

Recherche n°117/05

Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire

Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage

Projet de recherche déposé par :

Le Service d'étude du développement psychosocial et le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège

Responsables du projet : **M. Born et D. Lafontaine**

Chercheurs : **D. Poncelet, F. Crochelet et S. Bernard**

Rapport final : Septembre 2006

Projet de recherche subsidié par :

L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif
20-22 boulevard du Jardin Botanique – 1000 Bruxelles

Introduction

« *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 présente recherche. Plus précisément, nous cherchons à étudier les facteurs susceptibles d'apporter des éléments de compréhension de la vulnérabilité de certains enfants lors du passage primaire-secondaire. Il s'agit de circonscrire des indicateurs qui permettent d'expliquer pourquoi certains jeunes échouent au secondaire alors que leur cursus primaire s'est déroulé sans heurts. La recherche d'informations visant la compréhension d'un tel phénomène passe par l'étude et l'analyse de variables multidimensionnelles d'ordre individuel et environnemental (familial et scolaire).

Depuis octobre 2005, la recherche s'est organisée autour de quatre points principaux.

Le premier point a consisté à contacter les 35 établissements de la région liégeoise en vue de les inviter à participer à notre enquête sur le décrochage scolaire. Quatorze établissements, issus des quatre réseaux d'enseignement, ont répondu favorablement à notre appel. Au final, ce sont 25 classes de la première année du 1^{er} degré qui ont pris part à l'étude, soit un total de 333 élèves pour qui nous avons obtenu l'accord parental.

Le deuxième point est davantage théorique. Parallèlement aux démarches administratives inhérentes à la mise sur pied de l'échantillon de recherche, nous avons effectué une revue de la littérature sur le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire en vue de circonscrire les facteurs de risque et de protection les plus intéressants à étudier dans le cadre de notre problématique.

Le troisième point a porté sur l'élaboration de questionnaires destinés aux acteurs principaux de cette enquête : les jeunes, leurs parents et leurs enseignants. Au départ des constats issus de la revue de la littérature, nous avons recherché des instruments validés et fidèles qui nous permettaient de mesurer les dimensions dont nous avons appris par nos investigations théoriques qu'elles étaient associées au décrochage scolaire. Une fois les trois types de questionnaires réalisés, nous les avons proposés aux élèves de notre échantillon (soit 316 jeunes qui ont effectivement répondu aux questionnaires) ainsi qu'à leurs parents et enseignants principaux (professeurs de français, mathématiques et le titulaire de classe).

Le quatrième et dernier point a trait au repérage des jeunes décrocheurs au sein de notre échantillon de recherche, à la création des facteurs de risque et de protection au départ des données recueillies auprès de nos principaux acteurs ainsi qu'à la réalisation d'un premier modèle corrélationnel en vue de déterminer les liens qui existent entre les variables établies et la mesure du décrochage scolaire.

Si les trois premiers aspects ont été largement présentés dans le rapport intermédiaire de mars 2006, le présent rapport va davantage se centrer sur le quatrième point : la création des variables mesurées et les premières mises en relation.

Dans une première partie théorique, nous réalisons une synthèse de l'article de Janosz, Georges et Parent (1998) qui a constitué le point central de notre réflexion lors de l'élaboration de nos trois instruments d'enquête. Nous proposons également un rappel des facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire.

Dans la section méthodologique, quatre points sont abordés.

1. Nous revenons brièvement sur notre échantillon de recherche (sa constitution et ses principales caractéristiques).

2. Nous présentons les différentes trajectoires scolaires des 316 sujets en vue de déterminer leur groupe d'appartenance. Sont-ils des décrocheurs (bonne réussite en primaire *vs* chute du rendement en secondaire) et partant, correspondent-ils à notre groupe expérimental ? Appartiennent-ils à un autre groupe de sujets caractérisés soit par une stabilité haute des notes scolaires (groupe contrôle), une stabilité basse de leurs performances (groupe contrôle) ou par un accroissement de leurs résultats (groupe contrôle) ?
3. Nous décrivons les variables étudiées dans la présente recherche et les étapes nécessaires à leur modélisation.
4. Nous envisageons enfin la chronologie des travaux des chercheurs dans le cadre de la deuxième année de recherche : analyse de résultats, diffusion de ces derniers auprès des partenaires scolaires et familiaux, poursuite du recueil de données, mise en place des premières collaborations de terrain en vue d'élaborer des projets visant la facilitation de l'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

La troisième et dernière partie s'intéresse aux premières mises en relation. Nous y présentons un premier modèle corrélationnel qui met en lumière les liens existant entre les facteurs de risque, les facteurs de protection (familiaux, scolaires et individuels) et le décrochage scolaire.

De l'ancrage théorique à la conception des facteurs de
risque et de protection du décrochage scolaire

L'étude de l'environnement socio-éducatif

Introduction

Pour rencontrer la finalité de notre recherche – identifier les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire – il nous fallait élaborer un instrument de mesure susceptible de nous aider à recueillir des données exploitables à des fins de recherche mais aussi à des fins d'intervention.

Dans cette perspective, le travail mené au Québec par l'équipe de Janosz (1998, 2004) nous a fourni une ligne de travail plus qu'intéressante. L'instrument mis au point par ces chercheurs a en effet constitué la charpente de notre travail. Toutefois, si nous nous inspirons largement du questionnaire relatif à l'étude de l'environnement socio-éducatif des jeunes du secondaire, certaines dimensions de cet outil ont été complétées, remplacées à quelques exceptions près voire supprimées parce qu'elles dépassaient le cadre de nos investigations. C'est pourquoi nous tenons dans cette première partie théorique à présenter de manière plus détaillée cet instrument mis au point par Janosz et al. Les lignes qui suivent proposent une synthèse de l'article de 1998, « *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu* ».

Vers une approche psycho-éducatif d'évaluation du milieu socio-éducatif à l'école secondaire

L'équipe canadienne a adopté une approche psycho-éducatif pour évaluer le milieu socio-éducatif de l'école secondaire. Deux types de centrations – analytique et pratique – ont été retenues par les chercheurs.

La centration analytique vise à mieux comprendre comment les aspects individuels et sociaux interagissent dans le développement et le maintien d'une problématique spécifique. Les théories développementales (Piaget, Freud, Bowlby, etc.), écologiques (Bronfenbrenner), interactionnistes (Hill) et de l'apprentissage (Bandura) ont constitué les sources d'inspiration et de réflexion pour Janosz et ses collaborateurs.

La centration sur le pratique permet d'agir sur l'individu en vue d'accroître et de supporter son potentiel d'adaptation. Le but consiste à influencer, à modifier puis à adapter l'environnement physique et social dans le but d'en maximiser la qualité et le potentiel expérientiel.

Dans une dernière centration qui touche aux interactions entre le sujet et son environnement, il s'agit de chercher à soutenir, à adapter ou à transformer la qualité de l'interaction entre le sujet et son environnement.

En milieu scolaire, ces différentes étapes peuvent être menées par différents intervenants : les enseignants, les éducateurs, la direction, les psychologues des CPMS, etc. Les auteurs sont arrivés à la conclusion que l'intervention auprès des jeunes en difficultés scolaires ou comportementales devait dépasser la simple intervention individuelle et prendre en compte l'ensemble des pratiques collectives (par exemple, le système d'encadrement, le renforcement collectif, l'établissement d'opportunités d'investissements parascolaires, etc.) afin de maximiser le potentiel expérientiel de l'école secondaire. Comme il n'existait pas d'instrument francophone validé qui permettait d'évaluer le milieu, c'est-à-dire d'identifier les forces et les faiblesses de l'environnement scolaire secondaire, les auteurs ont décidé de se lancer dans cette tâche d'élaboration et de validation d'instrument.

L'instrument final devait pouvoir être utilisé autant pour la recherche que pour l'intervention. Il devait donc permettre l'évaluation diagnostique et pronostique comme inspirer l'élaboration d'un plan d'intervention et son évaluation. Pour ce faire, l'outil doit présenter une bonne validité de contenu, c'est-à-dire mesurer les facteurs reconnus pour influencer l'expérience scolaire des élèves, et proposer une validité de construit (ou validité théorique) suffisante pour guider l'analyse clinique. Plus particulièrement, les auteurs étaient à la recherche d'un instrument qui permette de distinguer les facteurs susceptibles d'aider à dresser un diagnostic et les facteurs étiologiques qui agissent sur le potentiel éducatif du milieu.

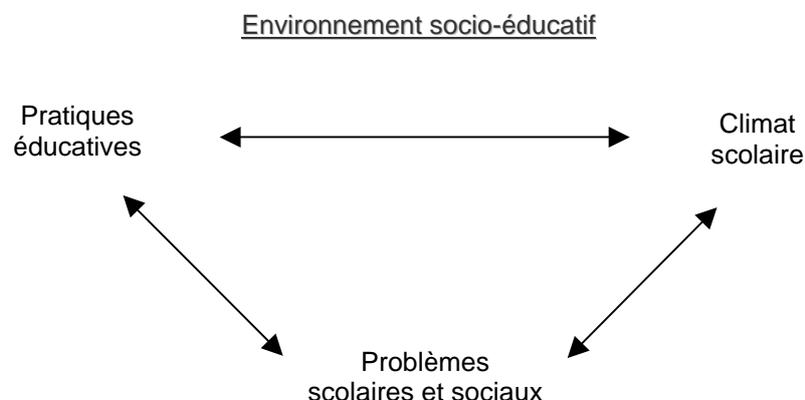
Une fois ces finalités dégagées, les auteurs se sont engagés dans une revue de la littérature afin de trouver un maximum d'instruments existants qui répondaient aux objectifs ciblés. L'échelle de Moos et Trickett (1974), « Classroom environment scale » est apparue comme incontournable. Toutefois, elle mesure l'environnement de la classe et pas celui de l'école. Les auteurs se sont également basés sur l'« Effective School Battery » (ESB) de Gottfredson (1984) qui propose un profil des caractéristiques des élèves (adaptation sociale) et des enseignants de l'école (satisfaction au travail, interactions avec les élèves, victimisation, etc.), puis un profil des caractéristiques de l'école (perceptions de l'école au niveau de la sécurité, du respect interpersonnel, de la justesse et de la clarté des règles, influence des élèves, etc.). Les auteurs regrettent que cet instrument, malgré la robustesse de sa validité de contenu, soit critiquable quant à sa validité de construit.

Sur la base de ces deux instruments, les auteurs se sont attelés à mettre au point leur propre instrument de mesure.

Pour eux, le climat d'école ne représente qu'une facette de l'environnement scolaire. L'environnement scolaire est également composé de l'environnement physique et de l'environnement organisationnel. Mais ils tiennent à souligner l'effet important qu'a le climat d'école sur l'expérience sociale et éducative des jeunes et d'autres intervenants scolaires en médiatisant l'effet des autres environnements. Par ailleurs, ils précisent qu'au contraire d'aspects physiques et organisationnels tangibles à travers des mesures objectives, un climat se traduit au départ de la perception des individus. Par l'agrégation des perceptions individuelles, il est possible d'obtenir une mesure intersubjective du climat.

Janosz et al. (1998) définissent l'environnement socio-éducatif au départ de trois aspects distincts : les pratiques éducatives, le climat scolaire et les problèmes scolaires et sociaux.

Figure 1 : Les composantes de l'environnement socio-éducatif de l'école selon Janosz et al. (1998)



Le climat scolaire

Le climat scolaire est défini par les auteurs comme les valeurs, les attitudes et les sentiments dominants dans le milieu et par conséquent donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, de la mission éducative de l'école et de l'institution comme milieu de vie. Le climat scolaire est appréhendé sur la base des apprentissages et du développement psychosocial qu'il favorise chez les jeunes. Cinq dimensions différentes du climat scolaire sont envisagées : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance.

Les pratiques éducatives

Huit catégories de pratiques éducatives sont prises en compte par les auteurs parce qu'elles opèrent une influence sur la qualité des comportements et des apprentissages des élèves. Ce sont : l'encadrement des élèves, l'emphase sur la réussite éducative des élèves, le système de reconnaissance, la qualité et le temps consacré à l'enseignement, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents et le leadership éducatif de même que le style de gestion de la direction.

Le système d'encadrement fait référence au système de règlements et de procédures qui régissent la discipline et l'ordre nécessaires au bon déroulement des activités éducatives. Pour être efficaces, ces règles doivent être claires et transparentes, formulées par écrit, présentées en début d'année et restées accessibles à tous. Quant à leur application, elle doit être rigoureuse et toujours cohérente quelle que soit la figure d'autorité qui la met en œuvre. Notons encore que la participation des élèves à l'élaboration de ces règles accroît encore l'adhésion de ces derniers au système en vigueur.

Le système de reconnaissance a trait à l'usage de renforçateurs positifs et d'encouragements par les éducateurs scolaires. Il ressort des études sur le sujet que les établissements scolaires qui utilisent de façon régulière des renforcements positifs et des encouragements plutôt que des punitions sont confrontés à moins de problèmes de violence.

L'emphase sur la réussite éducative se rapporte au discours des enseignants qui indiquent clairement à leurs élèves qu'ils s'attendent à leur réussite vu leurs capacités et qu'ils exigent du travail en conséquence (devoirs, leçons). Il semble que les élèves suivis par des enseignants persuadés de leurs compétences obtiennent de meilleurs résultats cognitifs et comportementaux que les élèves suivis par des enseignants persuadés de leurs moindres capacités alors que le potentiel de départ de ces élèves est équivalent (cf. expérience de Rosenthal et Jacobson).

La qualité de l'enseignement se réfère aux stratégies d'enseignement. Certaines stratégies d'enseignement semblent plus efficaces que d'autres (par exemple, les pédagogies de coopération). L'adoption de telles stratégies devraient avoir de l'influence sur le climat éducatif.

Le temps consacré à l'enseignement. La recherche met en évidence que les établissements les moins efficaces sont ceux où il y a le plus de perte de temps. Une bonne planification des cours et l'utilisation de bonnes stratégies de gestion de classe permettent d'éviter les pertes de temps qui affectent les enseignements et qui favorisent les temps morts dont profitent les élèves turbulents.

Les opportunités d'investissement. Les écoles les plus efficaces sont également celles qui multiplient les offres de formation pour les élèves : sports, activités artistiques, développement personnel (autonomie), développement des compétences sociales (amitiés).

Il paraît donc important d'assurer aux jeunes la possibilité de s'investir tant dans des activités scolaires que parascolaires intéressantes et variées en vue de favoriser le développement d'un bon climat relationnel, d'un bon climat éducatif et d'un bon climat d'appartenance.

La participation des parents. La recherche a mis en évidence le fait que les écoles les plus efficaces étaient celles qui s'ouvraient sur l'extérieur. Il semble en effet que lorsque les établissements scolaires font une place aux parents et les encouragent à s'investir dans différents comités ou activités, le climat de l'école s'en ressent.

Leadership éducatif de la direction et style de gestion. La qualité des interactions entre les enseignants et les élèves serait influencée par la motivation des enseignants ainsi que par la qualité des interactions des enseignants avec la direction. Une bonne direction d'école serait une direction qui accorde de la valeur à l'opinion du personnel, qui présente clairement ses attentes et distribue judicieusement les responsabilités et les tâches.

Problèmes scolaires et sociaux

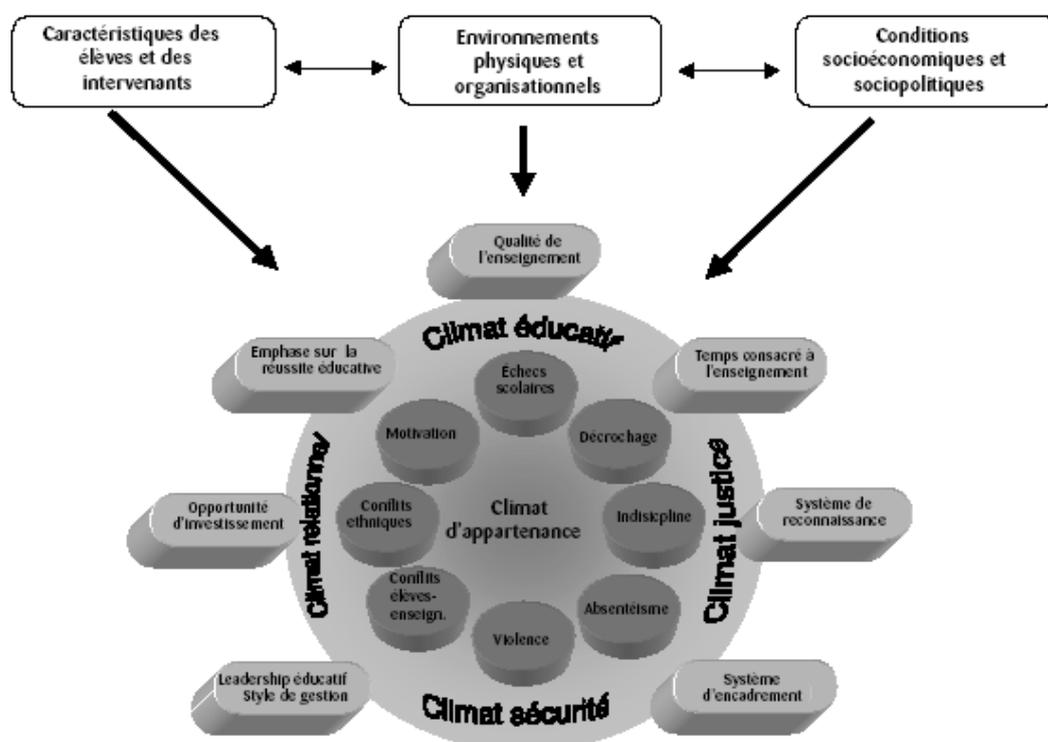
Dans cette section, les chercheurs se sont penchés sur les problèmes scolaires des élèves. Deux types de problèmes sont pris en compte : ceux qui relèvent de la scolarisation proprement dite et ceux qui dépendent de la socialisation plus générale.

Nous avons pris en compte les problèmes du premier type mais pas ceux du second. Ainsi, si nous retrouvons dans notre questionnaire final des problèmes d'indiscipline (tricherie), de motivation (absentéisme, ne pas faire ses devoirs) et de rendement (redoublement, notes faibles), nous n'avons pas retenu les problèmes comme la violence entre élèves, la violence entre élèves et enseignants, les conflits entre élèves d'origines ethniques différentes, la consommation et la vente de psychotropes.

Relations entre le climat, les pratiques éducatives et les problèmes collectifs

Dans cette dernière partie, les auteurs envisagent l'influence de l'environnement socio-éducatif sur l'adaptation scolaire individuelle. Le schéma ci-dessous présente ces liens.

Figure 2 : Les déterminants de l'environnement socio-éducatif



Les déterminants de l'environnement socio-éducatif

Trois sources principales influencent la qualité générale de l'environnement socio-éducatif : les caractéristiques des élèves (élèves faibles ou turbulents, caractéristiques socio-démographiques, expérience familiale, habiletés, vulnérabilités cognitives ou comportementales, motivation, vécu antérieur) et des adultes de l'école (caractéristiques socio-démographiques, degré de formation, années d'expérience, motivation, habiletés relationnelles), les aspects physiques et organisationnels de l'environnement ainsi que les conditions socio-économiques et socio-politiques.

Climat, pratiques éducatives et problèmes à l'école

Il semble que la nature et la qualité des pratiques éducatives affectent la qualité du climat. Précisons que ces relations sont bidirectionnelles et récursives. Ainsi, le climat de l'école peut être vu à la fois comme baromètre (prédicteur) et comme thermomètre (indicateur). Un bon climat d'école peut favoriser la réussite des élèves et leur adaptation sociale. La détérioration du climat peut être annonciatrice de la détérioration de l'adaptation collective ou peut en traduire l'importance. En contrepartie, les problèmes de comportement, de motivation et d'échec scolaire qui prennent de l'ampleur peuvent avoir un effet sur le climat. Les auteurs précisent encore que la qualité des pratiques éducatives peut avoir une influence sur la qualité des apprentissages.

L'impact de l'environnement socio-éducatif sur le comportement individuel : un effet modérateur

Janosz et al. reprennent à Moos (1979) sa conclusion qui dit que l'effet unique de l'environnement sur l'expérience individuelle est beaucoup moins fort que l'effet relié à l'interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales. Ainsi, il semble que la qualité des interactions entre un élève et son enseignant est déterminée de façon importante par l'interaction entre les caractéristiques individuelles de chacun des partenaires. Les auteurs estiment que cette interaction constitue un déterminant important de la réussite d'un élève.

Conclusion

L'article dont nous venons de présenter une synthèse nous a fourni le matériel théorique et réflexif central dans le cadre de notre propre travail d'élaboration de questionnaires. Les différents aspects abordés par les auteurs ont en grande partie été retenus et figurent dans nos instruments.

Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire : rappel

Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, la présente recherche aborde le décrochage scolaire, envisagé comme une baisse de rendement scolaire, lors de la transition primaire-secondaire. Trois grands aspects guident nos investigations. Ainsi, nous nous interrogeons :

- sur les raisons qui expliquent pourquoi la transition primaire-secondaire peut être difficile pour certains jeunes ;
- sur les types de profils d'élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés d'adaptation lors de la transition ;
- sur les processus de désengagement scolaire qui peut faire suite à une transition mal vécue.

Pour ce faire, nous avons dans le précédent rapport réalisé une revue de la littérature sur le thème de la transition primaire-secondaire et du décrochage scolaire.

Dans leur synthèse sur la transition primaire-secondaire, Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) montrent que l'ensemble des élèves sont affectés d'une manière ou d'une autre par ce délicat passage de niveau. Les auteurs citent 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, la chute du sentiment d'auto-efficacité, ... qui, selon eux, constituent autant d'aspects sur lesquels la transition a des répercussions. Si, pour la plupart des étudiants, les déclinés observés sont de courte durée et relativement de faible ampleur, pour certains élèves, les difficultés auxquelles ils sont confrontés sont plus importantes : les problèmes apparaissent dans une ou plusieurs disciplines et semblent persister au long terme. Ce sont ces élèves qui constituent les sujets-cibles de notre enquête.

Le décrochage est un phénomène multidimensionnel où de nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres. L'association de différents facteurs peut petit à petit amener le jeune à se désintéresser, se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations cumulées. Ces facteurs – de risque et de protection - relèvent de différentes catégories : individuelle, familiale et scolaire (Janosz et al., 1998 ; Glasman, 2000 ; Janosz et Leblanc, 1996, Potvin et al., 1999 ; Asdih, 2003 ; Potvin, et al., 2004).

Les lectures sur la thématique du décrochage nous ont permis d'isoler une série de facteurs de risque et de protection qui sont le plus souvent associés au décrochage ou à l'accrochage scolaire.

Le tableau ci-dessous présente ces facteurs :

Figure 3 : Facteurs de risque et de protection associés au décrochage scolaire et/ou à l'accrochage scolaire (rappel)

FACTEURS DE PROTECTION →	↑ RÉUSSITE SCOLAIRE ↓	← FACTEURS DE RISQUE
Facteurs individuels		
<ul style="list-style-type: none"> • Forte estime de soi et sentiment d'auto-efficacité • Stratégies d'adaptation efficaces • Bon répertoire d'habiletés sociales 		<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi déficiente • Stratégies d'adaptation (coping) infructueuses • Relations difficiles avec les autres • Vision négative de l'école • Troubles du comportement (intériorisés et extériorisés) • Relations difficiles avec les adultes • Motivation scolaire insuffisante et manque d'engagement dans les activités scolaires
Facteurs familiaux		
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien émotif des parents lors des périodes de stress • Relation de qualité avec un adulte significatif • Supervision parentale adaptée, règles structurées • Soutien scolaire • Climat familial positif • Style parental démocratique et encouragement à l'autonomie 		<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'organisation familiale : activités et responsabilités • Manque de soutien scolaire • Climat familial difficile • Style parental autoritaire ou permissif • SES défavorisé
Facteurs scolaires		
<ul style="list-style-type: none"> • Entretenir de bonnes relations avec les enseignants • Participer à des activités parascolaires • Climat de classe et d'école positif 		<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève • Règles omniprésentes dans le fonctionnement de classe • Trop grand contrôle de l'enseignant : effet négatif sur l'attention, émergence de troubles oppositionnels et de comportements • Règles peu claires, appliquées de façon incohérentes • Structure et organisation de l'école

Les facteurs de protection sont liés positivement à la réussite scolaire, élément prédominant de l'accrochage scolaire. A l'inverse, les facteurs de risque corréleront avec des résultats scolaires médiocres qui constituent un prédicteur important du décrochage scolaire. Certains aspects mesurés apparaissent donc comme adjuvants ou comme opposants à la réussite scolaire selon qu'ils sont envisagés dans leur polarité positive ou négative.

Trois questionnaires ont été élaborés sur la base de ces facteurs : le premier est destiné aux enfants, le deuxième aux parents et le dernier aux enseignants. Le présent rapport s'attache à la validation des données, à la construction des variables « enfant » et aux premières mises en relation.

Au départ des données obtenues auprès des enfants, il a été possible de construire les variables suivantes¹ :

Tableau 1 : Facteurs de risque et de protection étudiés dans la présente étude

Les facteurs d'ordre individuel sont :

- L'estime de soi
- Le niveau de dépression
- Les habiletés sociales
- Le ressenti du jeune à l'égard de la transition primaire-secondaire
- Les méthodes de travail
- L'image de l'école
- Le comportement social
- Le niveau d'intégration du jeune au sein de son établissement secondaire
- Les difficultés scolaires ressenties par le jeune

Les facteurs d'ordre familial sont :

- Le suivi scolaire
- Le style éducatif
- La qualité des échanges école-famille
- Les discussions parent-enfant
- L'aide scolaire
- Les aspirations scolaires des parents

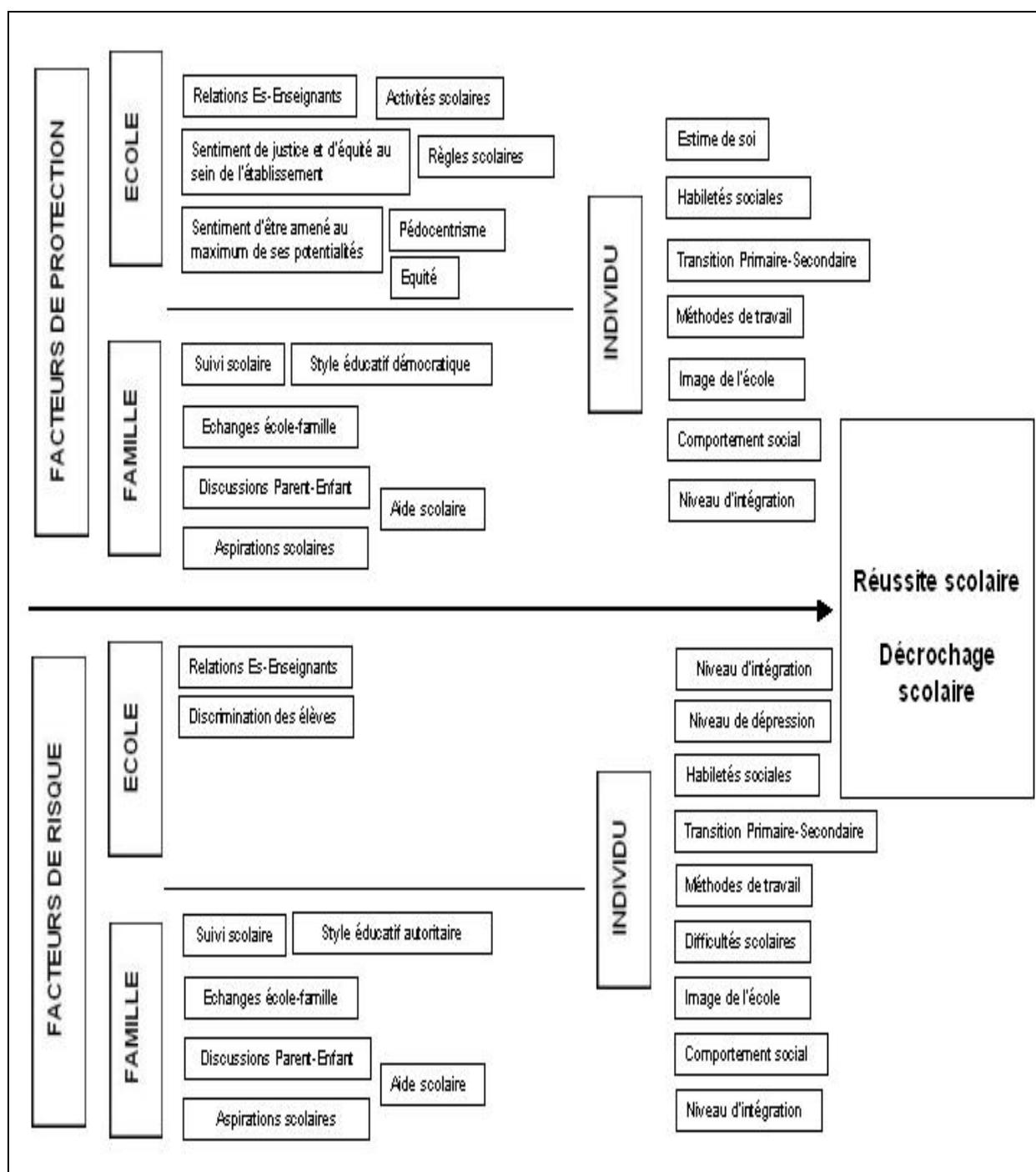
Les facteurs d'ordre scolaire sont :

- Les relations parents-enseignants
- Les activités scolaires
- Les règles scolaires
- Le sentiment de justice et d'équité au sein de l'établissement
- Le sentiment d'être amené au maximum de ses potentialités
- Le pédocentrisme

Le schéma ci-dessous reprend les facteurs de risque et de protection étudiés au sein de notre recherche. Il s'agit de la traduction en indicateurs des données issues du questionnaire « élève ». Certains aspects mesurés apparaissent comme adjuvants ou comme opposants à la réussite scolaire selon qu'ils sont envisagés dans leur polarité positive ou négative.

¹ Pour plus de détails, vous pouvez vous référer à la partie méthodologique du présent rapport.

Figure 4 : Liste des facteurs de risque et de protection étudiés au sein de la recherche sur le décrochage scolaire au premier degré du secondaire (questionnaire enfant)



La méthodologie de recherche

L'échantillon de recherche : composition et principales caractéristiques

Afin de constituer notre échantillon, nous avons pris contact avec les 35 établissements de l'arrondissement de Liège. Sur ces 35 établissements, 14 ont répondu de façon favorable à notre demande. Le tableau ci-dessous en donne la liste.

Tableau 1 : Liste des établissements concernés par réseau d'enseignement (rappel)

	Etablissements	Nb. de classes concernées
<u>Communal</u>	Ecole d'Hôtellerie et de Tourisme	1
	Athénée Communal Maurice Destenay	2
<u>Provincial</u>	Lycée Technique Provincial « Jean Boets »	1
<u>Communauté française</u>	Athénée Royal Charles Rogier	2
	Athénée Royal Fragnée	2
	Athénée Royal Liège Atlas	2
	Athénée Royal de Chênée	3
<u>Libre</u>	Centre Scolaire Saint - Benoît - Saint Servais	2
	Institut Don Bosco	2
	Lycée Saint - Jacques	2
	Centre Scolaire Saint - Louis	2
	Institut Maria Goretti	1
	Institut Notre Dame de Jupille	2
	Collège Saint Joseph	2
Total	14 établissements	25 classes

Au sein des établissements de grande taille, où il y a plus d'une 1^{re} année, deux classes ont été retenues. L'athénée de Chênée déroge à cette règle : trois classes ont été retenues suite à une demande explicite du proviseur pour que trois de ses classes du 1^{er} degré fassent partie de l'échantillon de recherche.

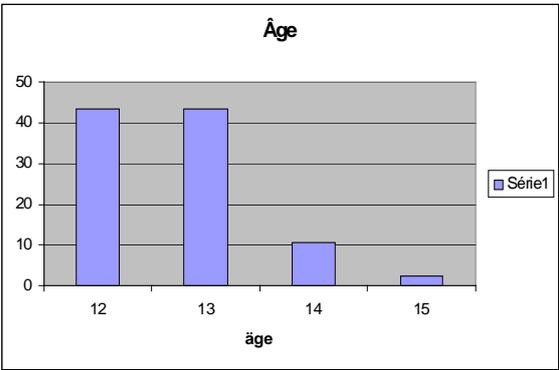
Pour ce faire, nous avons sollicité les directions dans le but de connaître les classes les plus susceptibles d'être concernées par la thématique du décrochage. Toutefois, nous avons d'emblée écarté les classes de 1^{re} accueil : les élèves de 1B se caractérisent en effet par un parcours scolaire primaire assez chaotique.

Sur les 532 élèves issus de 25 classes sollicités pour participer à la recherche, **333** parents ont donné leur autorisation pour qu'eux-mêmes et leur enfant prennent part à l'enquête. Notre échantillon total compte ainsi 333 familles (parents et enfants) et leurs enseignants de français et de mathématiques ainsi que leur titulaire.

Suite à quelques désistements et aux absences lors de la passation des questionnaires, notre échantillon final au niveau des familles est composé de 316 sujets (parents et enfants).

Dans le tableau qui suit, figurent de plus amples informations sur les caractéristiques de l'échantillon (sexe, âge, répartition dans les réseaux d'enseignement).

Tableau 2 : Caractéristiques principales de l'échantillon des jeunes de la recherche (N = 316)

Sexe	48.89% de garçons vs 51.11% sont de filles	
Age		
Réseau d'enseignement	Communal (2 établissements)	22 sujets (7%)
	Provincial (1 établissement)	11 sujets (3,5%)
	Communauté française (4 établissements)	85 sujets (26,5%)
	Libre (7 établissements)	199 sujets (63%)

En ce qui concerne les familles, 240 parents ont répondu à notre questionnaire, soit 75% des parents de nos sujets-cibles contactés par l'intermédiaire des jeunes.

		Parents sollicités	Parents ayant répondu
Réseau d'enseignement	Communal	22 parents	10
	Provincial	11 parents	10
	Communauté française	84 parents	66
	Libre	199 parents	154

A ces chiffres devront être ajoutés les retours de l'athénée Maurice Destenay et de l'institut Don Bosco.

En ce qui concerne les enseignants, 36 ont répondu à notre questionnaire sur les 66 sollicités, soit 54% de l'échantillon de départ.

		Enseignants sollicités	Enseignants ayant répondu
<u>Réseau d'enseignement</u>	Communal	8	3
	Provincial	3	3
	Communauté française	24	10
	Libre	35	20

Constitution des groupes contrôle et expérimental

Quelles répercussions le passage du primaire au secondaire peut-il avoir sur les élèves ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il a été décidé de constituer des groupes de sujets sur la base de leur trajectoire scolaire. Les notes scolaires des jeunes de 6^e primaire (notes finales en français et en mathématiques obtenues en juin 2005) et de 1^{re} année du secondaire (notes en français et en mathématiques obtenues aux quatre principaux bulletins de l'année – novembre, décembre, avril et juin) ont été collectées en vue d'établir la trajectoire scolaire de ces jeunes.

Par rapport à la réussite au primaire, observe-t-on une stabilité, une régression ou une amélioration des notes de ces jeunes une fois qu'ils fréquentent l'enseignement secondaire ? L'observation de l'évolution des notes scolaires permet de situer les jeunes dans une des catégories suivantes : stabilité basse (groupe contrôle), stabilité haute (groupe contrôle), amélioration des notes scolaires (groupe contrôle) et chute des notes scolaires (groupe expérimental).

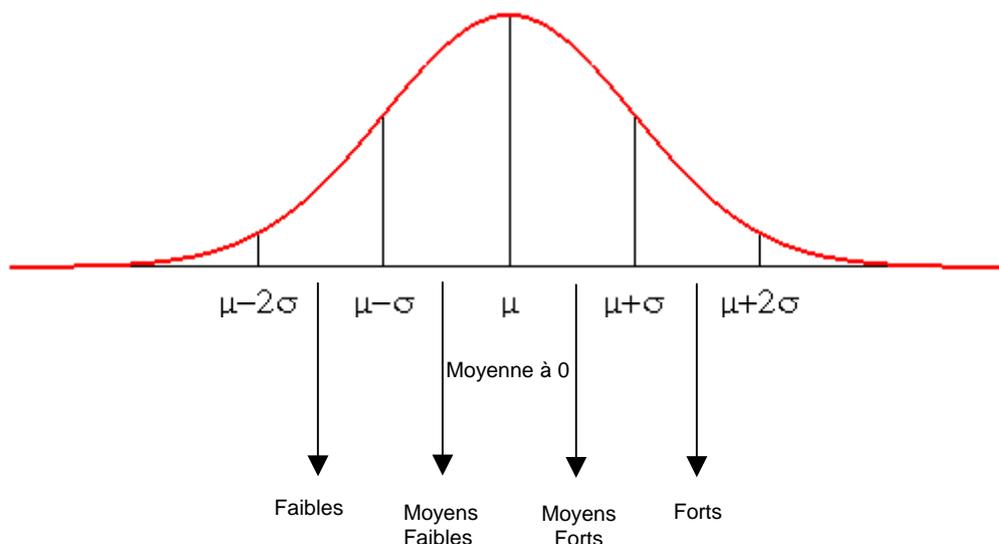
Les systèmes de cotation et la façon de coter elle-même diffèrent d'un établissement scolaire à un autre, d'un enseignant à un autre. De façon à comparer les élèves entre eux sur base de leurs notes scolaires, nous avons standardisé ces résultats.

La formule de standardisation la plus couramment utilisée consiste à calculer la différence entre le score de l'élève et la moyenne de la population d'élèves, puis à diviser cette différence par l'écart type de la distribution des scores.

Si, comme c'est souvent le cas, les scores relevés ont une distribution proche d'une courbe de Gauss, le score réduit ainsi obtenu (qui varie généralement d'environ - 2 à environ + 2, le zéro correspondant à la moyenne de la distribution) fournit approximativement la position de l'élève par rapport aux autres élèves.

Cette procédure permet de comparer des variables de moyennes et d'amplitudes différentes, les mesures obtenues après standardisation sont exprimées dans la même métrique. Les écarts entre les évaluateurs sont ainsi uniformisés et les comparaisons rendues possibles.

Figure 5 : Courbe de Gauss et groupement des sujets sur la base de leurs notes standardisées



Pour retracer la trajectoire de chaque sujet, il suffit d'observer l'évolution des notes standardisées à travers le temps (un temps d'observation en primaire et quatre temps au secondaire) en notifiant les groupes d'appartenance des sujets (faibles, moyens faibles, moyens forts et forts) au fil des périodes d'observation.

Le tableau ci-dessous présente les trajectoires que nous avons reconstituées.

Table 2 : Les trajectoires des élèves de la recherche

<u>Stabilité basse</u> : les élèves se caractérisent par des notes faibles au primaire comme au secondaire (Gr. Contrôle).
<u>Trajectoire descendante</u> : les élèves se caractérisent par une chute de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire (Gr. Expérimental).
<u>Stabilité haute</u> : les élèves se caractérisent par des notes scolaires élevées au primaire comme au secondaire (Gr. Contrôle).
<u>Trajectoire ascendante</u> : les élèves se caractérisent par une progression de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire (Gr. Contrôle).

Le tableau ci-dessous présente le nombre total de sujets par groupe de suivi de recherche : groupes de contrôle *vs* groupe expérimental.

Tableau 3 : Détail de l'effectif présent au sein de chaque groupe d'observation (N = 268)

Groupe expérimental : trajectoire descendante	31
Groupe contrôle : trajectoire ascendante	21
Groupe contrôle : stabilité haute	94
Groupe contrôle : stabilité basse	122

Les mesures et les variables

Les mesures prises au niveau des jeunes (2 questionnaires)

L'estime de soi

L'estime de soi a été évaluée selon le modèle de Rosenberg (1969). L'échelle comprend dix énoncés pour lesquels la personne interrogée indique son accord sur une échelle bipolaire à quatre niveaux (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Cette échelle mesure l'estime de soi globale (Simmons, R., Rosenberg, F., & Rosenberg, M., 1973).

Dans une étude menée en 1973, Simmons, Rosenberg et Rosenberg ont tenté de voir si l'estime de soi évoluait au cours de l'adolescence, et si oui, quand et comment. Leurs résultats sont très intéressants pour notre propos.

Une perturbation de l'image de soi semble intervenir à l'adolescence, plus particulièrement à son début, vers l'âge de douze ans. L'enfant montre une augmentation de la conscience de soi, une plus grande instabilité de l'image de soi, une estime de soi légèrement plus basse, moins d'opinions positives à propos de lui-même, et une moindre conviction que les parents, les professeurs et les pairs de même sexe ont des opinions favorables les concernant. Les jeunes adolescents sont aussi plus enclins à développer un affect hautement dépressif.

Les auteurs montrent également que l'environnement de l'enfant a un effet plus important que l'âge sur certains aspects de l'image de soi. Le passage à l'école secondaire à la puberté est un événement significatif pour l'enfant. Il passe d'un environnement protecteur, l'école primaire, où il avait un enseignant et un groupe classe, à un environnement élargi, où ses professeurs et copains de classe sont en perpétuel changement (Simmons et al, 2001).

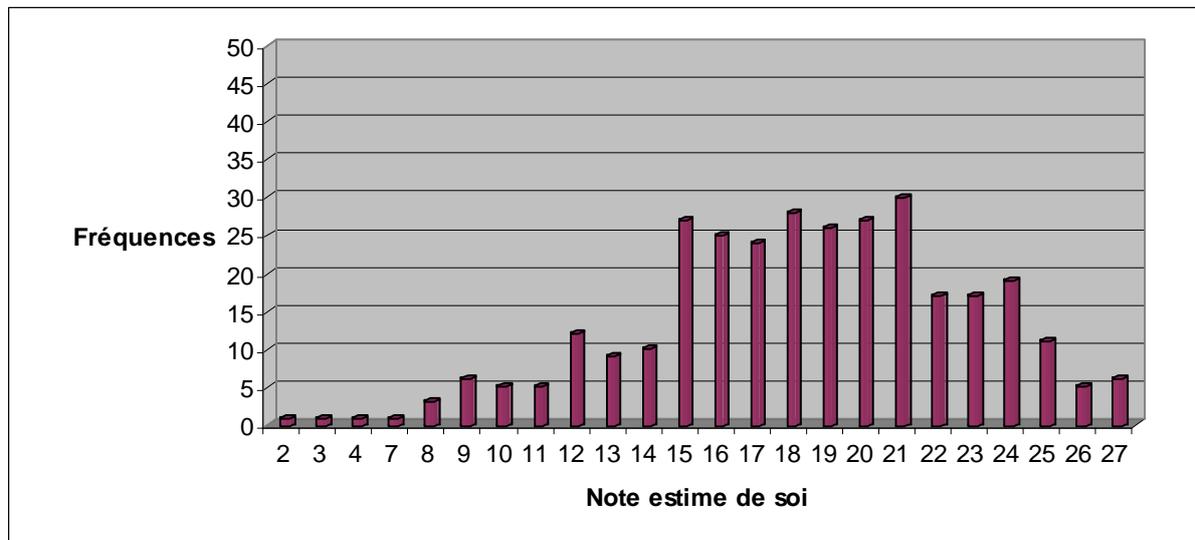
Voici les dix items de l'échelle de Rosenberg (1969).

Tableau 4 : Les items constitutifs de l'échelle de Rosenberg (1969)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.2. Parfois je pense que je ne vauds rien.3. Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens.5. Je sens qu'il n'y a pas grand chose en moi dont je puisse être fier.6. Parfois, je me sens réellement inutile.7. Je pense que je suis quelqu'un de valable, au moins autant que les autres gens.8. J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même.9. Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e).10. J'ai une opinion positive de moi-même. |
|---|

Le score varie de 0 à 30. Plus le score est élevé, plus le sujet a une haute estime de lui. L'alpha de Cronbach de l'échelle est égal à .75.

Voici comment se distribue la variable d'estime de soi au sein de notre échantillon (N= 316):



Bien-être vs éléments dépressifs.

Ce prédicteur est évalué selon le modèle de dépression de Moos (1985). Cette échelle nous informe sur les potentialités et les stratégies individuelles de relation à autrui et d'adaptation à l'environnement. L'échelle a été mise au point afin d'explorer les ressources sociales et les processus d'adaptation utilisés par les individus pour prévenir et s'adapter aux événements générateurs de stress. Il s'agit d'un ensemble d'items qui mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez les participants. La dépression est un trouble émotionnel majeur qui a de nombreuses conséquences négatives, dont le fait d'être un facteur de risque pour les tentatives de suicide (Gavray & Born, 1995).

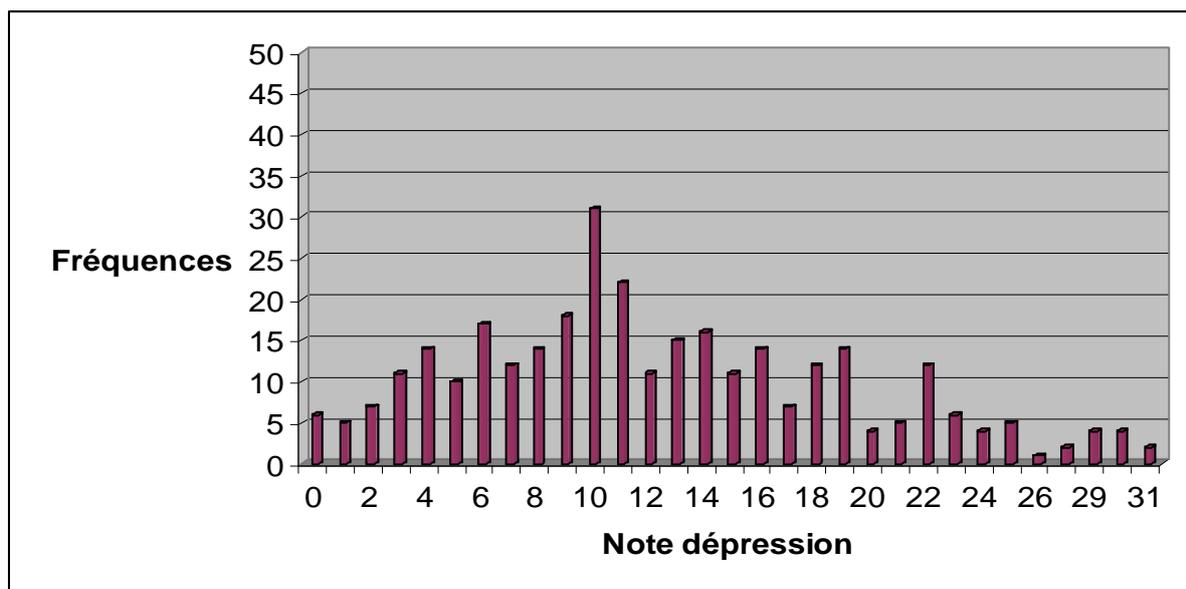
Cette partie comprend treize énoncés pour lesquels la personne interrogée indique son accord sur une échelle à quatre niveaux (souvent à jamais). Les items inclus dans notre enquête sont les suivants :

Tableau 5 : Les items constitutifs de l'échelle de Moos (1985)

1. Se sentir mal dans sa peau
2. Perdre l'appétit
3. Se sentir sans énergie, mal reposé(e)
4. N'avoir confiance en personne
5. Avoir des idées noires, penser à des choses désagréables
6. Avoir des idées de suicide
7. Se sentir incapable de se concentrer
8. Se sentir incapable de prendre une décision
9. Pleurer facilement
10. Etre irritable
11. Ne se sentir aimé(e) de personne
12. Se sentir bon(ne) à rien

Le score varie de 0 à 39. Plus le score est élevé, plus les symptômes dépressifs sont présents. L'alpha de Cronbach est égal à .86

Voici comment la variable se distribue au sein de notre échantillon (n = 316) :



L'engagement des parents

Il est aujourd'hui démontré que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant influence les performances scolaires de ce dernier. Mais qu'entend-on par engagement parental ? Il est essentiel de s'entendre sur ce terme et d'ainsi mieux cerner les éléments d'influence de l'engagement parental sur la réussite scolaire de l'enfant.

La faiblesse des définitions de l'engagement parental constitue un biais de recherche selon Baker et Soden (1998). Peu d'études opérationnalisent le concept d'engagement parental. La notion prend dès lors une acception très large. Ce manque de consensus sur le concept lui-même débouche sur une certaine inconsistance entre les différentes recherches qui se penchent sur cette problématique. Deux étapes de clarification paraissent nécessaires. D'une part, l'explicitation du concept d'engagement parental que l'on souhaite mesurer et d'autre part, comment la dimension ainsi définie se situe dans le champ plus vaste de la recherche sur l'engagement parental. Ces deux étapes sont utiles à une compréhension cohérente de l'importance des différents aspects de l'engagement parental. Ces deux points paraissent des passages obligés. Sans cette volonté de mise à plat, il devient difficile de comparer les résultats de recherche. Par ailleurs, pour aller plus loin dans cette voie, le développement et la validation d'outils communs de mesure de l'engagement parental pourraient permettre aux chercheurs de s'assurer une connaissance plus consensuelle du concept. La classification de Epstein's (1996) par exemple œuvre dans ce sens.

Sur base de la littérature, trois dimensions constituent le concept d'engagement parental.

Le premier aspect touche l'engagement des parents dans l'école. Cette dimension recouvre la participation des parents aux activités organisées par l'école et à la communication famille-école (réunions de parents, rencontres avec les enseignants, etc.).

Le deuxième aspect est d'ordre cognitif. La façon dont les parents s'investissent avec l'enfant dans des tâches de type cognitives, scolaires ou susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (supervision des devoirs, fréquentation d'une bibliothèque, d'une librairie, règles instaurées à la maison par les parents en vue de régir la scolarité de l'enfant, etc.) correspond à ce deuxième niveau.

Le troisième et dernier aspect relève de l'engagement personnel. Les aspirations scolaires des parents et l'intérêt que ceux-ci manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (activités, camarades, communication parents-enfant à propos des affaires scolaires, etc.) se rapportent à cette dimension. Cette définition selon trois axes constitue l'approche couramment admise par les chercheurs intéressés par le domaine (Singh, K., Bickley, P. G. et al., 1995 ; Fan, X. et Chen, M., 1999, 2001 ; Cotton, K. et Wikelund, K. R., 2001).

Tableau 6 : Les trois dimensions de l'engagement parental

L'investissement personnel des parents

Il s'agit des aspirations scolaires parentales et l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (par exemple, les interactions parents-enfant axées sur les questions scolaires).

L'investissement de type cognitif

Il s'agit de l'intérêt que les parents vont marquer à l'égard des tâches de type cognitif susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (par exemple, la supervision des devoirs à domicile – aide et contrôle).

L'engagement des parents dans l'école

Il s'agit de la participation des parents aux activités organisées par l'école et la communication famille-école (par exemple : la participation des parents aux activités scolaires telles que les réunions de parents, les fêtes de l'école, ... et les discussions parents-enseignants).

Nous avons proposé treize items distincts relatifs au concept d'engagement parental aux sujets-cibles pour lesquels ils devaient apporter une réponse en terme d'appréciation (tout à fait vrai à tout à fait faux) ou de fréquence (tous les jours à jamais). Nous avons réalisé une analyse factorielle sur ces derniers en vue de valider les trois dimensions constitutives de ce concept. Les facteurs retrouvés ne correspondent pas entièrement aux dimensions théoriques mais s'en approchent fortement.

Nous retrouvons ainsi un premier facteur, dont la consistance interne est de .63, qui a trait à l'investissement de type cognitif des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Quatre items constituent ce premier facteur.

Tableau 7 : Les quatre items constitutifs du facteur 1 – Investissement de type cognitif

1. Mes parents pensent qu'il sera difficile pour moi de bien réussir mes études.
2. Mes parents ne savent pas très bien comment je travaille à l'école.
3. Mes parents trouvent que je suis un bon élève.
4. Mes parents critiquent souvent mon école ou mes professeurs.

Comment les parents perçoivent-ils leur enfant en tant qu'élève, quels espoirs fondent-ils pour lui en terme de durée d'études, savent-ils comment leur enfant travaille à l'école, développent-ils une bonne image de l'école fréquentée par leur enfant ?

Le deuxième facteur, dont l'alpha de Cronbach est de .51, regroupe les items relatifs aux discussions parents-enfant axées sur les questions scolaires et sur les rencontres parents-enseignants. Cette dimension est caractérisée par la notion d'échange ; les échanges entre les parents et leur enfant au sein du foyer familial et les échanges parents-enseignants sur la scène scolaire. Cinq items font partie de ce facteur que l'on peut rapprocher de la troisième dimension : l'engagement des parents dans l'école.

Tableau 8 : Les cinq items constitutifs du facteur 2 – Echanges basés sur les questions scolaires

1. Est-ce que tes parents te posent des questions sur ton travail scolaire à l'école ?
2. Tes parents regardent-ils ton journal de classe ?
3. Mes parents me récompensent quand j'ai de bonnes notes.
4. Est-ce que tu parles avec tes parents de ce qui se passe à l'école ?
5. Mes parents rencontrent régulièrement mes professeurs.

Le troisième et dernier facteur, dont l'alpha de Cronbach s'élève à .55, correspond clairement à l'investissement personnel des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Il s'agit des aspirations que les parents développent à l'égard de la scolarité de leur enfant ; Quatre items sont inclus dans ce facteur.

Tableau 9 : Les quatre items constitutifs du facteur 3 – Investissement personnel des parents

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Mes parents voudraient que je fasse des études les plus longues possibles.2. C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école.3. Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.4. Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école. |
|---|

Les habiletés sociales

Les habiletés sociales ont été évaluées d'après la traduction du *Social Skills Rating Scale*, SSRS, de Elliott et Gresham (1990) (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly, 2001). Ces auteurs ont identifié cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions entre le jeune et les pairs et entre le jeune et les adultes dans le contexte scolaire. Ces catégories sont la coopération (neuf items), l'affirmation de soi (onze items), la responsabilité (six items), l'empathie (trois items) et le contrôle de soi (neuf items).

Premièrement, l'élève coopératif écoute attentivement les consignes de l'enseignant et il y répond adéquatement. Il occupe judicieusement son temps. Les transitions de la classe à une autre sont bien exécutées. Il fait son travail dans le temps prévu. Il écoute les autres élèves lorsque ces derniers parlent.

Deuxièmement, les comportements d'affirmation de soi se traduisent par demander des renseignements, se présenter à des amis et répondre à la pression et aux insultes des amis. L'élève affirmatif est capable de bien se présenter et d'amorcer les conversations. Il peut inviter les pairs à se joindre à ses activités ou encore les aider à réaliser leurs tâches. Il sait questionner adéquatement les règlements. En présence d'une injustice, il peut intervenir correctement ou prendre position pour défendre un pair.

Troisièmement, la responsabilité regroupe les comportements qui démontrent les habiletés de communication avec l'adulte et ceux en lien avec la propriété. Le jeune peut s'évaluer positivement. Il est capable d'exprimer des émotions quand il se sent mal à l'aise. Il rapporte les incidents aux personnes concernées.

Quatrièmement, l'empathie est le fait de s'intéresser aux sentiments des autres et de respecter le point de vue de ces derniers. L'élève empathique comprend ce que ressentent ses amis quand ils sont tristes ou bouleversés. Il est attristé par ce qui arrive de désagréable à ses amis et il les écoute lorsqu'ils parlent de leurs problèmes.

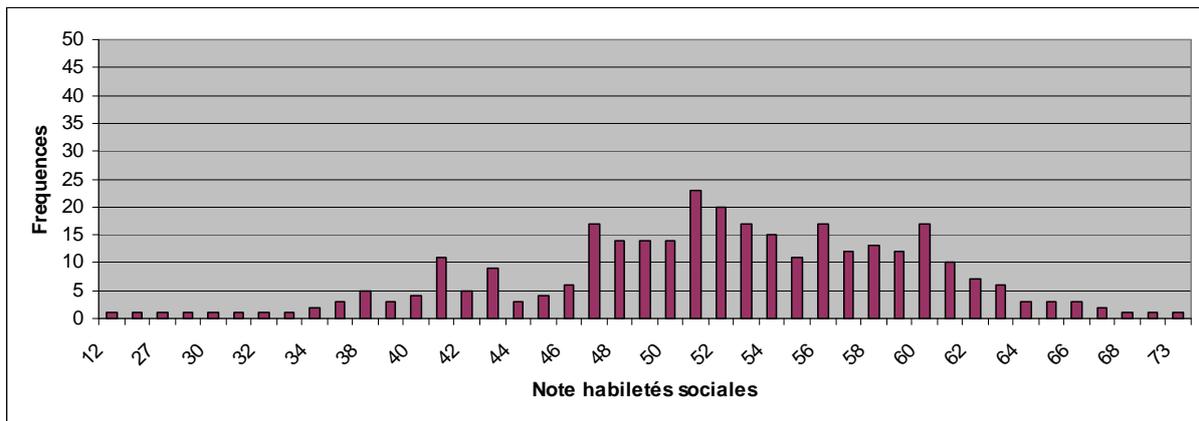
Cinquièmement, le contrôle de soi consiste à répondre adéquatement aux provocations et aux agressions physiques de ses pairs. L'élève qui montre un bon contrôle accepte les idées des autres et fait des compromis dans les situations conflictuelles. Il est capable de contrôler ses humeurs dans les situations problématiques avec les adultes.

Après avoir calculé l'alpha de Cronbach de chacun des facteurs constitutifs de cette échelle, il apparaît que la consistance interne des construits est nettement inférieure à la fidélité globale de l'échelle totale. Ce constat statistique nous pousse à envisager l'échelle dans sa globalité. Le calcul de l'alpha de Cronbach s'élève à .80 pour l'échelle totale.

Pour répondre à chaque item, l'élève a le choix entre trois possibilités de réponse : jamais, parfois ou souvent.

Plus le score est élevé, plus les habiletés sociales sont développées.

Voici la répartition de notre échantillon (N = 316) :



Le style éducatif parental

Le style éducatif des parents est établi au départ de l'échelle « The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires » (PSQD) de Robinson, Mandleco, Olsen et Hart (2001). Cet instrument vise l'évaluation des styles parentaux sur la base de la classification de Baumrind (1971). L'auteur définit trois styles parentaux de la façon suivante.

Premièrement, l'auteur envisage **le style autoritaire** : le parent autoritaire essaye de modeler, de contrôler et d'évaluer le comportement et les attitudes de l'enfant en accord avec un modèle de conduite, motivé théologiquement et formulé par une autorité supérieure. Il prône la soumission comme une vertu et favorise les mesures punitives et fortes pour imposer l'arbitraire comme étant la seule façon adéquate de se conduire à propos de tout ce qui peut faire conflit concernant les pensées ou les actions des enfants. Le parent croit en l'inculcation de valeurs instrumentales telles que le respect de l'autorité, le respect pour le travail, et le respect pour la préservation de l'ordre et de la structure traditionnelle. Aucune place n'est donnée à la discussion : le postulat sous-jacent est que l'enfant va accepter le discours du parent comme le seul véritable.

Deuxièmement, le parent de **style démocratique**, contrairement au parent autoritaire, tente de diriger les activités de l'enfant mais dans un but rationnel, orienté vers le résultat. Le parent reconnaît ses propres droits en tant qu'adulte, mais également les intérêts de l'enfant et ses propres voies. Il ne base pas ses décisions sur un consensus ou sur les désirs de l'enfant, et ne se considère pas comme infaillible ou inspiré divinement.

Enfin, **le style permissif** témoigne d'un parent qui se comporte, face aux impulsions, désirs et actions de l'enfant, d'une manière non punitive, dans l'acceptation et l'affirmation. Il discute avec l'enfant des décisions et donne des explications à propos des règles familiales. L'enfant a peu de responsabilités dans le ménage et ne doit pas être très ordonné. Le parent se présente à l'enfant telle une ressource que ce dernier peut utiliser à sa guise, et non comme un agent actif responsable du modelage du comportement futur de l'enfant. Le parent permissif permet à l'enfant de réguler ses activités le plus possible, évite le contrôle et ne l'encourage pas à obéir à des règles préalablement définies. Ce parent essaye d'utiliser la raison et pas le pouvoir pour arriver à ses fins (Baumrind, 1971).

Robinson et al (2001) envisagent les styles parentaux comme dépendant du contexte : style autoritaire (fort niveau de contrôle et faible niveau de chaleur), style permissif (faible niveau contrôle et niveau de chaleur élevé) et style démocratique (niveaux de contrôle et de chaleur élevés).

Un score doit donc être calculé pour chaque parent ou tuteur sur chacune des trois dimensions mesurées. Ainsi, un même éducateur peut obtenir un score élevé sur l'axe démocratique, un score moyen sur l'axe permissif et un score faible sur l'axe autoritaire. Le score le plus élevé témoigne du style privilégié par l'éducateur. Il sera possible de confronter l'avis des éducateurs à celui des éduqués puisque cette échelle a été proposée aux parents comme à leur enfant.

Quinze items se rapportent à la dimension démocratique, douze items mesurent la dimension autoritaire et cinq concernent la dimension permissive. Les sujets répondent aux propositions en se positionnant sur une échelle de Likert en quatre points (Jamais à Très souvent). La mesure des styles parentaux est obtenue au départ du calcul de la moyenne des réponses fournies par le parent ou le tuteur pour chacune des propositions constitutives des trois dimensions de l'instrument. Le score peut varier de 0 à 96. Le tableau ci-dessous présente chacune des trois dimensions et leur alpha de Cronbach respectif.

Tableau 10 : Le style éducatif des parents : description et fidélité des trois dimensions

Dimension « démocratique » (.88)

1. Tes parents sont sensibles à tes sentiments et à tes besoins.
2. Tes parents t'encouragent à parler de tes difficultés.
3. Tes parents sont compréhensifs et te réconfortent lorsque tu es bouleversé(e).
4. Tes parents te félicitent lorsque tu te comportes bien.
5. Tes parents et toi partagez des moments d'intimité et de tendresse.
6. Tes parents t'expliquent ce qu'ils pensent de tes comportements, bons ou mauvais.
7. Tes parents te disent pourquoi tu dois suivre certaines règles.
8. Tes parents te disent pourquoi tu dois obéir.
9. Tes parents t'aident à comprendre l'impact de ton comportement en t'encourageant à parler des conséquences de tes propres actions.
10. Tes parents t'expliquent les conséquences de tes comportements.
11. Tes parents tiennent compte de tes désirs avant de te demander de faire quelque chose.
12. Tes parents t'encouragent à t'exprimer librement, même lorsque tu n'es pas d'accord avec eux.
13. Tes parents tiennent compte de tes préférences lorsqu'ils organisent des activités familiales.
14. Tes parents montrent de l'intérêt pour tes opinions en t'encourageant à les exprimer.
15. Tu as ton mot à dire en ce qui concerne les règles mises en place au sein de la famille.

Dimension « autoritaire » (.74)

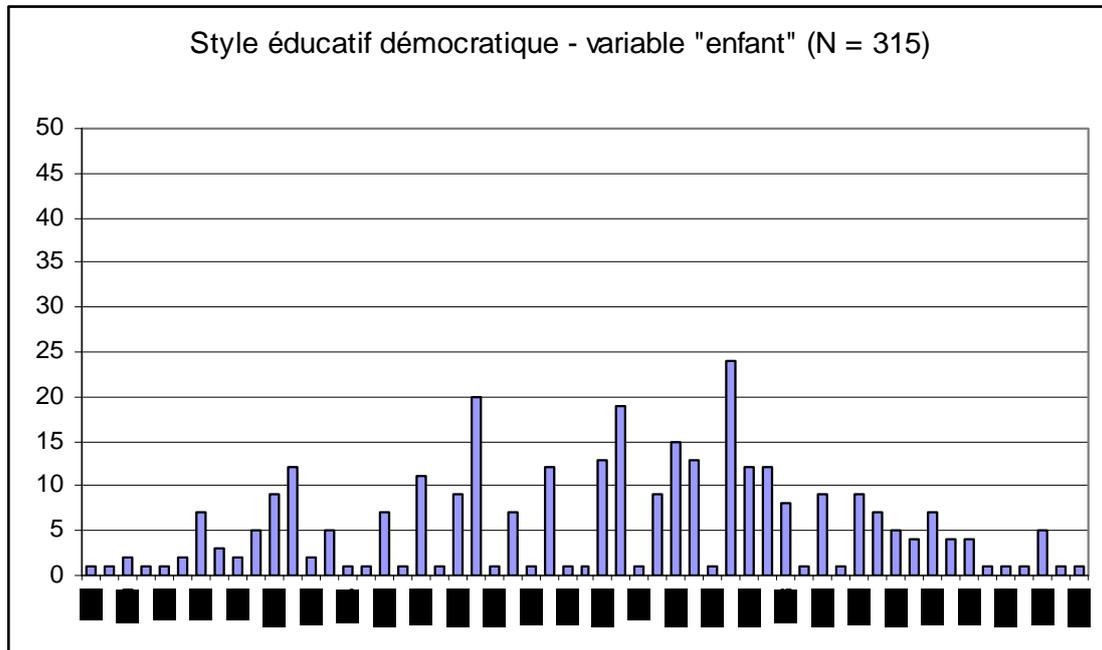
1. Tes parents ont recours à des punitions corporelles en vue de te faire obéir.
2. Lorsque tu ne te conduis pas bien, il arrive à tes parents de te secouer.
3. Tes parents te giflent lorsque tu ne te conduis pas bien.
4. Tes parents crient ou hurlent des injures lorsque tu désobéis.
5. Il arrive à tes parents d'exploser de colère envers toi.
6. Il arrive à tes parents de te critiquer pour t'aider à t'améliorer.
7. Tes parents te font des remarques lorsque tes comportements ne correspondent pas à ce qu'ils attendent de toi.
8. Quand tu demandes à tes parents pourquoi tu dois obéir, ils te répondent : « parce que c'est ainsi » ou « parce que je suis ton père/ta mère et je veux que tu obéisses ».
9. Il arrive à tes parents de te punir en te privant de quelque chose que tu aimes.
10. Tes parents utilisent les menaces pour te punir en te donnant peu ou pas d'explications.
11. Tes parents te punissent en te laissant seul quelque part sans te donner beaucoup d'explications.

Dimension « permissif » (.48)

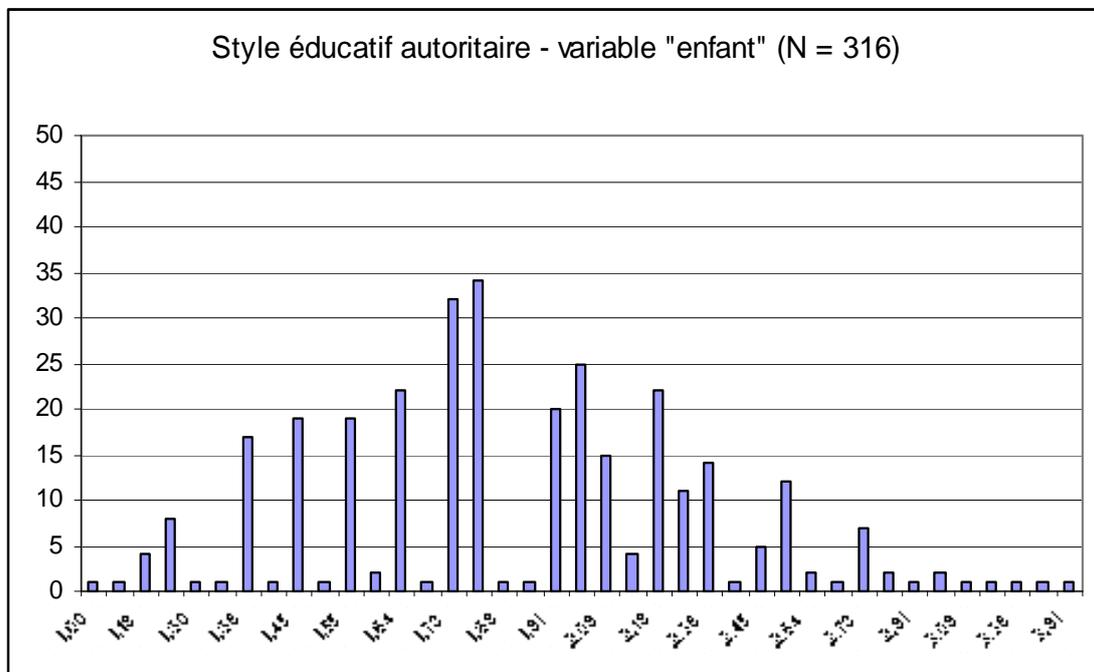
1. Tu obéis à tes parents.
2. Lorsque tu fais une crise de rage, tes parents baissent les bras.
3. Il arrive à tes parents de dire qu'ils vont te punir et ne le font pas en réalité.
4. Il arrive à tes parents de te menacer d'une punition qui n'arrive jamais.
5. Tes parents te gâtent.

Les graphiques ci-dessous rendent compte de leur dispersion au sein de notre échantillon (les sujets sont représentés en fréquences).

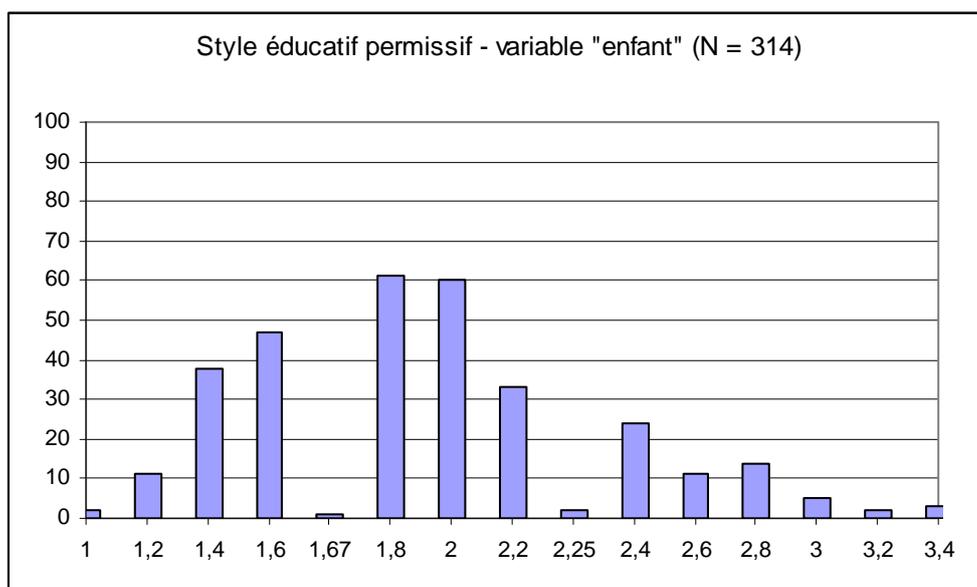
Graphique 1 : Le style éducatif démocratique



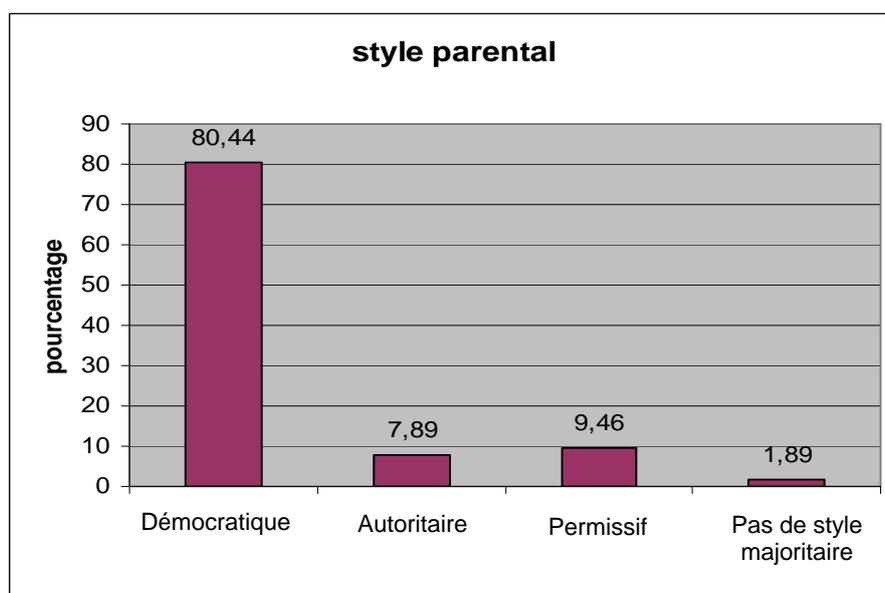
Graphique 2 : Le style éducatif autoritaire



Graphique 3 : Le style éducatif permissif



Voici comment se répartissent les trois styles éducatifs au sein de notre échantillon (N= 316):



L'indice de cohérence interne est acceptable pour les deux premiers indices². La valeur faible de l'alpha de la dernière dimension devrait nous inciter à écarter cet indicateur. Toutefois, le fondement théorique de l'instrument ainsi que la dispersion des styles au sein de notre échantillon – le style permissif occupe le deuxième rang dans notre échantillon – nous poussent à conserver cet indicateur, du moins dans une première phase exploratoire.

² Entre 0 et .50: valeurs insuffisantes. Entre .50 et .70: valeurs Limites. Entre .70 et 99: valeurs élevées ou très élevées.

Le passage primaire-secondaire

La cinquième dimension « toi et le passage primaire-secondaire » comprend dix items définis par Huart (2000) pour la recherche *Grandir en l'an 2000*.

Cette dimension comporte des items essentiellement descriptifs relatifs aux perceptions de l'élève à l'égard du primaire, du secondaire et de la transition primaire-secondaire : il est demandé à l'élève son avis sur les différences entre le primaire et le secondaire, au niveau de la difficulté des cours, de l'importance des interrogations ou encore sur le caractère plus ou moins sympathique des professeurs.

Chacun des items proposés aux jeunes met en balance le primaire par rapport au secondaire. Les items ont été recodés de façon à ce que le score de codage le plus haut corresponde à une vision positive de l'enseignement secondaire.

Une analyse factorielle a été réalisée sur ces items. Quatre facteurs ressortent de cette dernière.

Le premier facteur est constitué de trois items et sa consistance interne est de .60. Il est possible d'interpréter ce facteur comme affirmant la primauté de l'enseignement secondaire sur le primaire et la plus grande importance du secondaire aux yeux des jeunes.

Tableau 11 : Les trois items constitutifs du facteur 1 – Utilité et importance accordée au secondaire

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ce qu'on apprend en secondaire est ----- qu'en primaire.
<i>Beaucoup plus utile, moins utile, plus utile, beaucoup plus utile.</i>2. Tu trouves qu'avoir de beaux points, c'est ----- en secondaire qu'au primaire.
<i>Beaucoup moins important, moins important, plus important, beaucoup plus important.</i>3. Maintenant, tu sens que tu apprends des choses pour ton futur -----.
<i>Beaucoup moins qu'en primaire, moins qu'en primaire, plus qu'en primaire, beaucoup plus qu'en primaire.</i> |
|---|

Le deuxième facteur a trait à la gestion des apprentissages. Il comprend trois items et sa fidélité s'élève à .50.

Tableau 12 : Les trois items constitutifs du facteur 2 – Gestion des apprentissages

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Maintenant que tu es en secondaire, une interro te fait ----- qu'en primaire.
<i>Beaucoup moins peur, moins peur, plus peur, beaucoup plus peur.</i>2. Tu trouves que l'école secondaire est ----- que l'école primaire.
<i>Beaucoup moins facile, moins facile, plus facile, beaucoup plus facile.</i>3. En secondaire, rater une interro, c'est ----- qu'en primaire.
<i>Beaucoup moins grave, moins grave, plus grave, beaucoup plus grave.</i> |
|---|

Le troisième facteur (α .44), construit au départ de deux items, se rapporte à l'aspect social de l'école.

Tableau 13 : Les deux items constitutifs du facteur 3 – Aspect social de l'école

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. A l'école primaire, les autres élèves de ma classe étaient -----.
<i>Beaucoup moins chouettes, moins chouettes, plus chouettes, beaucoup plus chouettes.</i>2. Tu trouves que l'instituteur (ou l'institutrice) de 6^{ème} était ----- que les profs d'ici
<i>Beaucoup moins sympa, moins sympa, plus sympa, beaucoup plus sympa.</i> |
|---|

Nous retrouvons la notion de ressenti par rapport au travail scolaire dans le dernier facteur (α .30) qui comprend deux items.

Tableau 14 : Les deux items constitutifs du facteur 4 – Ressenti par rapport au travail scolaire

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Maintenant que tu es arrivé(e) en secondaire, tu travailles -----.
<i>Beaucoup moins de temps, moins de temps, plus de temps, beaucoup plus de temps.</i> 2. Avoir des profs différents pour chaque cours (français, math, sciences, ...) tu trouves cela -----.
<i>Très embêtant, embêtant, chouette, très chouette.</i> |
|---|

Malgré la cohérence des regroupements opérés par les statistiques, il semble pertinent de recourir au seul facteur 1 dans les analyses parce que sa fidélité est la seule qui atteint un niveau satisfaisant.

Les méthodes de travail

Quatre aspects distincts rendent compte de la façon dont les jeunes appréhendent leur travail scolaire.

La première dimension évalue réellement les méthodes de travail que le jeune utilise pour gérer son travail scolaire. Douze items entrent dans la composition de cet indicateur dont la consistance interne est de .79. Pour répondre à ces propositions, le jeune devait se situer par rapport aux quatre affirmations suivantes : « Je n'y arrive pas », « J'ai souvent des difficultés à le faire », « Je le fais plutôt facilement » et « Je le fais sans difficulté ». Un score élevé sur cette variable indique que le jeune a intégré les comportements scolaires attendus chez l'élève et le plus souvent associés à la réussite scolaire.

Tableau 15 : Les douze items constitutifs de la variable « méthodes de travail »

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tenir mes cahiers en ordre. 2. Consulter chaque jour mon journal de classe. 3. M'y prendre à temps pour les travaux plus longs (rédaction, ...). 4. Etudier régulièrement. 5. Revoir de temps en temps les cours les plus difficiles. 6. Aller trouver une personne « calée » dans une matière quand j'y rencontre des difficultés. 7. Repérer ce qui est le plus important dans une leçon. 8. Préparer mon sac de cours la veille, en consultant mon journal de classe et en fonction de l'horaire. 9. Travailler une heure d'affilée sans m'arrêter. 10. Prendre des notes en classe. 11. Finir un travail en un temps donné. 12. Relire tout mon devoir pour voir si je n'ai pas laissé d'erreurs. |
|---|

La deuxième dimension a trait au temps que le jeune accorde à son travail scolaire. Deux items fournissent ce genre d'information : « *Combien de jours par semaine t'arrive-t-il de travailler à la maison pour l'école ?* » et « *Les jours où tu travailles pour l'école, c'est en général pendant...* ». La variable créée au départ de ces deux items a pour rendre compte du temps que le jeune investi dans son travail scolaire à domicile.

La troisième dimension, également composée de deux items, fournit une information de la fréquence à laquelle le jeune peut bénéficier d'une aide dans ses travaux à domicile au sein de son environnement familial ou en dehors. « *Fréquentes-tu une école de devoirs ou une étude surveillée où on t'aide à faire tes travaux scolaires ?* » et « *Peux-tu compter sur l'aide d'une personne de ta famille (oncle ou tante, grand parent, frère ou sœur, ...) dans la réalisation de tes travaux scolaires ?* » sont les deux items qui entrent dans cette variable.

La quatrième dimension concerne les difficultés scolaires rencontrées par le jeune lors de la réalisation de ses travaux à domicile ou lorsqu'il apprend ses leçons. Six items mesurent ce type de difficultés. La variable obtenue a un alpha de Cronbach de .67.

Tableau 16 : Les six items constitutifs de la variable « Difficultés scolaires »

1. Certaines matières me paraissent difficiles.
2. J'ai beaucoup trop de devoirs et pas assez de temps.
3. Il y a trop de bruit ou d'agitation où je travaille.
4. Mes activités personnelles (sports, cinéma, copains, TV, ...) ne me laissent pas suffisamment de temps.
5. L'ambiance de la famille me perturbe.
6. Mes parents n'ont pas assez de temps pour m'aider.

Toi et l'école

Différents items cherchent à appréhender les perceptions que le jeune développe à l'égard de son environnement scolaire. Nous avons réalisé une analyse factorielle sur ces items en vue de chercher les dimensions principales contenues dans ces items.

Quatre facteurs ressortent de l'analyse.

Le premier reprend les items qui portent sur l'image que le jeune se fait de son établissement scolaire. Neuf items constituent ainsi la variable « image de l'établissement » et son alpha s'élève à .85.

Tableau 17 : Les neuf items constitutifs de la variable « Image de l'établissement »

1. Je préférerais être dans une autre école.
2. Je suis fie(è)r(e) d'être un(e) élève de cette école.
3. Cette école est importante pour moi.
4. Je me sens vraiment à ma place dans cette école.
5. Les journées que je passe à l'école me paraissent agréables.
6. Quand je rencontre de nouveaux copains, je suis fier de dire que je vais dans cette école.
7. En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant.
8. Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.
9. On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école.

Le deuxième facteur englobe les items qui traitent des relations entre les jeunes et leurs enseignants ainsi que le sentiment de justice et d'équité qui transcendent ces relations. Cette variable est composée de neuf items et son alpha de Cronbach est de .84.

Tableau 18 : Les neuf items constitutifs de la variable « Relations enseignants-enseignés »

1. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.
2. Les punitions de cette école sont justes (équitables).
3. Dans cette école, ont que la réussite est au cœur des priorités des enseignants.
4. Dans cette école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).
5. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance.
6. Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble.
7. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.
8. Les règles de cette école sont justes (équitables).
9. Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires.

Le troisième facteur se centre sur le sentiment de justice et d'équité qui est ressenti au sein de l'établissement. Cinq items font partie de cette dimension dont l'alpha s'élève à .60.

Tableau 19 : Les neuf items constitutifs de la variable « Sentiment de justice et d'équité au sein de l'établissement »

Dans cette école, les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, ...) traitent tous les élèves de la même façon ...
1. Que les élèves soient belges ou étrangers.
2. Que les élèves soient des garçons ou des filles.
3. Que les élèves soient bons ou non en classe.
Dirais-tu que
4. Les élèves et les enseignants ne s'entendent pas très bien entre eux.
5. Ça m'est égal si quelqu'un critique mon école.

Le quatrième facteur se rapporte au sentiment de l'élève d'être amené au maximum de ses performances. Deux items composent ce facteur dont l'alpha est de .73

Tableau 20 : Les deux items constitutifs de la variable « Sentiment de l'élève d'être amené au maximum de ses performances »

Dirais-tu que
1. Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme.
2. Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.

Ce qui se passe en classe et à l'école

Deux facteurs distincts rendent compte de ce qui se passe en classe et à l'école.

La première dimension a trait au règlement en vigueur dans l'établissement. Les aspects de compréhension, de connaissances, d'explication, d'application et des conséquences en cas de non-respect de ces dernières. Sept items rentrent dans cette dimension dont la cohérence interne s'élève à .78.

Tableau 21 : Les sept items constitutifs de la variable « Règles »

1. Les conséquences (punitions) prévues dans le règlement de l'école sont faciles à comprendre.
2. Les règles de l'école sont claires et faciles à comprendre.
3. La plupart des gens (élèves, enseignants, surveillants, ...) connaissent les règles de l'école.
4. On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de l'école.
5. Les règles et les sanctions de cette école sont appliquées.
6. Les élèves connaissent les conséquences (punitions) qu'ils risquent de recevoir s'ils ne respectent pas les règles de cette école.
7. Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe (parlent fort, jouent, ...).

Le second facteur a trait au comportement social. Nous entendons par comportement social, l'ensemble des attitudes attendues généralement chez un élève du secondaire. Neuf items constituent cette dimension dont l'alpha est de .71.

Tableau 22 : Les sept items constitutifs de la variable « Règles »

- Depuis le début de l'année, combien de fois as-tu ...
1. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.
 2. Dérangé ta classe par exprès.
 3. Utilisé des notes caches ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen ou une interro.
 4. Pas fait tes devoirs.
 5. Eté expulsé de ta classe par ton enseignant.
 6. Eté suspendu une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial).
 7. Brossé l'école sans excuse valable.
 8. Brossé un cours pendant que tu étais à l'école.
- Dirais-tu que ...
9. Les élèves sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.

Les activités extra et intra-scolaires

Il aurait été intéressant de rendre compte à la fois de la variété des activités intra-scolaires dont les élèves peuvent bénéficier pendant les heures de cours et des activités extra-scolaires auxquelles l'élève participe en dehors des heures de cours. Si l'analyse factorielle propose un regroupement qui va dans ce sens, le calcul de la consistance interne pour la dimension « activités extra-scolaires » s'avère très faible et partant, nous incite à ne pas tenir compte de cette variable. En ce qui concerne la variable « activités intra-scolaires », cinq items entrent dans sa composition (α de .81).

Tableau 23 : Les cinq items constitutifs de la variable « Activités intra-scolaires »

- Dans l'école...
1. Il est possible de participer à plusieurs activités (sports, arts, informatique, ...) durant les temps de midi par exemple.
 2. Participes-tu volontiers à ce genre d'activités.
 3. Ces activités sont intéressantes.
 4. Les élèves sont encouragés à participer à ces activités.
 5. Dans ton école, il y a des activités pour tous les goûts : arts, sports, informatique, ...

Toi et les autres élèves

Une variable permet de rendre compte de la qualité de l'intégration du jeune au sein de son école secondaire. Quatre items constituent cet indice dont la cohérence interne s'élève à .72.

Tableau 24 : Les quatre items constitutifs de la variable « Intégration »

1. A l'école, tu te sens seul.
2. Je sens qu'à l'école les gens m'acceptent comme je suis.
3. Dans mon école, je me sens exclu(e) par certaines personnes.
4. Dans mon école, certains me rejettent.

Toi et les professeurs

Trois facteurs distincts rendent compte de la relation qui s'établit entre les élèves et les enseignants. La première dimension a trait à l'attention qui est apportée aux jeunes au sein de l'établissement scolaire. Six items composent cette dimension (α de .82). La deuxième dimension recouvre les items relatifs aux comportements discriminatifs ou non adoptés par l'enseignant. Cinq items constituent cette variable (α de .75). La dernière dimension se penche sur l'équité des enseignants envers les élèves. Cinq items se retrouvent dans cette dimension (α de .66). Dans la section « Toi et l'école », un facteur porte également sur cet aspect d'équité et de justice dans la relation enseignants-élèves.

Cette première variable semble plus robuste (α de .84) et donc, nous retiendrons cette dernière dans nos analyses. Avant d'opter pour une variable plutôt qu'une autre, nous avons essayé de réunir l'ensemble des items ayant trait à ce concept au sein d'une même procédure d'analyse factorielle. Celle-ci propose un rassemblement similaire à ce que nous observons ici.

Les tableaux ci-dessous présentent les items entrant dans la constitution de deux premiers facteurs.

Tableau 25 : Les six items constitutifs de la variable « Attention apportée aux jeunes »

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Les professeurs essaient que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.2. Les professeurs sont attentifs à nos progrès personnels.3. Les professeurs s'intéressent à nos problèmes.4. Les professeurs font leur possible pour aider les élèves.5. Les professeurs prennent le temps de discuter de l'organisation des cours avec les élèves.6. Les professeurs traitent les élèves avec respect. |
|--|

Tableau 26 : Les cinq items constitutifs de la variable « Attitudes discriminatives ou non des enseignants envers les élèves »

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Les professeurs s'occupent surtout des élèves qui ont de bons résultats scolaires.2. Les professeurs traitent certains élèves mieux que d'autres.3. Les professeurs se moquent parfois des élèves.4. Il y a de l'agressivité entre les élèves et les professeurs.5. Quand les professeurs posent des questions, c'est surtout aux bons élèves qu'ils demandent de répondre. |
|--|

Les résultats

Introduction

Les premiers résultats présentés dans ce rapport sont issus des données relatives au questionnaire élève.

A travers 22 variables, portant sur trois facteurs (individuel, scolaire et familial) et pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition, nous avons, à partir de différents outils d'analyse, cherché à identifier les liens que ces variables peuvent avoir entre elles.

La première partie sera consacrée à la présentation d'un modèle corrélational regroupant les 22 variables ainsi que les 3 facteurs (individuel, scolaire et familial) dont elles sont issues. A partir de ce modèle, nous tenterons d'établir des liens entre les variables et entre les facteurs.

La seconde partie portera quant à elle sur l'identification des variables pour lesquelles nous observons des différences significatives en fonction de la trajectoire scolaire de l'élève.

22 variables constituent les facteurs de risque et de protection reconstitués sur la base des données obtenues au niveau des élèves. Le tableau ci-dessous en propose une synthèse.

Tableau 27 : Les facteurs de risque et de protection : variables reconstituées sur la base des données « élèves »

CONTEXTE « INDIVIDUEL »	
1. <i>Echelle d'estime de soi de Rosenberg</i>	Il s'agit d'une mesure de l'estime de soi globale de l'élève.
2. <i>Echelle de dépression de Moos</i>	Cette échelle rend compte des potentialités et des stratégies individuelles de relation à autrui et d'adaptation à l'environnement. Il s'agit d'explorer les ressources sociales et les processus d'adaptation utilisés par les individus pour prévenir et s'adapter aux événements générateurs de stress. L'ensemble des items mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez nos sujets-cibles.
3. <i>Echelle d'habiletés sociales de Gresham et Elliot</i>	L'échelle des habiletés sociales rend compte du degré de facilité avec lequel le jeune établit des interactions avec d'autres jeunes, ses pairs mais aussi avec les adultes dans le contexte scolaire.
4. <i>L'utilité perçue et l'importance accordée par le jeune aux études secondaires</i>	Ce facteur est composé d'items qui évaluent le niveau d'utilité et d'importance que le jeune accorde à ses études secondaires.
5. <i>Les méthodes de travail</i>	Cette variable rend compte des méthodes de travail auxquels les jeunes ont recours pour gérer leur travail scolaire.
6. <i>Le temps accordé au travail scolaire à domicile</i>	Cette variable rend compte du temps que le jeune investi dans son travail scolaire à domicile

7. *Les difficultés scolaires ressenties par le jeune*

Cette variable rend compte des difficultés scolaires rencontrées par le jeune lors de la réalisation de ses travaux à domicile ou lorsqu'il apprend ses leçons.

8. *Le niveau d'intégration du jeune au sein de l'établissement scolaire*

Il s'agit de mesurer la qualité de l'intégration du jeune dans son établissement secondaire.

9. *Le comportement social*

Le métier d'élève est associé à un certain nombre d'attitudes attendues. Cette variable mesure la qualité et la quantité de ces comportements au sein de notre public-cible.

10. *Le sentiment du jeune d'être amené au maximum de ses potentialités*

Il s'agit du sentiment qu'a l'élève d'être amené au maximum de ses performances par son enseignant et par l'équipe éducative de l'établissement de façon générale.

11. *L'image de l'école*

L'élève développe-t-il une image positive de son établissement scolaire, est-il fier d'y être un élève ? Cette variable a pour but de nous renseigner sur ce sujet.

CONTEXTE « FAMILIAL »

12. *Le style parental démocratique*

13. *Le style parental autoritaire*

14. *Le style parental permissif*

Ces trois variables ont été établies sur la base de la classification de Baumrind qui classe les styles éducatifs des parents selon qu'ils usent davantage de stratégies démocratiques ou qu'ils ont plus recours à des stratégies autoritaires ou qu'ils adoptent un comportement plutôt permissif avec leur enfant.

15. *L'aide scolaire dont bénéficie l'enfant au sein de son environnement familial*

Cette variable mesure la fréquence à laquelle le jeune peut bénéficier d'une aide dans ses travaux à domicile au sein de sa famille ou en dehors.

16. *Le suivi familial*

Cette variable rend compte du suivi scolaire exercé par les parents et de l'importance qu'ils accordent à l'école.

CONTEXTE « SCOLAIRE »

17. *Les relations élèves – enseignants*

Cette variable traite des relations entre les jeunes et leurs enseignants ainsi que du sentiment de justice et d'équité qui transcende ces relations.

18. *Le niveau de justice et d'équité ressenti au sein de l'établissement*

Comment l'élève ressent-il le niveau de justice et d'équité dans son établissement scolaire ?

19. *Les activités scolaires proposées au sein de l'établissement*

Cette variable donne une indication sur la diversité et la qualité des activités proposées par l'établissement hors du temps des apprentissages.

20. *L'attention, le respect et l'aide apportés par l'enseignant*

Cette variable renseigne sur le sentiment de l'élève quant au niveau d'attention, de respect et d'aide dont il peut bénéficier auprès de ses enseignants.

21. *Le niveau d'attitudes discriminantes adoptées par l'enseignant envers les élèves*

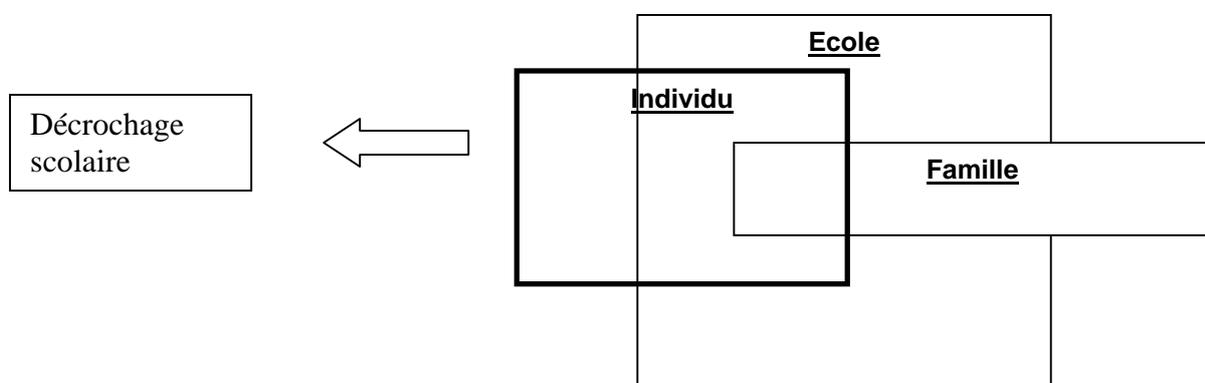
L'élève a-t-il l'impression que tous les élèves de la classe, de l'établissement ne sont pas logés à la même enseigne ?

22. *La perception du règlement scolaire*

Cette variable a trait au règlement en vigueur dans l'établissement. Les aspects de compréhension, de connaissances, d'explication, d'application et des conséquences en cas de non-respect de ces dernières sont présents dans cette variable.

Première partie : Présentation du modèle corrélational

Figure 6 : Modèle corrélational



Ce modèle corrélational représente les trois facteurs pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition. L'objectif de ce modèle est d'observer les interactions qui peuvent exister entre les facteurs : considérer les liens entre les variables au sein d'un même facteur, ainsi que les liens entre les variables dans les trois facteurs.

Au stade actuel de la recherche, nous ne pouvons que constater l'existence de liens entre les variables sans pouvoir interpréter le sens des effets. Les données qui ont été traitées ne concernent que le questionnaire élève, la construction d'un modèle à pistes causales ne pourra être entreprise qu'à partir du moment où les données relatives aux questionnaires école et famille auront été étudiées et leurs résultats intégrés au modèle.

Comme nous l'avons déjà explicité, cette recherche porte sur une étude longitudinale de deux ans, avec comme finalité la mise en place de projets pilotes avec la collaboration des équipes éducatives de différentes écoles, et ce, afin de soutenir les élèves dans la transition primaire-secondaire.

Le contexte de la recherche nous a donc conduit à prendre contact avec les 35 établissements de l'arrondissement de Liège afin de leur proposer une collaboration. Sur ces 35 établissements, 14 ont répondu favorablement à notre demande. Notre échantillon ne peut donc être considéré comme un échantillon aléatoire et simple. En effet, ce sont les écoles qui ont choisi de participer à la recherche, et qui ont également ciblé les classes qui y sont rattachées.

D'un point de vue théorique, cette contrainte ne nous permet normalement pas d'utiliser des procédures telles que les statistiques inférentielles.

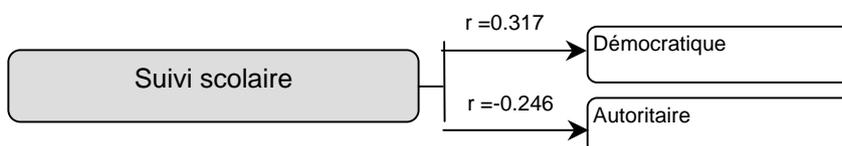
Pour rappel, les statistiques descriptives permettent de décrire et non d'expliquer, tandis que les statistiques inférentielles consistent en des méthodes permettant de tirer des conclusions sur un groupe déterminé à partir des données provenant d'un échantillon choisi dans cette population. Cependant, le prélèvement de cet échantillon doit s'effectuer sous certaines conditions : on utilise généralement la méthode des quotas, ou plus simplement, le tirage d'un échantillon aléatoire et simple.

Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre méthode, ces dernières réclament un tirage aléatoire, et dans le cas de notre échantillon de recherche, nous dérogeons à la règle. Néanmoins, étant donné l'importance d'établir des correspondances entre les différents facteurs qui influencent la réussite scolaire de l'élève, nous avons pris la décision d'employer des outils telles que les corrélations (statistique inférentielle).

Dans le but de fidéliser les résultats obtenus, nous considérerons que notre échantillon constitue notre population. L'objectif de ces procédures inférentielles visera essentiellement l'établissement de liens entre plusieurs facteurs qui influencent la réussite scolaire de l'élève. Nous ne chercherons donc pas à inférer une relation directe entre notre échantillon et une population plus large.

Selon les conventions établies, nous avons pris en compte les coefficients de corrélation pour lesquels le seuil de probabilité était inférieur à 0,05 (5%). Cette valeur est appelée seuil de rejet ou seuil de signification.

Liens entre les variables du facteur Famille :

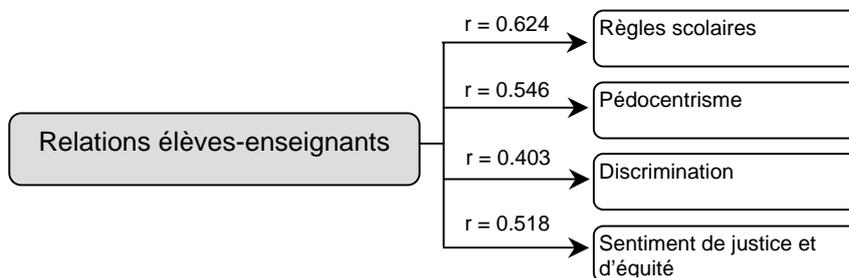


Sur les cinq variables qui composent ce facteur, trois d'entre elles sont corrélées : le suivi scolaire est corrélé positivement avec le style parental démocratique, et corrélé négativement avec le style autoritaire.

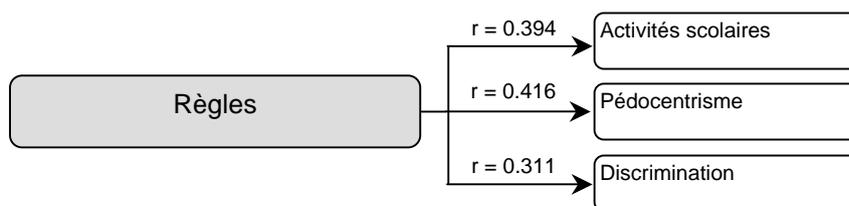
Nous n'avons pu établir aucune relation concernant les variables « style parental permissif » et « l'aide scolaire ».

On observe donc que le suivi scolaire du jeune est généralement associé à un style parental démocratique. L'effet inverse est observé avec le style parental autoritaire, plus les parents ont un style autoritaire, moins ils suivent leur enfant sur le plan scolaire.

Liens entre les variables au sein du facteur école :



Il semble que plus les relations que le jeune entretient avec ses enseignants sont bonnes, plus il reçoit de soutien scolaire de ces derniers, plus son sentiment de discrimination est faible et plus il éprouve un sentiment de justice et d'équité vis-à-vis de son école. On peut donc également considéré que plus l'élève trouve que son école est juste, meilleures sont ses relations avec ses enseignants.



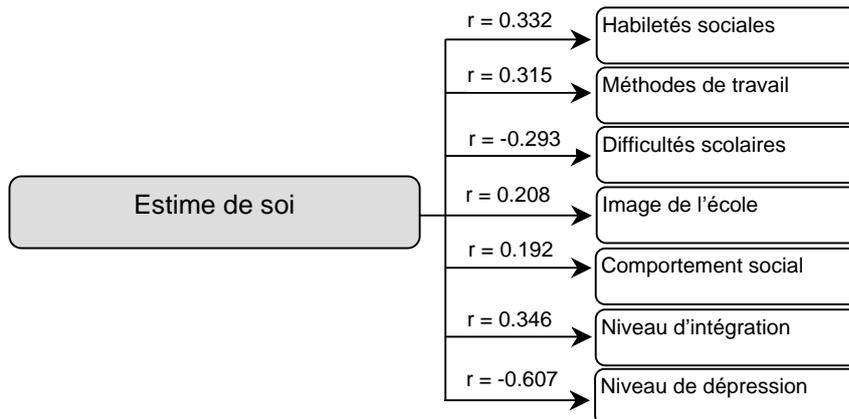
La perception que le jeune a du règlement semble liée à son implication dans les activités scolaires, au soutien qu'il reçoit de son enseignant et à son sentiment de discrimination.

Les variables représentant l'aide scolaire apportée par l'enseignant (pédocentrisme) et le sentiment de discrimination ressenti par l'élève, sont étroitement liées à la relation que ce dernier entretient avec son enseignant, à son implication dans les activités scolaires et à la connaissance et l'acceptation qu'il peut manifester vis-à-vis du règlement scolaire.

Dans le facteur « école », on distingue nettement l'enseignant et l'institution. Ces deux pôles semblent interagir et influencer plusieurs autres variables. On observe notamment que la connaissance et l'acceptation que le jeune manifeste vis-à-vis du règlement scolaire (institution), sont liées au soutien scolaire apporté par l'enseignant et au sentiment de discrimination éprouvé par l'élève.

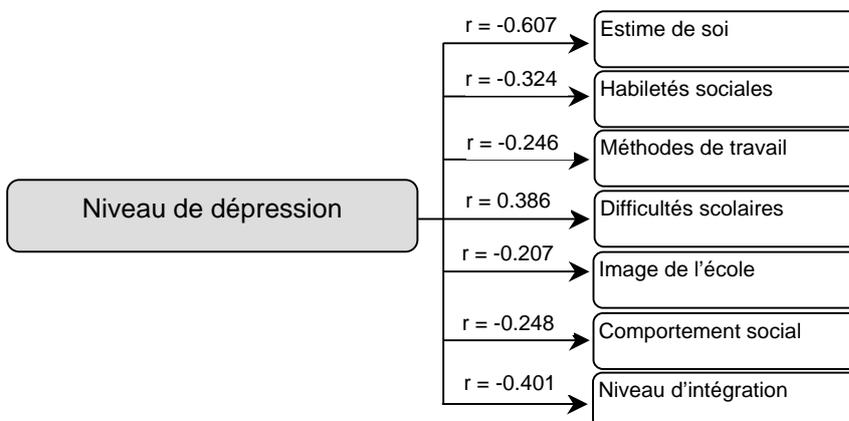
Cette distinction constitue une piste intéressante dans la mise en place de projets au sein des établissements scolaires. Développer des projets qui permettent à ces deux pôles d'interagir de façon productive et cohérente afin de jouer sur un certain nombre de variables qui peuvent influencer l'accrochage du jeune à l'école lors de la période de transition.

Liens entre les variables au sein du facteur individuel :

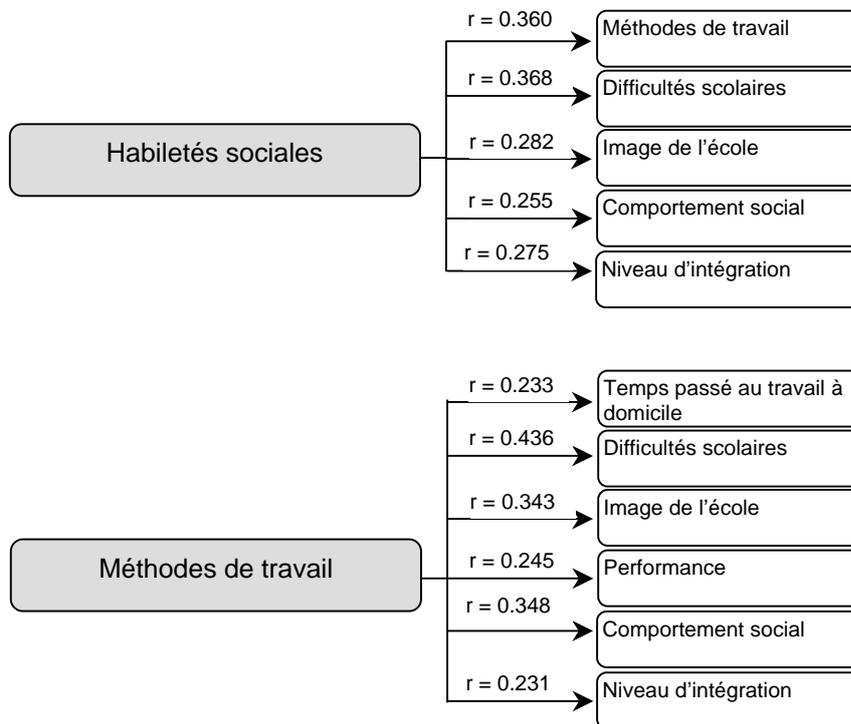


L'estime de soi corrèle avec plus de la moitié des variables du facteur individuel. Elle semble liée aux habiletés sociales du jeune, à son niveau d'intégration au sein de l'école et à l'image qu'il a de celle-ci, à ses méthodes de travail, aux difficultés scolaires qu'il rencontre, et aux attitudes qu'il manifeste à l'école.

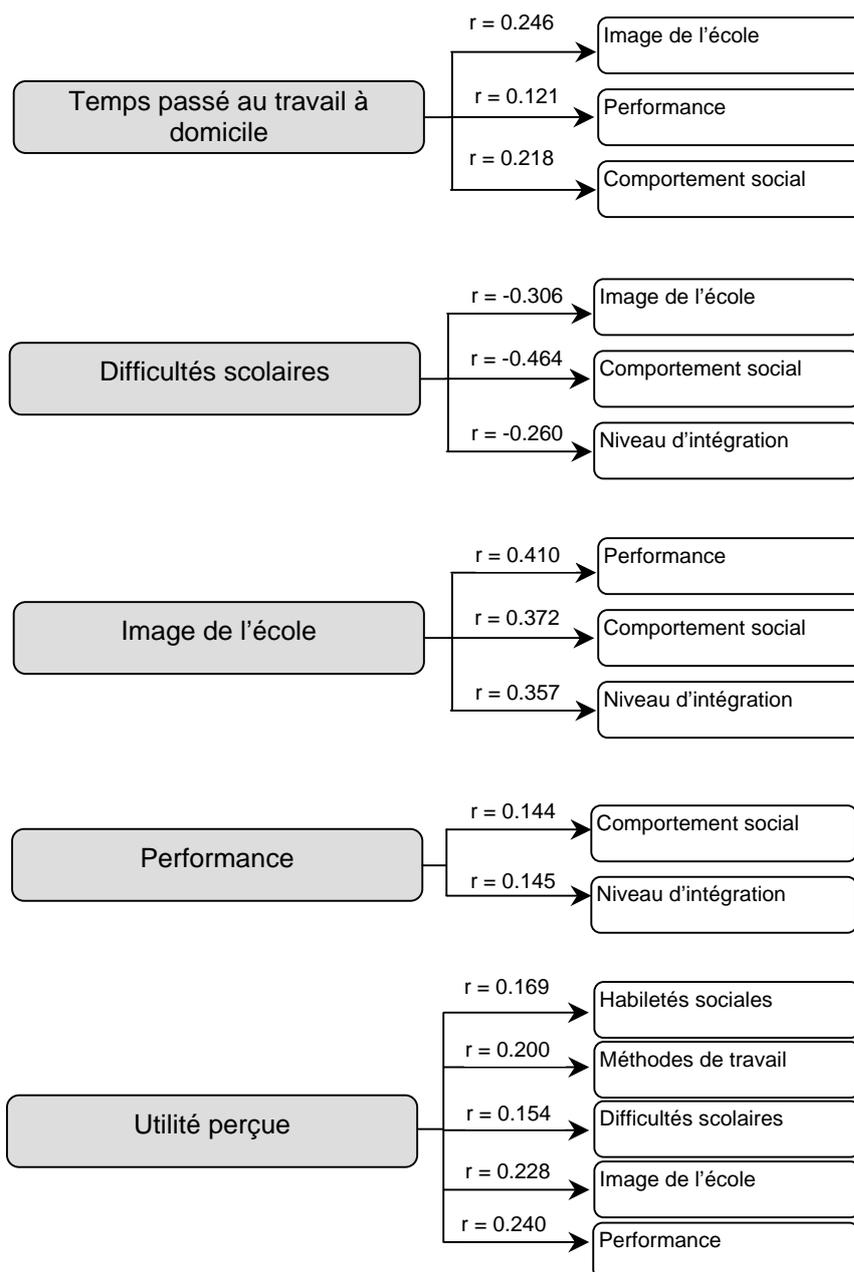
Nous constatons également que plus l'estime de soi est élevée et plus le niveau de dépression est faible.



A l'inverse de l'estime de soi, le niveau de dépression est lié négativement avec les autres variables du facteur individuel. Il semble ainsi que plus le niveau de dépression du jeune est élevé, plus il a une faible estime de lui-même, plus il éprouve des difficultés dans ses méthodes de travail et au niveau scolaire, plus il a une image négative de son école, un comportement social inadapté et un faible niveau d'intégration dans son école.



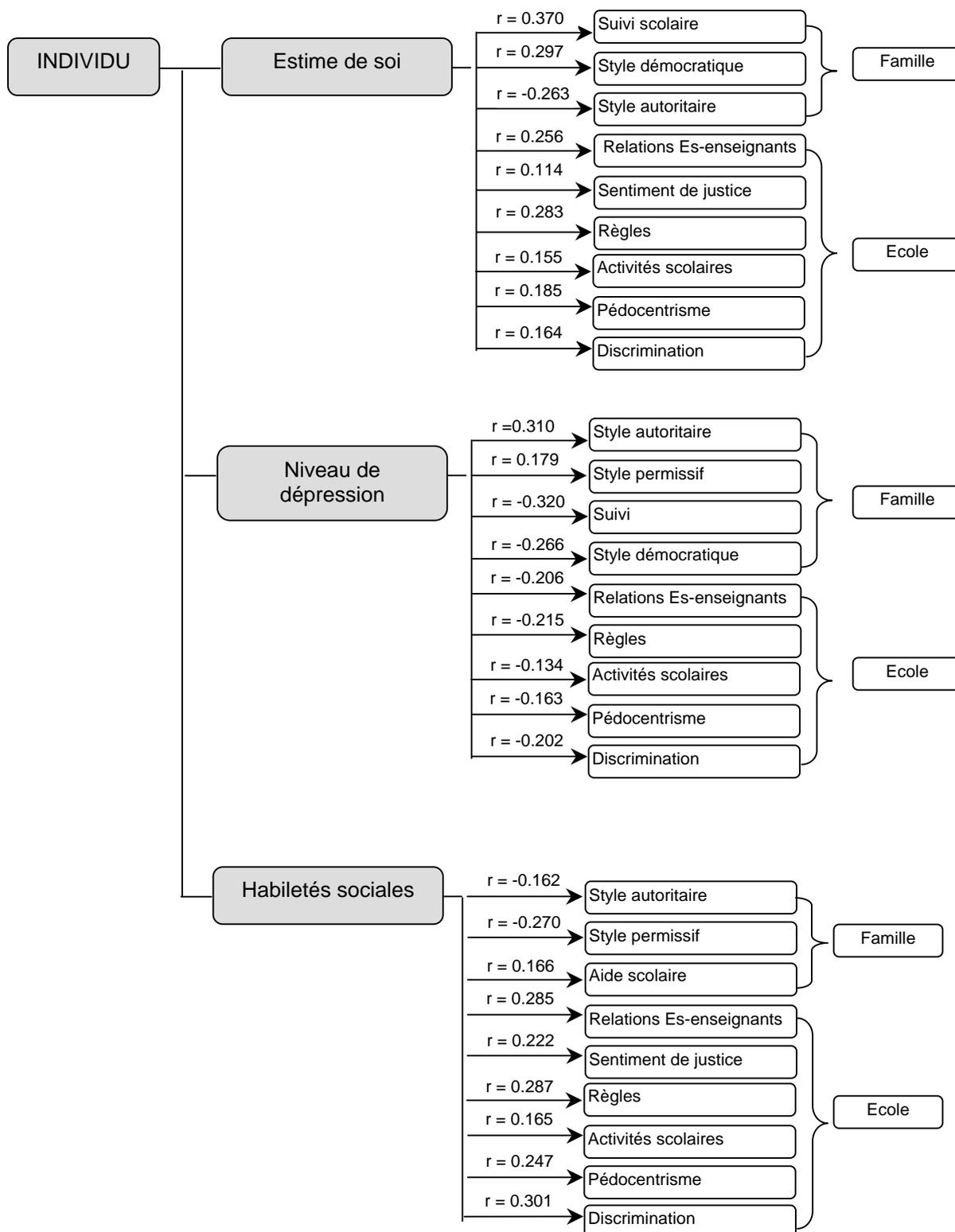
Les habiletés sociales et les méthodes de travail sont corrélées entre elles. Par ailleurs, le degré de facilité avec lequel le jeune établit des interactions avec ses pairs et ses enseignants, et les méthodes de travail auxquelles il a recours sont étroitement liées à l'image qu'il peut avoir de son école, à son niveau d'intégration dans celle-ci, ainsi qu'aux attitudes scolaires qu'il développe.

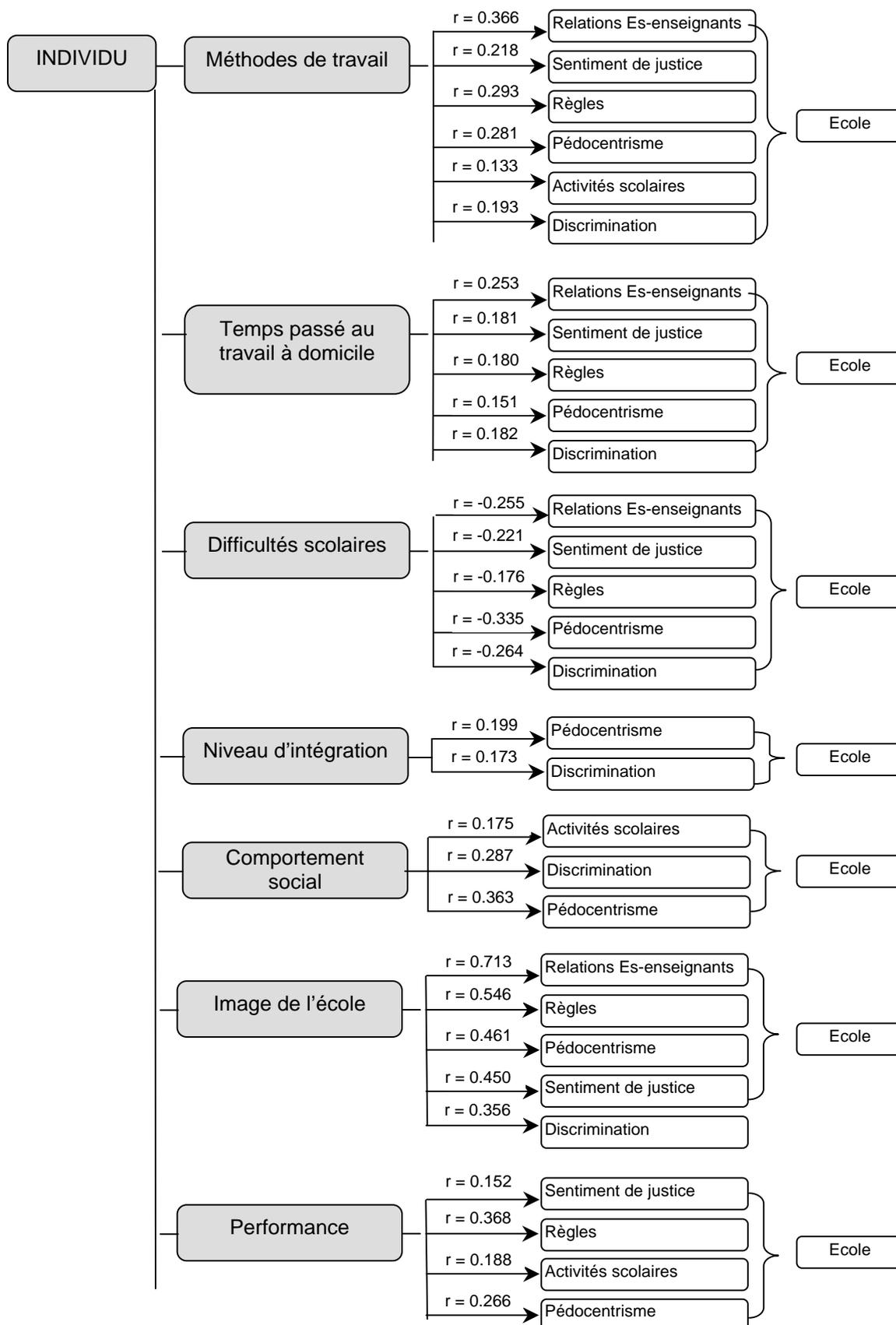


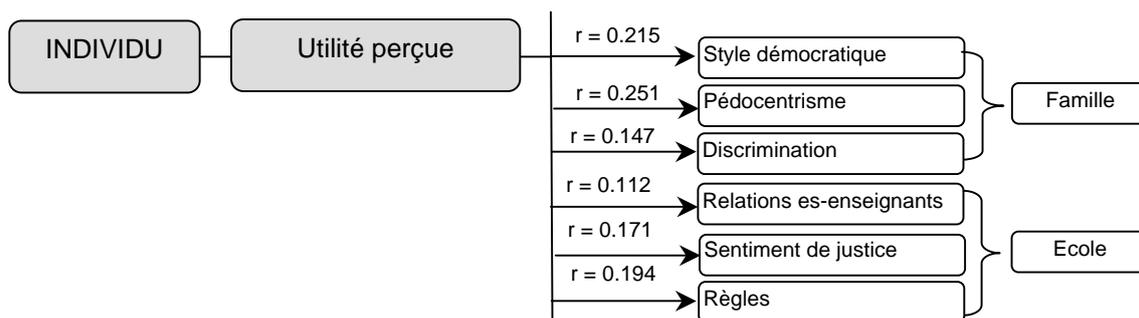
Le sentiment que le jeune a d'être amené au maximum de ses potentialités, l'image qu'il a de son école, son niveau d'intégration dans celle-ci, le comportement social dont il fait preuve, le temps qu'il investit dans son travail scolaire à domicile et les difficultés scolaires qu'il rencontre lors de la réalisation de ses travaux à domicile ou lorsqu'il apprend ses leçons, semblent étroitement liés.

Le niveau d'utilité et d'importance que le jeune accorde à ses études secondaires paraît, au-delà de la performance et de l'image de l'école, lié à ses habiletés sociales, à ses méthodes de travail, ainsi qu'aux difficultés scolaires qu'il peut éprouver.

Les liens entre les variables au sein des trois facteurs





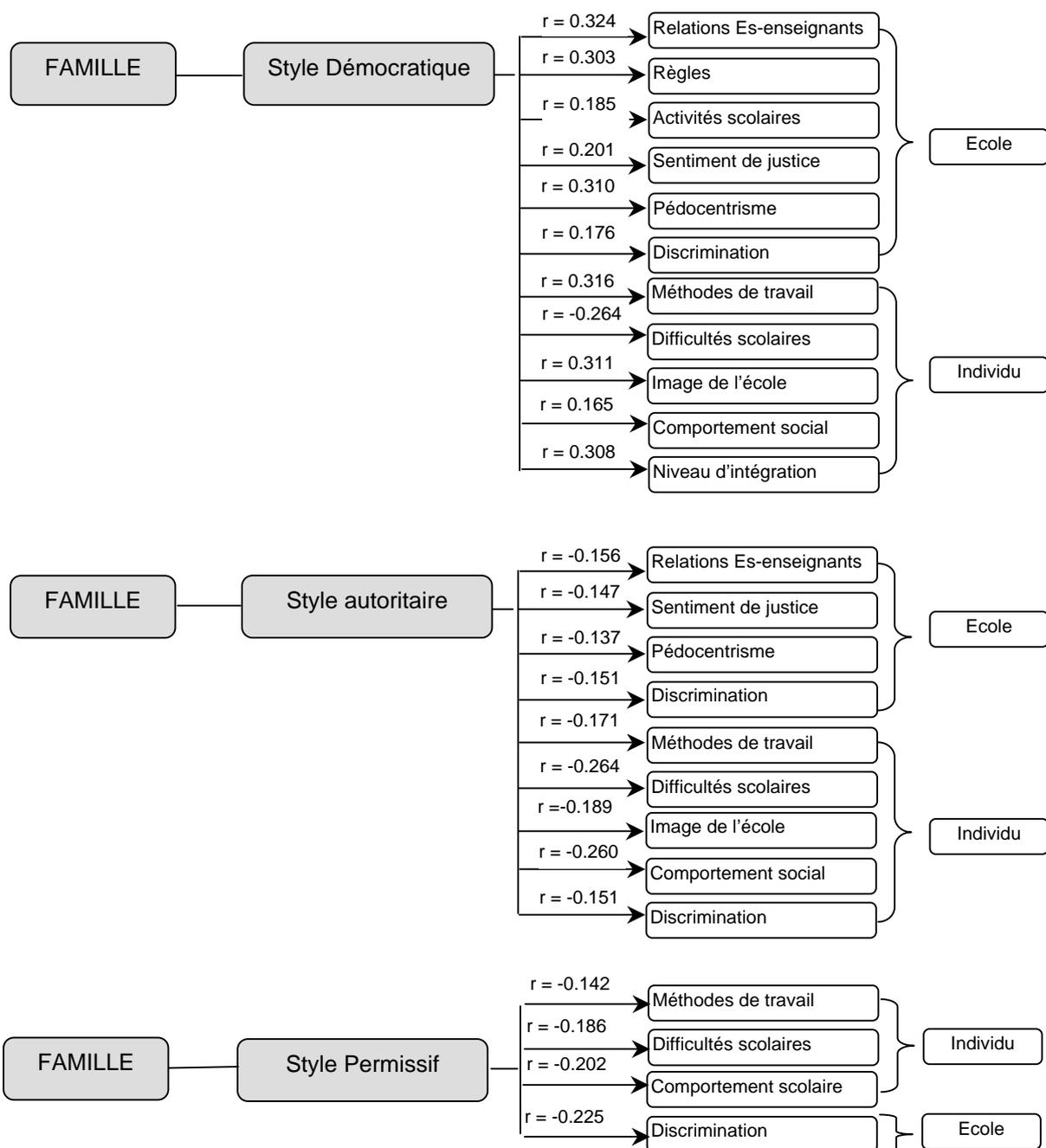


En observant les différents schémas présentés ci-dessus, il apparaît que c'est le facteur « école » qui est le plus souvent corrélé avec les variables attachées à l'individu. Les relations que l'élève entretient avec ses enseignants, la connaissance et l'acceptation qu'il manifeste vis-à-vis du règlement, son implication dans les activités scolaires, le soutien qu'il reçoit de son enseignant et le sentiment de discrimination qu'il éprouve semblent étroitement liés à l'estime de soi du jeune, à ses habiletés sociales, à ses méthodes de travail et aux difficultés scolaires qu'il éprouve.

Les variables liées à l'aide scolaire dont le jeune bénéficie de la part de ses enseignants et le sentiment de discrimination qu'il ressent, sont liées à toutes les variables du facteur individu. Elles soulignent par leur constance dans leurs interactions avec toutes les variables individu, l'existence d'un lien important avec les attitudes scolaires que l'élève adopte.

D'un autre côté, l'estime de soi du jeune est associée négativement à un style parental autoritaire ; ainsi moins l'estime de soi du jeune est bonne et plus le style parental est autoritaire. Le niveau de dépression de l'élève paraît quant à lui plus souvent associé à un style parental autoritaire ou permissif.

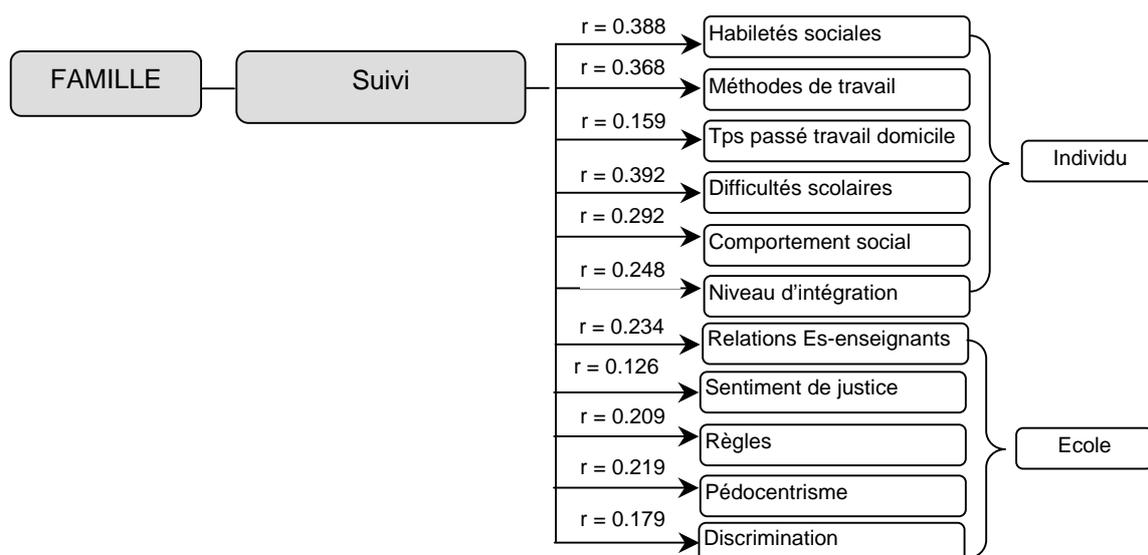
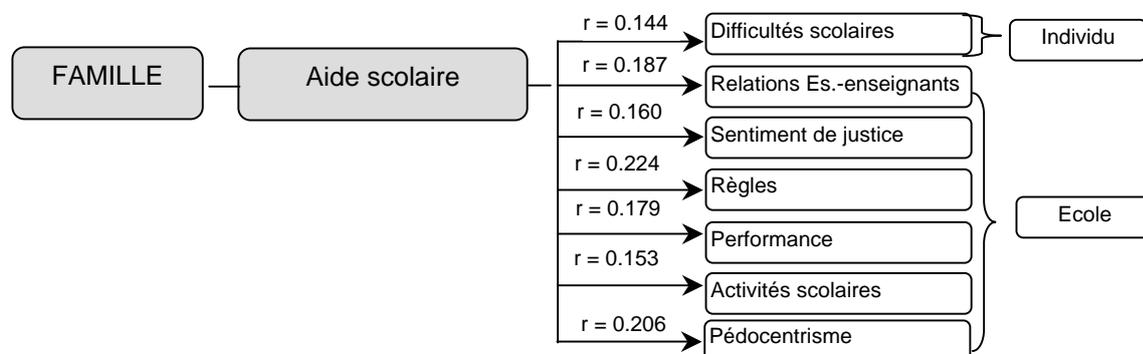
L'estime de soi du jeune et ses habiletés sociales sont adjointes au suivi scolaire et à l'aide dont il bénéficie de ses parents.



La variable style parental démocratique est corrélée positivement avec toutes les variables du facteur « école ». Un style parental démocratique semble lié à la relation que le jeune entretient avec son enseignant, à la connaissance et à l'acceptation qu'il manifeste vis-à-vis du règlement scolaire, à sa participation aux activités scolaires, à l'aide qu'il reçoit de son enseignant et à son sentiment de discrimination.

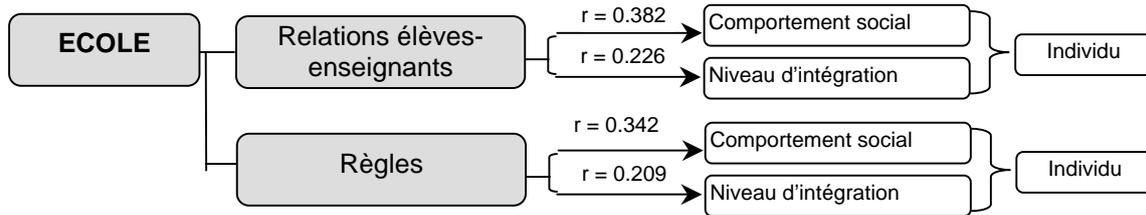
On peut opposer le style parental autoritaire et le style parental permissif au style parental démocratique. En effet, les résultats montrent que plus le style parental est démocratique et plus le jeune semble avoir un comportement social adapté, plus il utilise des méthodes de travail efficaces, moins il éprouve de difficultés scolaires et plus son sentiment de discrimination est faible. A l'inverse des styles parentaux permissif et autoritaire qui eux

semblent associés à un comportement inadapté, à des méthodes de travail peu efficaces, à de plus grandes difficultés scolaires et à un sentiment de discrimination plus élevé.



Le suivi et l'aide scolaire apportés par les parents paraissent liés aux relations que l'élève entretient avec son enseignant, à l'aide scolaire qu'il reçoit de ce dernier, aux sentiments de justice et d'équité qu'il éprouve, et à la perception qu'il a du règlement.

Plus de la moitié des variables liées à l'individu semblent interagir avec le facteur « famille », et plus particulièrement avec le suivi et l'aide scolaires apportés par les parents à leur enfant. Les habiletés sociales dont le jeune fait preuve, ses méthodes de travail, le temps qu'il consacre à domicile à son travail, les difficultés scolaires qu'il rencontre, les attitudes scolaires qu'il manifeste, et son niveau d'intégration dans son école, sont associés à l'importance que les parents accordent à l'école et au suivi scolaire qu'ils apportent à leur enfant. L'aide scolaire dont le jeune bénéficie de la part de ses parents, paraît quant à elle liée à aux difficultés scolaires qu'il rencontre et au sentiment qu'il a d'être amené au maximum de ses potentialités.



Les relations que l'élève entretient avec son enseignant, son implication dans les activités scolaires, et sa connaissance et son attitude vis-à-vis du règlement scolaire, sont associées au comportement social dont il fait preuve ainsi qu'à la qualité de son intégration dans sa classe et dans son école.

Conclusion

Il est aujourd'hui démontré dans la littérature que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant influence les performances scolaires de ce dernier. Les résultats que nous avons observés indiquent que les habiletés sociales dont le jeune fait preuve, ses méthodes de travail, le temps qu'il consacre au travail à domicile, les difficultés scolaires qu'il rencontre, les attitudes scolaires qu'il manifeste, et son niveau d'intégration dans son école, sont associés à l'importance que ses parents accordent à l'école et au suivi scolaire.

Toute une série de variables « école » apparaissent liées aux variables individuelles. Les relations que l'élève entretient avec son enseignant, la connaissance et l'acceptation qu'il manifeste vis-à-vis du règlement, son implication dans les activités scolaires, le soutien qu'il reçoit de son enseignant et le sentiment de discrimination qu'il éprouve semblent étroitement liés à l'estime de soi du jeune, à ses habiletés sociales, à ses méthodes de travail et aux difficultés scolaires qu'il éprouve.

Quant aux variables « école », elles semblent étroitement liées au comportement social du jeune ainsi qu'à la qualité de son intégration dans sa classe et dans son école.

Ces premières analyses reposent entièrement sur des corrélations ; ces dernières nous donnent des informations sur l'existence d'une relation entre deux variables, mais elles n'expriment pas nécessairement l'existence de cause à effet. Il convient donc de rester prudent, à ce stade, les analyses devront être poussées plus loin en utilisant d'autres procédures statistiques plus sophistiquées. Celles-ci devront permettre d'étudier la conséquence propre de plusieurs variables dont les effets sont potentiellement confondus, et de préciser le sens de la relation observée entre les variables.

Deuxième partie : comparaison des moyennes observées en fonction de la trajectoire scolaire

Observe-t-on des différences au niveau des facteurs de risque et de protection selon le type de trajectoire scolaire de l'élève ?

Nous avons procédé à une analyse de régression en vue d'identifier des différences possibles au niveau des facteurs de risque et de protection sur la base de l'appartenance à une trajectoire scolaire donnée.

Quatre trajectoires distinctes caractérisent nos 268 sujets. Voici comment ils se répartissent au sein des différents parcours.

Tableau 28 : Récapitulatif des trajectoires

Groupe	Descriptif	N
	<u>Groupe expérimental</u>	
1	Un bon cursus au primaire est suivi par un suivi chaotique au secondaire.	31
	<u>Groupe contrôle</u>	
2	Ce groupe reprend les élèves qui étaient faibles au primaire et qui le sont restés au secondaire.	122
	<u>Groupe contrôle</u>	
3	Ce groupe reprend les élèves qui étaient forts au primaire et qui le sont restés au secondaire.	94
	<u>Groupe contrôle</u>	
4	Ce groupe reprend les élèves chez qui on observe une progression au niveau des notes scolaires entre le primaire et le secondaire.	21

Dans les lignes qui suivent, nous allons identifier les variables pour lesquelles nous observons des différences significatives au niveau de leur moyenne en fonction de la trajectoire scolaire d'appartenance.

Six variables entrent dans l'explication de la variance de la trajectoire scolaire. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus.

Tableau 29 : Présentation des variables individuelles pour lesquelles la différence de moyenne est significative

CONTEXTE « INDIVIDUEL »							
Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents ³			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
L'estime de soi	8%	7,94	0,0001	A	29,6809	94	3
				A	29,3810	21	4
				B A	28,3548	31	1
				B	26,9426	122	2
Le sentiment du jeune d'être amené au maximum de ses potentialités	3%	2,73	0.03	A	7,1000	30	1
				A	7,0952	21	4
				B A	6,7788	113	2
				B	6,5269	93	3

Deux variables obtiennent des valeurs significativement différentes en fonction de leur trajectoire scolaire au niveau de l'individu : il s'agit de la variable d'estime de soi et de la variable relative au sentiment du jeune d'être amené au maximum de ses potentialités.

Deux groupes de sujets se distinguent par une plus forte estime de soi. Les élèves des groupes 3 (élèves forts) et 4 (élèves en progression) se distinguent significativement des élèves du groupe 2 (élèves faibles). Les sujets-cibles - les élèves « décrocheurs » - se caractérisent par une moyenne qui ne se différencie pas de façon significative de la moyenne observée au sein des trois autres groupes. Notons toutefois que la valeur de la moyenne de notre groupe expérimental est en deçà des moyennes des élèves forts et en progression.

Les jeunes « décrocheurs » comme les élèves chez qui on observe une progression des notes scolaires entre le primaire et le secondaire estiment davantage que les élèves « forts » (stables hauts) être amenés au maximum de leurs potentialités par leur enseignant. Ils se montrent donc moins critiques que les « bons » élèves (stables hauts) et semblent satisfaits des stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour les amener à développer au mieux leurs compétences.

³ Les moyennes avec les mêmes lettres ne sont pas significativement différentes.

Observons à présent ce qui se passe au niveau des variables familiales.

Tableau 30 : Présentation des variables familiales pour lesquelles une différence de moyenne en fonction de la trajectoire scolaire est observée

CONTEXTE « FAMILIAL »							
Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Style éducatif autoritaire	5%	4,43	0,046	A	1,99559	121	2
				B A	1,96825	21	4
				B A	1,90098	31	1
				B	1,77772	94	3
Style éducatif permissif	3%	2,93	0,0364	A	2,07742	31	1
				A	1,97576	121	2
				B A	1,90319	94	3
				B	1,73333	21	4
Suivi scolaire	16%	16,89	0,0001	A	14,1277	94	3
				B	12,7143	21	4
				B	12,3226	31	1
				B	12,1074	121	2

Trois variables obtiennent des moyennes significativement différentes selon la trajectoire scolaire.

Les styles éducatifs « autoritaire » et « permissif » sont concernés par ce constat.

Il semble que les élèves faibles (stables bas) soient davantage concernés que les élèves forts (stables hauts) par un type éducatif autoritaire au sein de leur famille. En ce qui concerne le style permissif, ce sont nos sujets-cibles qui semblent être le plus confrontés à ce genre d'éducation. Comme dans la littérature de recherche, il semble que ces deux styles – autoritaire et permissif – ne soient pas associés de façon positive à la réussite scolaire.

Le fait pour les enfants de bénéficier d'un suivi scolaire fort et d'entendre dire au sein de leur environnement familial combien l'école est importante pour leur avenir semble être associé de façon extrêmement positive à la réussite scolaire. Ce sont en effet les élèves « forts » (stables hauts) qui en bénéficient significativement plus que les trois autres groupes de notre échantillon.

Passons maintenant aux dimensions scolaires.

Tableau 31 : Présentation des variables scolaires pour lesquelles une différence de moyenne en fonction de la trajectoire scolaire est observée

CONTEXTE « SCOLAIRE »							
Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Le niveau de justice et d'équité ressenti au sein de l'établissement	3%	2,88	0,0364	A	14,1489	94	3
				A	13,8534	116	2
				B A	13,300	30	1
				B	12,2857	21	4

Ce sont les élèves issus des groupes 3 (stables hauts) et 2 (stables bas) qui jugent le plus souvent leur établissement comme juste et équitable envers les élèves. Les élèves les plus critiques sont issus du groupe 4 (en progression entre le primaire et le secondaire). Quant aux « décrocheurs », leur moyenne ne se distingue pas de façon significative des deux autres groupes de moyennes observés.

Présentation de la suite de la recherche

Dans la suite de la recherche, nous continuerons l'analyse des données des questionnaires « parents » et « enseignants ». En effet, notre objectif est d'élaborer un modèle en pistes causales afin d'observer l'influence des variables les unes sur les autres. A cette fin, nous effectuerons d'autres procédures statistiques plus sophistiquées.

Dans le même temps, nous nous attacherons à mettre au point une grille d'interview semi-structurée pour les sujets dont le profil mérite une attention particulière. Cette grille d'analyse sera elle-même intégrée à un suivi individualisé des sujets cibles.

La finalité de cette recherche vise à la mise en place de projets pilotes avec la collaboration des équipes éducatives de différentes écoles, et ce, afin de soutenir les élèves dans la transition primaire-secondaire. En conséquence, dès le mois de janvier 2007, nous réaliserons les premières prises de contact avec les équipes éducatives qui souhaitent participer à la mise en place de projets accrocheurs afin d'entamer le travail de collaboration. Au-delà de ça, et ce dès cette année, nous rencontrerons les 14 écoles participantes afin de les informer de l'état d'avancement de la recherche, et de répondre à leurs éventuelles questions.

Chronographe de cette recherche-action : octobre 2006 à avril 2007

OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL
Comité d'accompagnement. Présentation des premiers résultats de recherche.						
Poursuite et approfondissement des premières analyses.						
Repérage parmi notre groupe expérimental et nos groupes contrôles de sujets dont le profil mérite un suivi plus individualisé.						
Mise au point de grille d'interview semi-structurée pour ces sujets particuliers.						
Création d'un questionnaire destiné à la totalité des sujets.						
			Recueil d'informations auprès des élèves : suivi individualisé et testing de groupes.			
					Gestions des retours, encodage et traitement des données.	
					Rédaction du rapport intermédiaire.	
	Travail de collaboration avec les CPMS.					
			Prise de contact et début du travail de collaboration avec les équipes éducatives désireuses de réfléchir sur les projets relatifs à l'accrochage scolaire.			
Revue de la littérature théorique (causes et effets du décrochage scolaire, modèles en pistes causales) et pratique (recueil de projets relatifs à l'accrochage scolaire dans les classes du secondaire, gestion des décrocheurs).						

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

[DE L'ANCRAGE THEORIQUE A LA CONCEPTION DES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE](#)

L'ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-EDUCATIF	4
---	---

Introduction	4
Vers une approche psycho-éducative d'évaluation du milieu socio-éducatif à l'école secondaire.....	4
Le climat scolaire	6
Les pratiques éducatives	6
Problèmes scolaires et sociaux.....	7
Relations entre le climat, les pratiques éducatives et les problèmes collectifs.....	8
Les déterminants de l'environnement socio-éducatif	8
Climat, pratiques éducatives et problèmes à l'école	8
L'impact de l'environnement socio-éducatif sur le comportement individuel : un effet modérateur.....	9
Conclusion.....	9

LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION LIES AU DECROCHAGE SCOLAIRE : RAPPEL.....	10
--	----

[LA METHODOLOGIE](#)

L'ECHANTILLON DE RECHERCHE : COMPOSITION ET PRINCIPALES CARACTERISTIQUES	15
--	----

Communal	15
Provincial.....	15
Communauté française	15

CONSTITUTION DES GROUPES CONTROLE ET EXPERIMENTAL	18
---	----

LES MESURES ET LES VARIABLES.....	20
-----------------------------------	----

Les mesures prises au niveau des jeunes (2 questionnaires).....	20
L'estime de soi	20
Bien-être vs éléments dépressifs.....	21
L'engagement des parents	22
Les habiletés sociales	24
Le style éducatif parental.....	25
Le passage primaire-secondaire	29
Les méthodes de travail.....	30
Toi et l'école	31
Ce qui se passe en classe et à l'école.....	32
Les activités extra et intra-scolaires	33
Toi et les autres élèves	33

Toi et les professeurs	33
<u>LES RESULTATS</u>	
INTRODUCTION.....	36
Première partie : Présentation du modèle corrélational	38
Liens entre les variables du facteur Famille :	39
Liens entre les variables au sein du facteur école :	40
Liens entre les variables au sein du facteur individuel :	41
Les liens entre les variables au sein des trois facteurs.....	44
Deuxième partie : comparaison des moyennes observées en fonction de la trajectoire scolaire	50
Observe-t-on des différences au niveau des facteurs de risque et de protection selon le type de trajectoire scolaire de l'élève ?	50
PRESENTATION DE LA SUITE DE LA RECHERCHE.....	54
CHRONOGRAPHE DE CETTE RECHERCHE-ACTION : OCTOBRE 2006 A AVRIL 2007	55
TABLE DES MATIÈRES	56
BIBLIOGRAPHIE.....	58

Bibliographie

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions : beginning of the end or a new beginning ? *International Journal of educational Research*, 33, 325-339.

Asdih, C. (2003). Etude 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.

Bourgeois, M. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi : Pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), pp. 315-333.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux*, 122, pp. 36-47.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Elliott, S. et Gresham, F. M. (1984). Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants aux plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26, 1, 198-222.

Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), pp. 669-688.

Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, pp. 179-190.

Fortin, L., & Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 22 (2), 91-104.

Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22, 1, 23-43.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 14 (2), 93-120)

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et 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.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, pp. 10-15.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and Learning disabilities : causal, concomitant, or correlational ? *School Psychology Review*, 21-3, pp. 348-360.

Gresham, F. M. et Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*, American Guidance Service, *Psy can*, Toronto, Canada.

Guigue, M. (2000). Des raisons de décrocher de l'école ? In F. Tanon (Ed), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation* (pp. 59-81). Paris : L'Harmattan.

Guigue, M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), pp. 85-107.

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

Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), pp. 61-88.

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

Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors : A test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), pp. 733-762.

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27 (2), pp. 285-306.

Joyeux, Y. (1999). Comment sortir du cercle de la violence ? *Cahiers Pédagogiques : Face à la violence*, 375, pp. 26-27.

L'encyclopédie libre Psychologie scolaire, In Site Wikipedia [En ligne], http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_scolaire#.C3.89I.C3.A8ve_.C3.A0_risque_de_d.C3.A9_crochage_scolaire (Page consultée le 20 décembre 2005).

Lecocq, C., Hermesse, C., Galland, B., Lembo, B., Philippot, P. et Born, M. (2003). *Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêtés des 28 octobre 2002 et 20 mai 2003 du gouvernement de la CF).

Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Millet, M., & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), 108-128.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et 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.ctreq.qc.ca/docs/publications/documents/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>. (Page consultée le 18 janvier).

Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux*, 122, pp. 48-62.

Van Nooten, N. (1991). A Social Skills Curriculum. Référence ERIC [En ligne]. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/8d/83.pdf.

Walgrave, L., (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale : essai de construction d'une théorie intégrative*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Instruments

Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand (1997). School Achievement at the Secondary Level : Influence of Parenting Style and Parent Involvement in schooling. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 32 (3), 191-207.

Elliott, S. et Gresham, F. M. (1984). Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.

Epstein, Salinas et Connors (révisé, 1993). *High School and Family Partnerships : questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore, Center on School, Family, and Community Partnerships, Jonh Hopkins University.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif au bilan du primaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif à la transition primaire-secondaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif au premier degré de l'enseignement secondaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale et Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

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 ». Université de Montréal. Non publié.

Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Université de Montréal. Non publié.

Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de votre école. Instrument « enseignant ». Université de Montréal. Non publié.

Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2003). *Trousse de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire. Questionnaire d'évaluation du risque de décrochage en milieu scolaire (DEMS)*. Université de Montréal : Cires. Non publié.

Robinson, C.C., Mandlco, B., Olsen, S.F. et Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires (PSQD). In B. F. Permutter, J., Touliatos et G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* : vol. 3 Instruments et Index (pp. 319 – 321). Thousand Oaks : Sage.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.