| Première prise d'information - Juin 2006 | | | | | |
| Estime de soi | 316 | 28,1424051 | 4,6251870 | 12,0000000 | 37,0000000 |
| Él. dépressifs | 316 | 24,2721519 | 6,9712778 | 12,0000000 | 43,0000000 |
| Comportement social | 306 | 29,2516340 | 2,8662103 | 16,0000000 | 32,0000000 |
| Méthodes de travail | 314 | 35,8853503 | 6,2113656 | 17,0000000 | 82,0000000 |
| Rapport enseignant | 303 | 49,4488449 | 9,8792305 | 1,0000000 | 73,0000000 |
| Suivi scolaire parents | 315 | 12,9174603 | 2,3074609 | 6,0000000 | 16,0000000 |
| Intégration scolaire | 302 | 12,2715232 | 3,1589850 | 2,0000000 | 17,0000000 |
| Difficultés scolaires | 312 | 18,8365385 | 3,2989638 | 3,0000000 | 24,0000000 |
| Moyenne fr-math 05-06 | 238 | 59,6352521 | 12,9875067 | 13,1250000 | 90,0000000 |
| Seconde prise d'information - Juin 2008 | | | | | |
| Estime de soi | 227 | 30,0264317 | 4,7985255 | 9,0000000 | 40,0000000 |
| Él. dépressifs | 227 | 24,8193833 | 7,2409830 | 12,0000000 | 47,0000000 |
| Comportement social | 226 | 27,3539823 | 3,9337183 | 10,0000000 | 32,0000000 |
| Méthodes de travail | 227 | 33,2026432 | 6,3575885 | 12,0000000 | 48,0000000 |
| Rapport enseignant | 227 | 51,5506608 | 8,5735154 | 27,0000000 | 73,0000000 |
| Suivi scolaire parents | 226 | 28,4911504 | 6,4932383 | 11,0000000 | 44,0000000 |
| Intégration scolaire | 227 | 26,1718062 | 3,8375760 | 9,0000000 | 32,0000000 |
| Critères | | | | | |
| Sentiment jeunes/école | 226 | 14,5132743 | 2,6080731 | 7,0000000 | 20,0000000 |
| Moyenne fr-math 07-08 | 238 | 57,4432983 | 12,8983002 | 24,0400000 | 89,3750000 |

ANNEXE 2

Les équations structurales, les erreurs standards, les t value associés et les coefficients de détermination

Analyse de la structure de covariance :

Estimation du maximum de vraisemblance

Équations de la variable manifeste avec estimations

T VALUE

| | | | | | | | | | |
|---------|---|------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--|
| x1 | = | 0,4861*x7 | + 1,0000 e1 | | | | | | |
| Er type | | 0,1501 b1 | | | | | | | |
| Val. t | | 3,2390 | | | | | | | |
| x2 | = | -0,8905*x1 | + 0,1308*x17 | + 1,0000 e2 | | | | | |
| Er type | | 0,0841 b2 | 0,0307 b3 | | | | | | |
| Val. t | | -10,5838 | 4,2642 | | | | | | |
| x3 | = | 0,0691*x5 | + 0,2242*x8 | + 0,0245*x17 | + 1,0000 e3 | | | | |
| Er type | | 0,0166 b5 | 0,0556 b4 | 0,0121 b6 | | | | | |
| Val. t | | 4,1637 | 4,0339 | 2,0301 | | | | | |
| x4 | = | 0,2295*x1 | + 0,3110*x3 | + 0,1056*x5 | + 0,4412*x7 | + 1,0000 e4 | | | |
| Er type | | 0,0777 b7 | 0,1570 b10 | 0,0380 b8 | 0,1664 b9 | | | | |
| Val. t | | 2,9545 | 1,9812 | 2,7783 | 2,6511 | | | | |
| x5 | = | 0,3572*x1 | + 1,0000 e5 | | | | | | |
| Er type | | 0,1484 b11 | | | | | | | |
| Val. t | | 2,4075 | | | | | | | |
| x6 | = | 0,1459*x1 | + -0,1043*x2 | + 1,0000 e6 | | | | | |
| Er type | | 0,0553 b12 | 0,0368 b13 | | | | | | |
| Val. t | | 2,6372 | -2,8344 | | | | | | |
| x7 | = | 0,1739*x8 | + 1,0000 e7 | | | | | | |
| Er type | | 0,0545 b14 | | | | | | | |
| Val. t | | 3,1907 | | | | | | | |
| x8 | = | -0,1170*x2 | + 0,1093*x4 | + 0,0653*x5 | + 1,0000 e8 | | | | |
| Er type | | 0,0269 b17 | 0,0384 b15 | 0,0198 b16 | | | | | |
| Val. t | | -4,3436 | 2,8485 | 3,3052 | | | | | |
| x9 | = | 0,5129*x1 | + 0,1646*x15 | + 1,0000 e9 | | | | | |
| Er type | | 0,0665 b18 | 0,0456 b19 | | | | | | |
| Val. t | | 7,7094 | 3,6127 | | | | | | |
| x10 | = | 0,2877*x2 | + -0,7247*x9 | + -0,2124*x15 | + 1,0000 e10 | | | | |
| Er type | | 0,0549 b21 | 0,0775 b20 | 0,0560 b22 | | | | | |
| Val. t | | 5,2386 | -9,3514 | -3,7913 | | | | | |
| x11 | = | 0,4666*x3 | + 0,1543*x13 | + 0,0471*y1 | + 1,0000 e11 | | | | |
| Er type | | 0,0977 b23 | 0,0267 b24 | 0,0181 b25 | | | | | |
| Val. t | | 4,7764 | 5,7745 | 2,6011 | | | | | |
| x12 | = | 0,3847*x4 | + 0,2885*x11 | + 0,2826*x14 | + 0,2709*x15 | + 0,4964*x16 | + 0,0679*y1 | + 1,0000 e12 | |
| Er type | | 0,0612 b26 | 0,0921 b28 | 0,0861 b30 | 0,0490 b27 | 0,1398 b29 | 0,0256 b31 | | |
| Val. t | | 6,2840 | 3,1324 | 3,2806 | 5,5240 | 3,5505 | 2,6540 | | |
| x13 | = | 0,3325*x5 | + -0,3221*x10 | + 1,0000 e13 | | | | | |
| Er type | | 0,0586 b32 | 0,0779 b33 | | | | | | |
| Val. t | | 5,6739 | -4,1331 | | | | | | |
| x14 | = | 0,2058*x6 | + 0,2092*x9 | + -0,1026*x10 | + 1,0000 e14 | | | | |
| Er type | | 0,0819 b34 | 0,0650 b36 | 0,0453 b37 | | | | | |
| Val. t | | 2,5144 | 3,2194 | -2,2653 | | | | | |
| x15 | = | 0,8465*x8 | + 1,0000 e15 | | | | | | |
| Er type | | 0,1514 b38 | | | | | | | |
| Val. t | | 5,5930 | | | | | | | |
| x16 | = | 0,1382*x11 | + 0,1109*x13 | + 0,1807*x14 | + 1,0000 e16 | | | | |
| Er type | | 0,0460 b39 | 0,0198 b41 | 0,0399 b40 | | | | | |
| Val. t | | 3,0031 | 5,6149 | 4,5272 | | | | | |
| x17 | = | 1,5991*x7 | + 1,0000 e17 | | | | | | |
| Er type | | 0,4003 b42 | | | | | | | |
| Val. t | | 3,9951 | | | | | | | |

| | | | | | | |
|---------|---|------------|---|------------|---|------------|
| y1 | = | 1,4867*x16 | + | 0,4518*x17 | + | 1.0000 e18 |
| Er type | | 0,3037 b43 | | 0,0647 b44 | | |
| Val. t | | 4,8962 | | 6,9828 | | |

Légende:

- X1 : Estime de soi (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X2 : Él. dépressifs (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X3 : Comportement social (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X4 : Méthodes de travail (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X5 : Rapport avec les enseignants (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X6 : Intégration scolaire (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X7 : Suivi scolaire parents (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X8 : Difficultés scolaires (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X9 : Estime de soi (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X10 : Él. dépressifs (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X11 : Comportement social (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X12 : Méthodes de travail (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X13 : Rapport avec les enseignants (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X14 : Intégration scolaire (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X15 : Suivi scolaire parents (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X16 : Sentiment jeunes/école (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X17 : Moyenne fi-math 05-06 (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- Y1 : Moyenne fi-math 07-08 (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)

Les t value, dont le seuil inférieur de signification est de $\pm 1,96$ ($N = \infty$), sont tous significatifs (en grisés). Ces indices constituent les premiers éléments à prendre en considération dans le processus qui mène à la validation du modèle. Il faut également veiller à ce que les erreurs standard ne soient pas trop proches de 0. Si c'était le cas, comme par exemple 0,0001, on pourrait craindre un problème d'estimation dans l'analyse; un paramètre pourrait être linéairement dépendant d'un autre. Si ces t value s'avèrent non significatives et que les erreurs standard sont trop proches de 0, alors le modèle doit être modifié même si les indices d'ajustement du modèle présenté dans le tableau 1 semblent bons.

L'étape d'analyse des paramètres estimés semble réussie; l'observation des critères d'ajustement peut dès lors être envisagée.

Pour que notre modèle soit acceptable, le chi-carré doit être non significatif. Dans notre cas, il est de 129,5937 et son p est de 0,0978. Cet indice se révèle donc bien non significatif. Il faut cependant souligner que le chi-carré se révèle fort sensible à des différences minimales entre la matrice de covariance des variables observées et celles des variables attendues. Dès lors, on peut, complémentairement au chi-carré, se référer au quotient de la division du chi-carré par le degré de liberté qui doit être idéalement inférieur à 2 mais peut être compris entre 2 et 5. Dans notre cas, nous arrivons à un résultat de 1,17.

Pour compléter cette première série de données, nous nous basons sur les critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (tableau 4).

Tableau 4
Critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle

| <i>Indices</i> | <i>Critères obtenus</i> | <i>Seuil d'acceptabilité</i> |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| GFI | 0,9326 | 0,90 – seuil minimal |
| AGFI | 0,8952 | 0,90 – seuil minimal |
| Chi-Square = 129,5937 (df = 110) | 0,0978 | NS |
| RMSEA | 0,0301 | 0,05 – seuil maximal |
| Probability of Close Fit | 0,9578 | 0,50 – seuil minimal |
| Bentler's Comparative Fit Index | 0,9804 | 0,95 – seuil minimal |
| NFI | 0,8875 | 0,90 – seuil minimal |

Ces indices d'ajustement, auxquels nous nous référons pour déterminer la stabilité de notre modèle, confirment l'ajustement de notre modèle.

Nous présentons également dans les lignes qui suivent les équations de la variable manifeste avec estimations normalisées qui permettent le relevé des coefficients de détermination (coefficients β – en grisés) qui sont présentés dans la figure 3 du présent article.

Analyse de la structure de covariance :

Estimation du maximum de vraisemblance

Équations de la variable manifeste avec estimations normalisées

Coefficients de détermination

| | | | | | |
|----|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------|
| x1 | = 0,2313*x7 b1 | + 0,9599 e1 | | | |
| x2 | = -0,5924*x1 b2 | + 0,2392*x17 b3 | + 0,7795 e2 | | |
| x3 | = 0,2753*x5 b5 | + 0,2718*x8 b4 | + 0,1274*x17 b6 | + 0,8783 e3 | |
| x4 | = 0,1961*x1 b7 | + 0,1403*x3 b10 | + 0,1898*x5 b8 | + 0,1793*x7 b9 | + 0,8764 e4 |
| x5 | = 0,1698*x1 b11 | + 0,9831 e5 | | | |
| x6 | = 0,2132*x1 b12 | + -0,2292*x2 b13 | + 0,9192 e6 | | |
| x7 | = 0,2339*x8 b14 | + 0,9551 e7 | | | |
| x8 | = -0,2748*x2 b17 | + 0,2000*x4 b15 | + 0,2148*x5 b16 | + 0,8617 e8 | |
| x9 | = 0,4672*x1 b18 | + 0,2189*x15 b19 | + 0,8431 e9 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|-------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------|
| x10 | = | 0,2733*x2 b21 | + -0,5028*x9 b20 | + -0,1960*x15 b22 | + 0,6958 e10 | | | |
| x11 | = | 0,2890*x3 b23 | + 0,3514*x13 b24 | + 0,1628*y1 b25 | + 0,8334 e11 | | | |
| x12 | = | 0,3195*x4 b26 | + 0,1745*x11 b28 | + 0,1742*x14 b30 | + 0,2807*x15 b27 | + 0,2095*x16 b29 | + 0,1420*y1 b31 | + 0,6955 e12 |
| x13 | = | 0,3603*x5 b32 | + -0,2624*x10 b33 | + 0,8839 e13 | | | | |
| x14 | = | 0,1620*x6 b34 | + 0,2643*x9 b36 | + -0,1867*x10 b37 | + 0,8829 e14 | | | |
| x15 | = | 0,3710*x8 b38 | + 0,9286 e15 | | | | | |
| x16 | = | 0,1980*x11 b39 | + 0,3620*x13 b41 | + 0,2640*x14 b40 | + 0,8098 e16 | | | |
| x17 | = | 0,2767*x7 b42 | + 0,9649 e17 | | | | | |
| y1 | = | 0,3000*x16 b43 | + 0,4212*x17 b44 | + 0,8443 e18 | | | | |

Légende:

- X1 : Estime de soi (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X2 : él. dépressifs (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X3 : Comportement social (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X4 : Méthodes de travail (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X5 : Rapport avec les enseignants (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X6 : Intégration scolaire (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X7 : Suivi scolaire parents (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X8 : Difficultés scolaires (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- X9 : Estime de soi (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X10 : Él. dépressifs (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X11 : Comportement social (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X12 : Méthodes de travail (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X13 : Rapport avec les enseignants (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X14 : Intégration scolaire (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X15 : Suivi scolaire parents (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X16 : Sentiment jeunes/école (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)
- X17 : Moyenne fi-math 05-06 (Temps 1 - Année scolaire 2005-2006)
- Y1 : Moyenne fi-math 07-08 (Temps 2 - Année scolaire 2007-2008)

