

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR  
LYNE LAROCQUE

LA RELATION ENTRE LE CONCEPT DE SOI, L'ATTITUDE DE L'ÉLÈVE  
ENVERS L'ÉCOLE ET L'ENSEIGNANT ET CELLE DE L'ENSEIGNANT ENVERS  
L'ÉLÈVE DURANT LA MATERNELLE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU  
SECONDAIRE

SEPTEMBRE 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

### *Sommaire*

Le décrochage scolaire est une situation préoccupante. Les problèmes associés au décrochage scolaire sont nombreux et entravent le développement de l'individu tant au niveau physique, psychologique, économique, que social. Il est important de mieux comprendre son processus afin de prévenir le décrochage. Ce mémoire constitue la suite d'une étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* qui s'est réalisée de 1992 à 1996 (Potvin & Paradis, 2000). L'objectif visé par l'étude était de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite scolaire dès le début de la scolarisation. Dans l'optique de poursuivre cette étude, cette recherche a pour objectif d'identifier la valeur prédictive de quatre variables chez des élèves de maternelle (1992-1993) sur le décrochage scolaire à la fin de leur secondaire (2004). Les variables mesurées lors de la maternelle sont le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. La variable critère est le statut de décrocheur ou de non-décrocheur de 2004 obtenu par le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) suite à des ententes de collaboration. L'étude est réalisée auprès de 593 élèves, soit 309 filles et 284 garçons dont l'âge moyen à la maternelle est de 6,11 ans. Ils proviennent de 52 groupes, dans 20 écoles, à l'intérieur de cinq commissions scolaires de la région 04. L'échantillon se compose aussi de 32 enseignantes qui, en moyenne, ont 45,3 ans et comptent 21 années d'expérience en enseignement. Les instruments de mesure utilisés à la maternelle sont : L'échelle primaire du concept de soi (Cadieux, 1992), Les attitudes envers les enseignantes, l'école et les matières scolaires (Potvin &

Paradis, 2000) et L'échelle d'attitude du professeur envers l'élève (APE) (Potvin, Rousseau, St-Jean & Potvin 1993). Les principaux résultats obtenus révèlent que le sexe, ainsi que les quatre variables mesurées à la maternelle présentent une différence significative quant au statut de décrocheur et de non-décrocheur. Toutes les variables de la maternelle sont corrélées positivement et significativement entre elles et avec le décrochage scolaire. Finalement, trois des quatre variables de la maternelle étudiées sont prédictives du décrochage : le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Seule l'attitude de l'élève envers l'école n'est pas prédictive, mais cela peut découler des limites de l'instrument de mesure utilisé. L'attitude de l'élève obtient la force de prédiction la plus considérable. La régression logistique effectuée a permis de prédire 97,8 % des participants qui ont obtenu leur diplôme du secondaire, mais seulement 19,8 % des décrocheurs.

MOTS CLÉS : DÉCROCHAGE SCOLAIRE, RÉUSSITE SCOLAIRE, DÉCROCHEUR, CONCEPT DE SOI, ATTITUDE, ÉLÈVE, ENSEIGNANT, MATERNELLE, PRÉSCOLAIRE, RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE, DIPLÔME

## Table des matières

Sommaire.....	ii
Table des matières .....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	9
Le concept de soi .....	13
Le concept de soi global .....	13
Le concept de soi à 5 ans .....	17
Le concept de soi et la relation maître-élève .....	19
Le concept de soi et la réussite scolaire.....	21
Les attitudes .....	24
L'attitude de l'élève envers l'école.....	26
La relation maître-élève .....	29
Définition.....	30
Les impacts de la qualité de la relation.....	31
L'attitude de l'enseignant envers l'élève .....	38
Définition.....	38
Caractéristiques de l'attitude de l'enseignant .....	39
Le support .....	42
L'attitude de l'élève envers l'enseignant .....	45
Définition.....	45
L'attitude de l'élève et ses interactions sociales.....	47
L'attitude de l'élève liée au risque de décrochage scolaire .....	49
Hypothèses de recherche .....	52
Méthode .....	54
Les participants.....	55
Instruments de mesure .....	57
Les variables et les instruments de mesure .....	57
Le concept de soi .....	57
L'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante.....	58
L'attitude de l'enseignante envers l'élève .....	59
Le statut de décrocheur ou de non-décrocheur .....	60
Résultats .....	62
Le concept de soi et l'attitude de l'enseignante envers l'élève.....	65

L'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante.....	67
L'association des variables mesurées à la maternelle.....	71
Le pouvoir de prédiction des variables mesurées à la maternelle.....	74
Discussion .....	81
Conclusion.....	99
Références .....	108

## *Liste des tableaux*

### Tableau

1. Nombre de participants décrocheurs ou non selon le sexe .....65
2. Moyenne et écarts types du concept de soi et de l'attitude de l'enseignante envers l'élève en fonction du sexe et du statut de décrocheur (D) ou de non décrocheur (ND) .....66
3. Fréquences et pourcentages de l'attitude positive ou négative envers l'école selon le statut de décrocheur (D) et de non-décrocheur (ND) et en fonction du sexe .....68
4. Fréquences et pourcentages des attitudes positive et négative envers l'enseignante de maternelle selon le statut de décrocheur et non-décrocheur et en fonction du sexe .....69
5. Corrélations entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève à la maternelle et le statut de décrocheur (D) ou de non-décrocheur (N/D) .....73
6. Corrélations entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève à la maternelle et le statut de décrocheur (D) ou de non-décrocheur (ND) en fonction du sexe .....73
7. Analyse de régression logistique pour prédire le décrochage scolaire à partir des variables mesurées à la maternelle et le sexe .....77

### *Remerciements*

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Pierre Potvin, Ph. D., professeur au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa participation constante à chaque étape de ce projet, pour sa disponibilité et ses encouragements tout au long du processus de ce mémoire. Aussi, je suis reconnaissante envers lui de m'avoir permis d'utiliser les données de l'étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000), ainsi que pour sa grande assistance dans les démarches pour l'obtention des données du MELS et des certificats d'éthique. Également, je remercie ma co-directrice de recherche, Madame Danielle Leclerc, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son soutien méthodologique et son partage des connaissances en analyse statistique. Enfin, je remercie le MELS d'avoir fourni les données, ce qui a permis la réalisation de cette étude longitudinale.

## *Introduction*

Le haut taux de décrochage scolaire chez les adolescents représente actuellement une situation préoccupante pour la société québécoise. L'intérêt considérable manifesté envers le décrochage scolaire est marquant depuis les années 1990. Mais en fait, celui-ci ne constitue pas un phénomène récent. Selon Baby et Deblois (2005), de 1940 à 1960, le taux de décrochage se chiffrait à 66 % et ne posait aucun problème puisque, à ce moment, l'éducation demeurait réservée à l'élite. La proportion de décrocheurs était donc beaucoup plus grande sans que cela constitue un problème. Toutefois, les décrocheurs actuels éprouvent de nombreuses difficultés d'adaptation, contrairement à autrefois. En effet, les exigences de scolarisation sont beaucoup plus importantes aujourd'hui que durant les années 40 à 60.

À la lumière de la recension des écrits sur le décrochage scolaire, on note la présence de débats conceptuels et méthodologiques chez les auteurs. Selon Rousseau et Bertrand (2005), les résultats contradictoires des taux de décrochage découleraient de la définition du problème, de la méthode de calcul du pourcentage, ainsi que des sources de renseignements utilisés. Par souci d'uniformisation, la définition du Ministère de l'Éducation du Québec ou MEQ (2000) est retenue dans ce mémoire. Il considère le décrochage comme un arrêt des études, qui peut être provisoire, tandis que l'abandon des études désigne une suspension à caractère définitif. Les jeunes considérés

décrocheurs remplissent donc deux conditions : ils n'ont pas obtenu leur diplôme du secondaire et ils ne sont pas inscrits à l'école.

Suivant ces critères, la société est confrontée à un fort taux de décrochage au secondaire. Au Québec, en 2003-2004, 70,7 % des moins de 20 ans ont obtenu leur diplôme du secondaire (29,3 % ne l'ont pas) alors que le taux visé par le gouvernement québécois pour une cohorte de finissants à la sortie du secondaire est de 85 % (MELS, 2005). Lorsque l'on observe la diplomation au secondaire pour les moins de 20 ans en fonction du sexe, on constate que 79,3 % des garçons ont obtenu leur diplôme, comparativement à 91,3 % pour les filles. La probabilité pour une fille d'obtenir son diplôme du secondaire est beaucoup plus forte. Lorsque l'on se penche sur l'évolution du taux de diplomation selon le sexe au secondaire pour le Québec, on remarque que les filles obtiennent leur diplôme dans une plus grande proportion que les garçons et cette différence est constante. Plus précisément, une différence d'un minimum de 10 points est observable à chaque année. Rousseau et Bertrand (2005) rapportent une différence de 12 % en 2003-2004, et elle atteint presque 18 % en 1989-1990. De plus, de 1997-1998 à 2002-2003, notre province a enregistré une baisse de 10 % du taux de diplomation (ministère de l'éducation, 2005). En outre, selon le MELS (2005), le retard scolaire affecte autour de 25 à 27 % des élèves depuis les dernières années. Ceux qui présentent un retard scolaire ont une probabilité d'obtenir leur diplôme du secondaire de seulement 17,1 % (Janosz, Fallu & Deniger, 2000a).

Nombre de recherches démontrent les ramifications du décrochage scolaire avec plusieurs facteurs de risque durant la scolarisation reliés à l'individu, à la famille et à la société (Franklin & Streeter, 1995; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005a; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Prevatt & Kelly, 2003). À ce sujet, Langevin (1999) note le manque de motivation scolaire, les échecs, l'absentéisme, les redoublements, puis la consommation abusive d'alcool et de drogues. Toutefois, le phénomène du décrochage ne se limite pas à la période de la scolarisation, il comporte des répercussions à long terme. Effectivement, le décrochage scolaire s'associe à de multiples problèmes chez les jeunes. Ceci dit, voici une brève synthèse des problèmes associés au décrochage scolaire dans la documentation.

Les problèmes associés au décrochage scolaire entravent le développement physique et psychologique des individus. À ce propos, les décrocheurs développent davantage de problèmes de santé physique et de santé mentale (Gage, 1990; Tousignant, Bastien & Hamel, 1993) tout en affichant une plus forte probabilité de suicide que la moyenne de la population (Rumberger, 1987). Ils présentent aussi plus de risques d'être dépressifs, insatisfaits de leur vie ou de se sentir aliénés (Tidwell, 1998) ainsi que de consommer de façon abusive de l'alcool et des psychotropes (Fagan & Pabon, 1990; McCaul, Donaldson, Coladarci & Davis, 1992).

Au niveau socioéconomique, le décrochage scolaire s'associe à plusieurs problèmes et augmente le risque d'inadaptation sociale et d'engagement dans des

comportements violents ou criminels (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1999). La non-diplômation prédispose l'individu à la pauvreté en générant des problèmes d'emploi, de chômage, l'utilisation des prestations de bien-être social et un revenu annuel moins élevé (Levin, 1972). Leur intégration socioprofessionnelle est difficile puisqu'ils ont accès à un nombre restreint d'emplois. Il ressort de la documentation que les décrocheurs sont fortement défavorisés sur le marché du travail (MELS, 2005) : leurs emplois sont moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés (Gouvernement du Canada, 1993).

Le décrochage est non seulement coûteux pour le jeune, mais aussi pour la société. Le gouvernement dépense davantage de budget dans le système scolaire pour les élèves à risque de décrochage scolaire. La disparition du redoublement peut changer un peu la mise car les frais engendrés par le redoublement étaient considérables. Cependant, ces élèves solliciteront quand même davantage de services scolaires et psychosociaux durant toute leur scolarisation comparativement aux autres élèves (Levin, 1972). Évidemment, ce n'est pas tous les décrocheurs qui éprouvent des difficultés scolaires et personnelles, mais les travaux rapportent souvent que les décrocheurs présente ce profil (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005b; Battin-Pearson, Newcomb, Abbot, Hill, Catalano & Hawkins, 2000; Worrel, 1997). Le gouvernement doit également assumer des pertes d'entrée d'argent (revenus d'impôt), ainsi que l'accroissement de la demande de services sociaux et des dépenses de soins de santé (Levin, 1972). Rappelons également que les décrocheurs d'aujourd'hui deviendront

souvent des parents peu instruits. Les parents décrocheurs sont susceptibles d'exposer leurs enfants à de multiples facteurs de risque qui font augmenter les probabilités de décrochage de leurs enfants, comme une attitude négative face à l'école, la non-valorisation de l'éducation et un faible revenu (Rumberger, 1995; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997).

Puisque le décrochage scolaire prédispose l'individu à de multiples répercussions regrettables, on voit éclore de nombreuses interventions et programmes visant à lui faire échec. Le décrochage scolaire doit cependant être mieux compris pour permettre à la société d'accroître l'efficacité des actions de ses intervenants. À ce stade, il est important de faire état des connaissances sur le sujet. Actuellement, quelle est la compréhension du phénomène du décrochage scolaire ? Les écrits démontrent l'importance de plusieurs facteurs. Cependant, les études tentant d'expliquer le décrochage se déroulent généralement au secondaire (Rumberger, 1987; Ensminger & Slusarcick, 1992; Entwisle, 1990; Fortin et al., 2005b). À notre connaissance, il existe peu de travaux cherchant à identifier les variables présentes en début de scolarisation qui pourraient permettre de prédire le décrochage scolaire au secondaire. Le présent mémoire poursuit ce but.

Quelques travaux (Potvin, Fortin & Lessard, 2005; Potvin & Paradis, 2000; Langevin, 1999) ont tenté de mettre en lumière l'influence de facteurs au niveau du primaire sur le décrochage scolaire. Ces auteurs considèrent que les décrocheurs se

désengagent et s'aliènent progressivement de l'école par un processus qui débiterait dès le début de la scolarisation. Sans conteste, la préoccupation face à cette problématique provient justement du fait que la faible réussite scolaire et ses conséquences constituent souvent un entonnoir qui mène au décrochage scolaire (Langevin, 1999; Rumberger, 1995). La probabilité de décrocher de l'école est reliée à l'adaptation scolaire et sociale qui découlerait d'un cumul de facteurs de risque auxquels l'élève est exposé (Fortin et al., 2004).

Les facteurs qui prédisposent au décrochage scolaire sont présents au tout début de la scolarisation. Plusieurs études convergent en ce sens, tels que Dei, Mazzuca, Mcisaak et Zine (1997), Foorman, Francis, Fletcher, Scatschneider et Mehta (1998), Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson et Foorman (2004), Torgenson et Wagner (2002). Pour conclure, Crooks et Peters (2005) suggèrent que l'identification précoce des élèves à risque d'échec scolaire permettrait d'empêcher que le problème s'enracine et de prévenir ainsi le besoin d'une intervention à long terme et coûteuse. Pour cela, il est primordial d'identifier les variables les plus déterminantes dans le décrochage scolaire afin d'intervenir de façon précoce dans la prévention du décrochage.

Dans un autre ordre d'idée, les travaux de Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000b) démontrent que les décrocheurs rencontrent des difficultés à s'adapter aux demandes et aux exigences scolaires. En ce sens, Janosz et al. (2000a) postulent qu'« il est fort probable que les liens observés entre le décrochage et les problèmes

ultérieurs d'adaptation ne soient en fait que le prolongement des problèmes antécédents d'adaptation » (p.119). Le présent mémoire s'inscrit dans cette optique puisqu'il vise à cerner parmi certains facteurs présents lors de l'entrée des élèves dans le système scolaire, lesquels seraient les meilleurs indicateurs du décrochage au secondaire. Si ce mémoire permet de confirmer cette assertion de Janosz et al. (2000a), il sera démontré que l'intervention précoce est indéniablement fondamentale et qu'il est urgent de développer des actions efficaces pour contrer le décrochage scolaire dès le début de la scolarisation.

Dans cette perspective, le contexte théorique s'attardera particulièrement à quatre variables, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Ceci permettra d'exposer les liens existants entre ces différentes variables et le décrochage scolaire. Ce chapitre du contexte théorique se termine par l'exposé de l'objectif et des hypothèses de la recherche. S'ensuit la description de la méthode employée pour la réalisation de cette étude. La présentation des résultats et la discussion des résultats qui s'arrête sur chacune des hypothèses formulées, suivent cette section. Finalement, la conclusion met en relief les forces, les limites et la contribution de cette étude.

*Contexte théorique*

Ce mémoire constitue la suite d'une étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* qui s'est réalisée durant les années 1992 à 1996 (Potvin & Paradis, 2000). L'objectif général visé par l'étude était de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite scolaire dès le début de la scolarisation. Dans l'optique de poursuivre cette étude, le présent mémoire a pour objectif d'identifier chez des élèves de maternelle (1992-1993), certaines variables prédictives de la réussite scolaire à la fin du secondaire (2004).

La base de données initiale de l'étude longitudinale *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000) se compose d'un grand nombre de variables. Dans le cadre de ce mémoire, il n'était pas possible de conserver toutes les variables étudiées. Plusieurs variables ont donc été retranchées de la base de données. Les facteurs évalués dans l'étude de Potvin et Paradis (2000) concernent l'élève, son environnement familial et son enseignant, en fonction de la réussite scolaire jusqu'en deuxième année du primaire. Dans un premier temps, pour la présente étude, seulement les variables de la maternelle sont conservées.

Dans un deuxième temps, un choix méthodologique a permis de soustraire toutes les variables concernant le milieu familial qui proviennent de plusieurs instruments de

mesure et donnant accès à de nombreux éléments : le rang de l'enfant dans la famille, la participation ou non du parent ou de l'enfant à des rencontres du programme Passe-Partout, la participation ou non de l'enfant à une garderie ou à une prématernelle, le type de famille, le niveau de scolarité de chaque parent, le revenu familial, l'occupation de chaque parent, onze items relatifs au style d'encadrement parental et à l'aide lors des devoirs et leçons à la maison, ainsi que l'attitude éducative (niveau d'interventionnisme) et la nature de l'encadrement (autoritaire versus libéral).

Le rationnel soutenant la décision de ne pas utiliser les variables liées à la famille est que leurs impacts sur la réussite scolaire sont assez bien étayés par les recherches. De plus, il est beaucoup plus difficile d'intervenir sur les variables familiales avant l'entrée à l'école. Le but de ce mémoire est de mieux comprendre les facteurs présents au début de la scolarisation afin de faire avancer les connaissances sur le décrochage scolaire de façon afin de le prévenir de façon précoce, par des interventions concrètes et réaliste dans notre société. Or, les stratégies d'intervention sont beaucoup plus faciles à appliquer à l'école qu'à la maison. De plus, les variables familiales s'associent significativement à la réussite scolaire de l'élève dans l'étude de Potvin et Paradis (2000). Mais, bien qu'il y ait peu de travaux sur l'association entre l'enseignant et la réussite, les travaux de Stevenson et Newman (1986) indiquent que la corrélation entre la réussite de l'élève est plus forte avec les mesures prises chez les enseignants que celles prises chez les parents. La présente étude préfère donc explorer l'influence de l'enseignant sur le risque de décrochage scolaire.

La variable liée à l'enseignant conservée est l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Elle est significativement reliée à la réussite scolaire tout en étant peu abordée dans les écrits. De plus, tout porte à croire qu'elle joue un rôle dans le décrochage scolaire puisqu'elle présente une importance particulière lors de l'arrivée d'un enfant à l'école et même durant toute sa scolarisation. Un troisième choix méthodologique a permis d'élaguer certaines variables provenant des instruments remplis par les enseignantes : la classification de l'enseignant des types d'élèves (Silberman, 1969), la perception de l'enseignante du cheminement scolaire de l'élève et les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignantes. Ces variables furent éliminées parce qu'il fallait restreindre le nombre de variables et centrer l'étude sur des variables dont la source des données provenait de la perception de l'élève

Trois variables concernant l'élève sont retenues. Le concept de soi est la première variable relative à l'élève qui est gardée en regard de l'étude de Potvin et Paradis (2000). Le concept de soi suscite un grand intérêt dans la littérature sans que les études évaluent sa valeur prédictive du décrochage scolaire. Finalement, la deuxième variable est l'attitude de l'élève envers l'école et la troisième est l'attitude de l'élève envers l'enseignant sont examinées. Celles-ci sont évoquées rarement dans les études recensées, mais semblent pouvoir détenir un pouvoir prédictif du décrochage scolaire. Dans l'étude de Potvin et Paradis (2000), l'attitude de l'élève envers l'école et celle envers l'enseignant contribuait à prédire les résultats scolaires. Elles sont retenues afin de vérifier si elles demeurent significatives 12 ans plus tard. Si elles permettent de

prédire le décrochage scolaire, cela impliquera qu'en tant que société, nous devons réfléchir sérieusement sur la nature de ces deux attitudes et sur les facteurs qui déterminent si elle se développera positivement ou négativement. Ainsi elle fut conservée vu les retombées importantes qui pourraient découler si elle se révèle significativement associée à la diplomation.

La présente étude vise donc à mieux cerner le rôle joué par quatre variables mesurées lors de la maternelle chez des élèves quant à l'obtention de leur diplôme au secondaire. Les variables conservées sont le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Un grand nombre d'auteurs se penchent sur les facteurs déterminants dans le décrochage scolaire. Une multitude de variables sont mises en lumière par la revue de la littérature. Le contexte théorique rend compte des études qui abordent ces facteurs présents lors de la maternelle.

### Le concept de soi

#### *Le concept de soi global*

Selon Marsh et Hau (2003), l'importance du concept de soi est universelle et concerne toutes les disciplines. Ils soulignent que ce construit serait le premier en importance dans les sciences sociales. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) furent les premiers auteurs à conceptualiser la structure multidimensionnelle et hiérarchique du concept de soi. Aujourd'hui, plusieurs auteurs corroborent ce construit, notamment

Dickhäuser et Reinhard (2006), L'Écuyer (1994), Marsh (1993), Marsh, Dowson, Pietsch et Walker (2004), Marsh, Ellis, Parada, Richards et Heubeck (2005), Marsh et Yeung (1998), Trautwein, Lüdtke, Köller et Baumert (2006). Des travaux de Marsh (1987) démontrent l'importance du concept de soi dans la réussite scolaire. Ils soutiennent que la performance scolaire s'associe davantage au concept de soi de l'élève que ne le sont les mesures de QI.

Tout ceci met en évidence pourquoi le concept de soi est un construit fortement étudié et ce, sous plusieurs aspects. Il existe d'abondants écrits sur le sujet et de grands débats sur la conceptualisation de ce terme qui est employé différemment selon les auteurs. La revue de la littérature comporte donc de nombreuses définitions. Voici comment L'Écuyer (1994) opérationnalise le concept de soi :

Le concept de soi réfère à la façon dont la personne SE perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc., que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements. (p.45)

Plusieurs auteurs vont dans le même sens que L'Écuyer. Le concept de soi étant un terme complexe, complétons la définition de L'Écuyer avec des précisions relevées dans la documentation. Bornholt (2005) postule qu'il se définit comme la perception que l'on a de soi en tant qu'individu et sur nos capacités. Il modifie notre représentation de chaque aspect de notre être. Marsh (1993) ajoute que le concept de soi se développe

lors de nos expériences et par nos interprétations de l'environnement. Harter (1998) indique que le concept de soi est déterminé par nos réussites et l'importance que l'on attribue à ce domaine de compétence.

Lavoie (1993) ajoute que le concept de soi concerne « l'ensemble des perceptions qu'une personne a d'elle-même, de même que celles qu'elle tire de sa relation avec autrui ». Dans le même sens, Hay (2005) suggère que le concept de soi se construit lors des interactions sociales avec l'environnement, des rétroactions avec les individus significatifs et des autoévaluations. Le concept de soi provient donc de notre perception de nous-même, de la façon dont les autres nous perçoivent, ainsi que de nos interprétations des perceptions des autres.

Une caractéristique déterminante du concept de soi est justement son aspect social : il ne se forme pas en vase clos. La revue de littérature révèle que le concept de soi se développe lors de nos interactions avec les autres. Maltais et Herry (1996) corroborent que le concept de soi est associé à l'adaptation sociale de l'élève. Ils indiquent que, d'une façon générale, les élèves présentant un concept de soi positif instituent des « réponses émotionnelles positives », soit des « comportements d'approche » de la part des autres. À l'inverse, les élèves ayant un concept de soi négatif encouragent plutôt des « comportements d'évitement ». Ainsi, un élève qui possède un concept de soi négatif influence les autres à entrer davantage en interaction

désagréable avec lui, ce qui entrave son adaptation sociale et incidemment, augmente son risque de décrochage scolaire.

Herry (1993) soutient que le concept de soi détermine le fonctionnement humain et concerne particulièrement le secteur de l'éducation. Marsh, Ellis, Parada, Richards et Heubeck (2005) renchérissent en précisant que les résultats scolaires sont considérablement reliés au concept de soi. Marsh et Hau (2003) affirment que les politiques éducationnelles de tous les pays présentent l'intérêt central d'améliorer le concept de soi, ainsi que la pertinence d'utiliser le concept de soi afin de diminuer les iniquités sociales. Ceci signifie que le concept de soi est un élément clé qui influence directement le développement de l'individu. De surcroît, le concept de soi possède un rôle de médiateur en facilitant d'autres acquisitions, tant psychologiques que comportementales. Selon Bandura (1986), ainsi que Marsh et Craven (1997), le concept de soi est systématiquement relié au rendement scolaire, à la persévérance et aux aspirations scolaires à long terme qui sont tous des indicateurs du décrochage scolaire.

Maintenant que l'opérationnalisation du concept de soi est clairement explicitée, il appert qu'il se construit graduellement au gré des interactions et des expériences vécues par l'enfant. Une question se pose donc, quelles sont les caractéristiques du concept de soi des élèves de cinq ans qui composent l'échantillon de cette recherche ? Où en sont-ils dans la construction de leur concept de soi ?

### *Le concept de soi à 5 ans*

Marsh, Ellis et Craven (2002) ont démontré que les multiples dimensions du concept de soi sont définies chez les élèves de 5 ans. À cet âge, c'est la première ébauche complète. Certaines dimensions existent depuis longtemps dans la perception que l'enfant a de lui-même, tandis que d'autres viennent d'apparaître, mais dans les deux cas, le concept de soi n'est qu'au début de sa construction. Il commence à se cristalliser et continuera de se former au fil de la vie. Cet âge représente une étape décisive dans la vie d'un enfant. Elle correspond à son entrée à l'école : la maternelle. Cette transition est déterminante dans la vie d'un individu et particulièrement au niveau du concept de soi. Ainsi, bien que les bases du concept de soi soient formées, on observe que le concept de soi amorce une autre phase de son développement au moment de la transition à l'école, soit l'expansion de soi. Lamy (1994) qualifie cette période par l'ouverture de l'enfant au monde, auparavant particulièrement restreint à la famille. Il évoluera au gré des expériences vécues avec les enseignants et les pairs qui prendront tout leur sens dans sa perception de lui-même. Lors de cette transition de l'entrée à l'école, l'enfant se conformera graduellement à ses rôles (Lamia, 1998). Premièrement, il doit être un bon élève. Deuxièmement, il apprend à être un bon élève en tenant compte de sa personnalité et de ses valeurs. Troisièmement, il doit être un bon enfant pour ses parents, soit bien travailler à l'école, avoir une bonne conduite, etc.

Ce moment de l'expansion de soi est crucial dans la vie d'un individu. L'enfant cristallise sa perception de lui-même, des autres et de la vie. Cela détermine les attitudes

et les comportements futurs de l'individu. Sur cette base, le concept de soi évoluera selon les expériences vécues et les gens rencontrés. Comme il est indiqué dans la section précédente, rappelons que le concept de soi est cependant relativement stable. Cette stabilité doit être comprise au sens qu'un enfant qui a développé un concept de soi positif quant à son apparence et à ses habiletés sociales avec les autres élèves, ne démontrera pas soudainement une perception négative de lui-même sur ces deux dimensions et vice versa. Hay (2005) confirme que le concept de soi est relativement stable dans le temps. L'auteur précise que la stabilité du concept de soi dépend de la cristallisation des croyances que l'individu entretient sur lui-même. Ainsi, le concept de soi des élèves est un peu plus malléable que celui des adolescents puisqu'il est moins ancré et cristallisé dans l'individu. Il est un peu plus diffus, moins organisé et moins rigide. Ainsi, il est donc plus facile de le modifier. L'impact des interventions visant à rehausser le concept de soi des élèves est donc plus efficace avec les enfants qu'avec les adolescents ou les adultes, d'où l'importance de mieux comprendre l'influence du concept de soi à la maternelle sur le décrochage scolaire.

Généralement, les travaux ne relèvent pas de différence significative entre les filles et les garçons en fonction du concept de soi global à la maternelle (Potvin et Paradis, 2000), et même en sixième année du primaire (Herry & Crête, 1991). Ainsi, lorsqu'on compare les filles et les garçons dans les études, on observe que la proportion de filles présentant un concept de soi positif est similaire à la proportion de garçons dont le concept de soi est positif, idem pour un concept de soi négatif. Maintenant, passons à

un élément qui influence le concept de soi de l'élève. Comme nous le verrons, le concept de soi s'associe souvent fortement à la qualité de la relation que l'élève développe avec son enseignant.

### *Le concept de soi et la relation maître-élève*

Selon Cotton (1983), au début de sa scolarisation, l'enfant croit que les sources d'information valides et donc qui concourent à son évaluation de lui-même sont exclusivement externes. La perception que l'enfant acquiert de lui-même, le concept de soi qu'il développe est donc tributaire des réponses de ses enseignants et des autres élèves. Essentiellement, la construction du concept de soi s'effectue par la comparaison aux autres, ce qui permet l'identification et la différenciation de l'enfant (Dickhäuser, 2005).

Aussi, le support social que l'enfant perçoit de l'enseignant et l'engagement scolaire de l'élève sont corrélés avec les différents concepts de soi (Skinner, Connell & Wellborn, 1990). L'étude de Gest, Welsh et Domitrovich (2005) met en lumière que non seulement l'enseignant influence fortement le concept de soi d'un élève mais qu'il influence même la perception des autres enfants face à cet élève. L'enseignant occupe donc un rôle déterminant dans l'élaboration du concept de soi chez l'enfant (Lavoie, 1993). Ceci est partagé par bien d'autres auteurs comme Potvin et Paradis (2000). Soulignons que l'effet Pygmalion démontre la force de l'impact des attentes de l'enseignant sur ses élèves. À cet effet, les travaux de Kaplan (1982) suggèrent que

l'élève tente de régulariser ses comportements en fonction des standards des adultes afin d'obtenir des réponses positives de leur part. Toute cette dynamique entre l'enseignant et l'élève modifie le concept de soi de l'élève.

Cette influence de l'enseignant s'explique par les deux fonctions remplies par le concept de soi (Cadieux & Leduc, 1992). Dans sa fonction première, il constitue la cause des comportements des autres. Cela signifie que le concept de soi d'un sujet détermine, modifie les réactions émotionnelles et comportementales des autres, des individus avec lesquels on entre en relation. La conscience de soi génère donc la perception que les gens ont de nous. Sa deuxième fonction est de générer les comportements de l'individu lui-même. À cet effet, l'individu s'auto étiquette et agit de façon cohérente à son concept de soi.

Comme Tam et Watkins (1995) l'avancent, les différentes dimensions du concept de soi se définiraient au cours du développement de l'individu. Schunk (2004) explique que l'enfant acquiert graduellement une vision plus abstraite de ses performances scolaires. Celle-ci se base sur ses propres observations et rétroactions, ainsi que sur les rétroactions de son environnement, comme ses enseignants, ses pairs, ses parents. Dans la prochaine section, il est question d'analyser comment le concept de soi s'associe aussi à la réussite scolaire.

*Le concept de soi et la réussite scolaire*

Le concept de soi affecte grandement la réussite scolaire des élèves (Marsh & Hau, 2003). Il ressort des travaux de Marsh (Marsh, 1993; Marsh & Craven, 1997; Marsh, Ellis & Craven, 2002), que la pierre angulaire dans la compréhension de la réussite scolaire est le concept de soi. Selon l'auteur, le concept de soi constitue le rapport entre les succès et les échecs vécus par l'individu en fonction de ses ambitions quant à sa réussite (Harter, Whitesell & Junkin, 1998). Un élève conserve une forte estime de lui-même lorsque ses réussites sont supérieures ou égales à ses ambitions et vice versa. Lorsqu'un individu vit un échec dans un domaine qui représente peu d'importance pour lui, son concept de soi en souffrira peu ou pas. Toutefois, si l'échec touche une sphère pour laquelle l'individu accorde une grande valeur, le concept de soi sera affecté davantage. Les travaux de Harter, Whitesell & Junkin, 1998 ont confirmé cela.

Notons toutefois que les chercheurs ne s'accordent pas tous et plusieurs démontrent que le concept de soi global n'explique pas la réussite scolaire, tandis que les concepts de soi spécifiques y sont fortement corrélés. Entre autres, les résultats de Gueyaud, et Dassa (1998) indiquent que le concept de soi global est faiblement corrélé avec le rendement scolaire et que le concept de soi scolaire serait un meilleur prédicteur. À ce sujet, Marsh, Dowson, Pietsh et Walker (2004) affirment que le sentiment de compétence en mathématiques, fortement corrélé avec le concept de soi en mathématiques, est un bon prédicteur de la réussite scolaire en mathématiques.

À l'inverse, les études de Lafferty et Levin (1967) sur la réussite scolaire démontrent que l'intelligence présente une composante affective, soit le concept de soi. Ceci signifie que si on compare deux individus qui obtiennent le même score à un test de QI, celui qui a un concept de soi positif a une plus grande probabilité de réussir à l'école. Ainsi, le concept de soi influence indirectement le décrochage scolaire, par l'entremise de l'intelligence.

Plusieurs auteurs, dont Marsh et Yeung (1997), confirment que le concept de soi influence la réussite scolaire. Ces derniers instituent le « modèle de l'effet réciproque ». Ce modèle conceptualise l'effet réciproque du concept de soi et des résultats scolaires. En ce sens, un élève ayant un bon concept de soi aura tendance à avoir de meilleurs résultats. Inversement, de bons résultats scolaires ont un impact positif sur son concept de soi. Marsh et Hau (2003) confirment que l'amélioration du concept de soi scolaire se répercute positivement sur le rendement scolaire ainsi que sur les autres aspects scolaires désirables.

Aussi, Dickhäuser et Reinhard (2006) postulent que les élèves présentant un concept de soi positif démontrent plus de persévérance lors de tâches difficiles. Les travaux de Herry et Crête (1991) démontrent que les élèves ayant un concept de soi positif présentent moins de troubles de comportement, d'hyperactivité, d'anxiété, tout en étant plus attentifs et plus sociables et vice versa pour les élèves dont le concept de soi est négatif. Il précise que les élèves les plus populaires manifestent un concept de soi

positif et réaliste, c'est-à-dire qu'il correspond à la perception de l'enseignant. Ceci met en évidence un biais inféré par l'enseignant que l'on nomme l'effet de halo.

Lorsque l'on observe le concept de soi d'un autre point de vue, lorsqu'il est négatif, il s'associe avec de faibles attentes scolaires, des attitudes défavorables envers l'école (Hinshaw, 1992) ainsi qu'une centration sur les buts à court terme, peu d'organisations et de solutions constructives aux problèmes (Hay, 2005). Dornbusch, Glasgow et Lin (1996) ont catégorisé des élèves selon qu'ils démontrent des fortes ou des faibles habiletés scolaires. Ils ont remarqué que l'écart entre les deux groupes se creuse dans le temps et que le fait d'être dans le groupe qui présente des faibles habiletés scolaires est nuisible pour le concept de soi des élèves. À l'inverse, les élèves classés dans les groupes ayant des fortes habiletés scolaires démontraient un meilleur concept de soi dans le temps. Cette étude démontre donc que lorsque l'on présente des faibles habiletés académiques, on a de plus grande probabilité de présenter un faible concept de soi et de développer une perception de soi de plus en plus négative au fil du temps. Cela va dans le sens des travaux de Wylie (1979), selon lesquels les faibles notes affaiblissent le concept de soi des élèves. L'auteur rapporte que dès que l'élève s'attribue l'étiquette « d'échec » il est très difficile de la modifier. Il se perçoit comme un « mauvais élève » et adopte de plus en plus des comportements et attitudes provenant du répertoire du « mauvais élève ». Il est cohérent à son étiquette et produit les réponses attendues d'un « mauvais élève ». À cet effet, Cadieux et Leduc (1992) indiquent que l'élève

« apprend, par conditionnement instrumental discriminatif, à étiqueter ses comportements scolaires. ».

Hay (2005) indique que le rôle des enseignants est déterminant pour le concept de soi des élèves. Lavoie (1993) souligne que le concept de soi possède un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et qu'il représente une sphère d'intervention cruciale en matière de difficulté d'adaptation scolaire. Il précise que l'enseignant doit intervenir à la fois sur l'amélioration du concept de soi et sur l'augmentation du rendement scolaire. L'état actuel des connaissances sur le concept de soi étant dressé, passons maintenant aux autres variables.

### Les attitudes

Les trois autres variables mesurées à la maternelle sont l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. De prime abord, définir ce qu'est une attitude est essentiel. Staats (1986) a établi que l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative, soit un système stable d'évaluation positive ou négative. C'est un état de plaisir ou de déplaisir correspondant à une disposition affective d'approche ou d'évitement. L'attitude s'exprime à travers les comportements verbaux et non verbaux. Selon la théorie de Staats (1986), l'attitude est donc un état ou un processus interne qui comporte une fonction directive des comportements, soit en favorisant l'approche ou l'évitement. La revue de la littérature révèle que les auteurs ne font pas consensus quant à la

conceptualisation des trois attitudes qui font l'objet de ce mémoire. En ce qui concerne l'attitude de l'élève envers l'école, lorsque les auteurs utilisent cette variable, ils l'analysent souvent par une composante précise : elle est rarement évaluée sous sa forme générale, telle qu'elle est employée dans le cadre de cette recherche. Par exemple, l'étude de Gest et al. (2005) évalue chez des élèves une composante de l'attitude de l'élève envers l'école en fonction du décrochage scolaire, soit l'impact du sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur école. En ce qui a trait aux deux autres attitudes, la revue de la littérature aborde très rarement directement l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Habituellement, on les traite par le concept plus général de la relation maître-élève.

En résumé, la synthèse de la documentation fut ardue à réaliser car les écrits n'emploient pas le même vocabulaire; de plus, ils ne définissent pas toujours les concepts et ils ne spécifient pas nécessairement de quelle attitude précise il en retourne. En effet, la littérature accuse un manque de travaux sur ces variables mais surtout d'une lacune dans l'opérationnalisation de ces concepts. En somme, la conceptualisation de cet aspect de la vie de l'enfant n'est pas claire et homogène chez les auteurs et conduit à un manque de clarté conceptuelle qui se traduit dans cette recension des écrits. L'état des connaissances est toutefois rapporté en fonction des différents éléments identifiés lors de la recension.

La revue de la littérature identifie que l'entrée à l'école comporte la présence de plusieurs facteurs qui peuvent avoir un impact sur le décrochage scolaire (Torgenson & Wagner, 2002; Foorman, Francis, Fletcher, Scatschneider & Mehta, 1998; Dei, Mazzuca, Mcisaak & Zine, 1997). La prochaine section abordera l'attitude de l'élève envers l'école. Ensuite, la relation maître-élève suivra, ainsi que la section sur l'attitude de l'enseignant envers l'élève, puis l'attitude de l'élève envers l'enseignant.

#### *L'attitude de l'élève envers l'école*

L'école influence l'élève à travers de multiples éléments. Ce travail ne vise pas à les rapporter de façon exhaustive. Ce qui suit présente brièvement certains éléments étudiés récemment qui influencent l'attitude de l'élève envers l'école. L'attitude de l'élève envers l'école n'est pas mutuellement exclusive avec la relation maître-élève. Chez les auteurs, la ligne entre ce qui appartient à l'attitude face à l'école ou face à l'enseignant est très mince et parfois même inexistante ou confondue... L'attitude de l'élève envers l'école est donc considérée ici sous sa forme générale, ce qui a trait spécifiquement à la relation maître-élève est élaboré davantage dans la section suivante. Ici, on considère spécifiquement l'attitude de l'élève dans le contexte scolaire lors de ses interactions à l'école, que ce soit en lien avec le lieu physique ou les autres élèves, par exemple. L'attitude de l'élève envers l'école se construit en réaction à plusieurs éléments hétéroclites comme les caractéristiques des écoles et celles des classes, le sentiment d'appartenance, les relations avec les pairs.

Janosz et al. (2000a) proposent de « concevoir l'environnement scolaire comme un facteur de protection qui peut atténuer les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels » (p.123). Les travaux de Van den Oord et Van Rossem (2002) sur la réussite scolaire soulignent l'importance d'examiner quelles sont les sources de variance provenant des facteurs contextuels de l'école, car elles sont plus faciles à modifier que les variables individuelles. Ils rapportent qu'un des éléments qui modifie l'attitude de l'élève envers l'école, ainsi que toute l'adaptation de l'élève à l'école, est la structure sociale des classes. Selon leurs travaux, l'enseignement pourrait être plus efficace en se centrant sur cet élément qui inclue la qualité de l'enseignant, la grosseur de la classe, les stratégies éducatives employées par l'enseignant et le climat de la classe.

Gest et al. (2005) définissent le sentiment d'appartenance comme le sentiment d'être bien et respecté en tant qu'élève de l'école. Ce sentiment d'appartenance est problématique lorsqu'il est faible, car il nuit à l'engagement quant aux buts et au processus scolaire. Le sentiment d'appartenance prédit la motivation à réussir et est négativement corrélé avec la dépression, la perception d'être rejetés par les pairs et les problèmes de comportement à l'école. Ainsi, le sentiment d'appartenance prédit la motivation et donc l'engagement de l'élève. Pour ces auteurs, un faible engagement est associé à un faible rendement scolaire. De fil en aiguille, le sentiment d'appartenance peut mener au décrochage scolaire. À cet effet, les décrocheurs expliquent souvent que l'arrêt de leurs études est relié à des expériences déplaisantes à l'école ainsi qu'au fait

qu'ils aient développé une attitude négative envers celle-ci (Potvin et al., 2005; Fortin et al., 2004).

À ce sujet, Hugues (2002) a tenté de cerner s'il y a des caractéristiques relatives aux différentes écoles qui puissent démontrer des différences significatives dans la réussite scolaire des élèves. Selon l'auteur, la qualité des écoles actuelles varie très peu et comporte donc une influence minime. Il indique que les connaissances sur les impacts de l'école se basent sur les pratiques scolaires actuelles. Malheureusement, celles-ci ne nous renseignent pas sur les pratiques scolaires innovatrices qui pourraient améliorer l'apprentissage.

Hugues (2002) considère que les effets spécifiques de la classe influencent davantage que ceux de l'école. Aussi, Pierce (1994) observe que le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont un effet sur l'engagement de l'élève. Ainsi, les élèves vivant une relation de proximité et de support avec les enseignants et les pairs rapportent plus de sentiments positifs envers l'école (Gest et al., 2005). DiPerna, Volpe et Elliott (2005) postulent que le manque d'habileté sociale, ainsi que les difficultés avec les pairs engendrées conduisent l'élève à de la solitude, à la perception négative de l'école, puis à l'aliénation à l'école. Ils soutiennent aussi que les élèves présentant un haut niveau d'habiletés sociales ont davantage d'expériences positives à l'école. Ces expériences positives augmentent l'effort fourni par le jeune dans sa réussite scolaire. Ceci met en évidence que lorsqu'un élève éprouve un manque

d'habiletés sociales et des difficultés relationnelles, que ce soit avec l'enseignant ou les pairs, cela l'amène généralement à percevoir le milieu et à développer une attitude négative envers l'école. Ceci nous amène à aborder directement la relation maître-élève.

### *La relation maître-élève*

Lorsqu'on se penche sur les écrits, on observe que la relation maître-élève s'opérationnalise selon différentes perspectives chez les auteurs, comme la communication, la pédagogie ou le sentiment de bienveillance. Notons que dans le cadre de ce mémoire, la relation maître-élève s'opérationnalise en termes d'attitudes, soit l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude de l'élève envers l'enseignant. On y observe que l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève sont très interreliées, au point qu'elles sont souvent fondues dans le terme relation maître-élève. Néanmoins, après l'analyse des études rassemblées, on peut regrouper les données en trois champs : la relation maître-élève, l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude de l'élève envers l'enseignant. Voilà pourquoi ce contexte théorique aborde la relation maître-élève bien qu'elle ne sera pas une variable mesurée dans le cadre de cette étude.

Dans un premier temps, soulignons les éléments recueillis dans la revue de la littérature qui abordent la relation maître-élève d'un point de vue général. Ensuite, ce qui appartient spécifiquement à l'attitude de l'enseignant envers l'élève est relevé. La section suivante présentera les éléments relatifs à l'attitude de l'élève envers

l'enseignant. Tout d'abord, qu'est-ce que la relation maître-élève ? Quelles sont ses caractéristiques et sa dynamique ? Cela permettra de mieux comprendre pourquoi les deux attitudes se retrouvent généralement en symbiose.

### *Définition*

Les premières relations maître-élève d'un enfant impliquent un processus interactionnel dans un nouveau cadre, celui de l'école et de la classe. Ces nouvelles interactions influencent et modifient ses comportements interpersonnels, ses sentiments et son sentiment d'efficacité. Elles se construisent dans sa relation avec l'enseignant et par ses attentes quant à la nature de cette relation (Pianta, 2001).

Qui dit processus interactionnel, dit que deux acteurs entrent en relation, se créent mutuellement l'un l'autre dans un échange dynamique et réciproque (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Staats, 1986). Les deux acteurs influencent la relation maître-élève, soit l'élève et l'enseignant. À cet effet, le développement de l'individu se produit à travers les interactions des acteurs et des contextes dans le temps. Ainsi, il est souvent impossible de dire si c'est l'attitude de l'élève ou de l'enseignant qui détermine la qualité de la relation qui s'instaure entre les acteurs. À cela, on confronte l'analogie de l'œuf ou de la poule. Si l'on fait du cas par cas, on peut évidemment avancer que, dans certains cas, c'est l'attitude de l'élève qui a occupé une place prépondérante dans la formation de la relation ou qu'au contraire, c'est l'attitude de l'enseignant, mais encore là tout est relatif et il faut

examiner l'effet d'interaction. Illustrons cela par un exemple : un garçon commence la maternelle et rencontre son enseignant pour la première fois. L'enfant est très agité et l'enseignant peut immédiatement le prendre en aversion en pensant qu'elle sera incommodée par cet élève turbulent qui dérangera ses classes... Certains diront que la relation négative qui commence à se former à cet instant résulte de l'attitude agitée du garçon. Cependant, d'autres soulèveront qu'elle découle de l'attitude de l'enseignant qui vit une incapacité à comprendre le monde psychique de l'enfant et à se rendre compte que l'enfant est tout simplement anxieux !

Incidentement, souvent, la qualité de la relation ne peut être attribuée entièrement ni à l'un, ni à l'autre. Comme l'illustre l'exemple, lorsque deux individus se rencontrent, c'est toutes leurs valeurs, leurs vécus, leurs caractéristiques, leur non verbal, leurs perceptions, leurs émotions, leurs capacités d'introspection, leur intelligence, leurs façons d'être qui entrent en interaction.

#### *Les impacts de la qualité de la relation*

Depuis les dernières années, plusieurs études ont documenté la relation maître-élève et ont confirmé son impact sur l'ajustement à l'école (Hugues, Cavell & Willson, 2001; Mantzicopoulos, 2005; Birch & Ladd, 1998; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Saft & Pianta, 2001). Aux dires de Hugues et Kwok (2006), puis Murray et Murray (2004), la qualité de la relation maître-élève au début de la scolarisation a de grandes répercussions sur les résultats scolaires, sociaux et

comportementaux futurs des élèves. L'étude de Burchinal, Peisner-Feinberger, Pianta et Howes (2002) confirme que les expériences avec les adultes de la garderie et au début de la scolarisation influencent déjà la réussite scolaire à l'école. De plus, les recherches de Hamre et Pianta (2001) précisent qu'une relation maître-élève négative prédit chez des élèves de maternelle leur niveau de réussite scolaire, les infractions disciplinaires et les suspensions de l'école jusqu'en 8<sup>e</sup> année. Malheureusement, peu d'études portent sur le sujet et très rares sont celles à caractère longitudinal.

Au fil des années, plusieurs études ont permis de mettre en relief la valeur prédictive des relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants dans la problématique du décrochage scolaire (Eaton, 1979; Fagan & Pabon, 1990; Fortin et al., 2004; Fortin et al., 2005b; Potvin & Paradis, 2000; Violette, 1991).

Plus spécifiquement, les élèves qui expérimentent des relations maîtres-élèves plus positives vivent une attitude plus positive envers l'école (Hughes, Gleason & Zhang, 2005; Connell & Welborn, 1991; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Notons que plusieurs travaux (Hamre & Pianta, 2001; Kesner, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003) ont démontrés que les enseignants rapportent plus de proximité et moins de conflits dans leurs relations avec les filles.

Mantzicopoulos (2005) a démontré que la qualité de la relation maître-élève est significativement reliée à la perception de l'existence ou non de conflits. Son étude

porte sur la relation d'élèves de la maternelle avec leur enseignant ainsi que sur les conflits qu'ils rapportent. L'échantillon se compose de 103 élèves provenant de 24 écoles publiques situées dans des milieux socio-économiquement désavantagés ainsi que de leurs 34 enseignants. Ces élèves participaient tous au programme national Head Start aux États-Unis. Mantzicopoulos s'intéresse au lien entre l'existence ou non des conflits dans l'interaction entre l'élève et l'enseignant et plusieurs variables : soit les caractéristiques de l'élève (la réussite scolaire, le sexe, les problèmes de comportement), la qualité des pratiques en classe (stratégies disciplinaires, stratégies éducatives,...), la perception de l'enseignant du climat de la classe (support de l'enseignant) et de l'école, ainsi qu'à la perception de l'enseignant quant à sa charge de travail et son stress. Ses résultats démontrent que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant est fortement corrélée à la réussite scolaire, aux problèmes de comportements, au climat de la classe et de l'école et les pratiques en classe.

À l'évidence, les travaux démontrent qu'une relation maître-élève positive est bénéfique pour les résultats scolaires et comportementaux d'un enfant, autant actuels que futurs : Mantzicopoulos, 2005; Hughes et al., 2005; Pianta, 1999; Hugues, 2002; Hugues, Cavell & Jackson, 1999; Ladd et al., 1999. De plus, les écrits démontrent que la réussite scolaire constitue un facteur de protection déterminant dans le risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004). Par exemple, l'étude de Burchinal et al. (2002) fournit la preuve manifeste que la relation avec l'enseignant interagit avec le développement de l'enfant en ayant une incidence sur la trajectoire langagière, ainsi

qu'en lecture et en mathématiques et donc indirectement sur le risque de décrochage scolaire.

Selon Murray et Malmgren (2005), l'implication active, l'ouverture de la communication, la réceptivité, puis la proximité entre l'enseignant et l'élève sont tous des éléments qui possèdent un rôle important dans la détermination de la qualité de la relation. À cet égard, Burchinal et al. (2002) attestent que la qualité de la conversation entre l'élève et l'enseignant prédit le niveau et l'évolution du vocabulaire ainsi que le décodage des mots lorsque l'enfant entre à l'école primaire. Pour leur part, Burchinal et al. (2002) affirment que la qualité des interactions en classe et la proximité avec les maîtres sont deux prédicteurs des habiletés langagières, cognitives et sociales à l'école.

Il faut souligner que, dans une classe, chaque enfant a une relation particulière avec l'enseignant, bien que chacun vit dans le même climat de classe (Hugues, Zhang & Hill, 2006). La répercussion de la relation maître-élève est toutefois différente pour chaque enfant. Parfois, la relation maître-élève se révèle d'une importance capitale pour certains élèves car l'enseignant est significatif pour lui, alors que pour d'autres, la relation n'influence pas ou peu le parcours scolaire de l'élève. De plus, elle jouerait un rôle important dans l'adaptation de l'élève à l'école, ainsi que dans ses résultats scolaires. Selon Hugues et al. (2006), la relation maître-élève peut être un prédicteur supérieur aux facteurs environnementaux et individuels en ce qui a trait aux différences de compétences chez les élèves à risque de vivre une pauvre transition à la maternelle et

même durant toute la scolarité. Or, la qualité de la transition à l'école détermine en bonne partie l'attitude que l'élève développera envers l'enseignant. Lorsque cette transition ne se vit pas bien, elle influence l'élève à adopter une attitude négative envers l'enseignant et prédispose ainsi le jeune au décrochage scolaire au secondaire. Hugues (2002) précise que l'influence des pratiques en classe ainsi que des autres caractéristiques relatives aux enseignants sont comparables à l'effet des particularités de l'élève sur la réussite scolaire.

Des recherches citées dans cette section portant sur la relation maître-élève, il ressort la certitude que les relations maître-élève positives représentent des atouts développementaux cruciaux pour l'élève et ce, durant toute sa scolarisation. Mais qu'arrive-t-il dans l'éventualité d'une relation de piètre qualité ?

Comme l'explique Mantzicopoulos (2005), les relations conflictuelles demandent aux enseignants une attention particulière pour deux raisons. Primo, ces conflits sont associés à un faible rendement scolaire. Secundo, ces conflits ont potentiellement des effets nuisibles sur la trajectoire scolaire des élèves. Effectivement, les données recueillies dans la documentation confirment qu'une relation conflictuelle en début de scolarisation peut prédisposer l'élève au décrochage scolaire (Mantzicopoulos, 2005; Hughes et al., 2006). D'où l'importance de mieux comprendre l'interaction entre l'élève et son enseignant, la formation des attitudes des deux acteurs.

Birch et Ladd (1998) ont démontrés qu'une relation maître-élève conflictuelle prédit la diminution des comportements prosociaux des élèves de la maternelle à la première année. De plus, Silver, Measelle, Armstrong et Essex (2005) ont démontré que la perception par l'enseignant d'un haut niveau de conflit dans la relation maître-élève en maternelle prédit l'augmentation du nombre d'élèves présentant des troubles de comportements extériorisés en 3<sup>e</sup> année. L'évaluation par l'enseignant de la proximité et du conflit au début du primaire est corrélée avec l'agressivité (Birch & Ladd, 1997) et prédit les compétences comportementales et scolaires (Ladd & Burgess, 1999; Pianta, 1994).

Chez les élèves agressifs et perturbateurs au primaire, une relation maître-élève positive est associée à une amélioration des comportements (Meehan, Hugues & Cavell, 2002), particulièrement pour les élèves à risque d'échec scolaire (Hugues, 2002). Aussi, les recherches de Gest et al. (2005) suggèrent que la relation maître-élève peut jouer un rôle particulièrement critique sur tout l'ajustement de l'enfant démontrant de l'agressivité à l'école.

Certains auteurs analysent la relation maître-élève globalement, selon sa qualité, c'est-à-dire si elle est considérée positivement ou négativement. Hamre et Pianta (2000) confirment qu'une relation maître-élève négative prédit des performances scolaires plus faibles, peu d'habitudes de travail positives et plus d'indiscipline à l'école. En outre, le climat stressant résultant d'interactions négatives avec l'enseignant nuit à la

participation de l'élève en classe et à son ajustement à l'école (Mantzicopoulos, 2005; Silver et al., 2005). Les élèves qui vivent une relation négative avec l'enseignant ont plus de probabilité de doubler un année, de vivre le rejet des pairs et même de décrocher de l'école (Hugues et al., 2001; Ladd et al., 1999; Pianta et al., 1995).

En résumé, chez l'élève, la qualité de la relation maître-élève est déterminante dans son ajustement à l'école et sa réussite scolaire. Notons que les auteurs vont plus loin et confèrent une relation positive de la valeur d'être un facteur de protection à l'égard du décrochage scolaire. Mantzicopoulos (2005) démontre que les relations entre enseignants et élèves jouent un rôle important dans l'acquisition des habiletés scolaires chez les élèves à risque. De plus, selon Hugues (2002), une relation maître-élève positive est davantage bénéfique pour les élèves à risque d'échec scolaire. Plus précisément, elle constitue un facteur de protection pour l'acquisition d'habiletés scolaires chez les élèves à risque de problèmes scolaires précoces en raison de mauvaise conduite, d'hyperactivité ou de style interactionnel exigeant (Burchinal et al., 2002). Cependant, il est plus difficile pour un enseignant de vivre une bonne relation avec un élève qui présente ces caractéristiques. Ainsi, une relation maître-élève positive représente un facteur de protection dans l'adaptation des élèves à l'école et leur réussite scolaire. Paradoxalement, les élèves à risque sont ceux qui ont le plus besoin d'une belle relation avec l'enseignant et ceux qui vivent davantage des relations négatives.

Une étude de Burchinal et al. (2002) identifie qu'une relation de proximité avec l'enseignant augmente l'acquisition des habiletés en lecture pour les enfants de parents plus autoritaires et pour les élèves représentant des minorités ethniques. Ces deux types d'enfants ont de fortes probabilités de développer des difficultés en lecture et en mathématiques. Ces auteurs suggèrent qu'une relation positive avec l'enseignant figure en tant que facteur de protection pour ces élèves.

Pour Hugues (2002), une relation maître-élève d'autorité, caractérisée par un haut niveau de contrôle et de proximité, est un facteur de protection en général, mais même face à l'influence négative des pairs. Finalement, Farrell (1990) souligne qu'il existe souvent un lien plus négatif entre l'enseignant et l'élève à risque de décrochage. Selon lui, un bon lien pourrait compenser un manque de succès chez l'élève. Ceci complète la section traitant la relation maître-élève sous sa forme générale. Tel que mentionné précédemment, poursuivons avec l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

### *L'attitude de l'enseignant envers l'élève*

#### *Définition*

Pour la présente étude, l'attitude de l'enseignant envers l'élève se traduit par une attitude positive de l'enseignant envers l'élève, des comportements d'approche et du plaisir partagé. À l'inverse, lorsqu'un enseignant présente une attitude négative envers un élève, il manifeste des comportements d'évitement et du déplaisir dans la relation.

L'attitude de l'enseignant envers l'élève serait un facteur déterminant dans la qualité de la relation maître-élève.

Selon Langevin (1999), la nature de la relation maître-élève se caractérise par ces qualificatifs : utilitaire, imposée, fortuite, passagère, marquante et ambiguë. Ces déterminants entrent en jeu lors des interactions entre les deux acteurs et influencent la qualité de la relation qui s'établit. Malheureusement, les éléments en présence altèrent parfois l'attitude de l'enseignant envers l'élève. À ce sujet, Auger et Boucharlat (2001) postulent que le regard que porte un enseignant sur ses élèves est investi par ses désirs, ses représentations, ses affects souvent inconscients. L'ambivalence et la contradiction existent inévitablement dans la relation éducative. L'attitude de l'élève envers l'enseignant n'est pas objective et purement fonctionnelle et les auteurs constatent que l'attitude de l'enseignant influence directement le comportement et les performances de l'élève. À ce sujet, Vancouver et Tischner (2004) démontrent que l'attitude de l'enseignant est positivement reliée à la performance et à l'efficacité scolaire des élèves.

#### *Caractéristiques de l'attitude de l'enseignant*

Mentionnons d'abord que le sexe est déterminant dans l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Les enseignants présentent davantage une attitude négative envers les garçons (Hamre & Pianta, 2001; Kesner, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Les travaux de Fortin et al. (2005b) démontrent que l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève est identifiée comme le

cinquième facteur de risque le plus associé au décrochage scolaire chez les garçons. L'attitude de l'enseignant envers l'élève contribue significativement dans l'explication des causes du décrochage scolaire pour les garçons seulement. Les résultats de Fortin et al. (2005b), indiquent en effet que l'attitude de l'enseignant envers l'élève ne compte pas parmi les facteurs les plus déterminants dans le décrochage scolaire chez les filles.

Les travaux de Mantzicopoulos (2005) démontrent que plusieurs éléments contribuent à modifier l'attitude de l'enseignant envers l'élève. D'une façon générale, certaines classes présentent parfois des conditions tellement stressantes que même les bons enseignants peuvent avoir de la difficulté à former des relations adaptatives avec certains types d'élèves. À cet effet, il est manifeste que les premiers styles comportementaux des élèves jouent un rôle important dans la formation du lien (Mantzicopoulos, 2005; Birch & Ladd, 1998). Ceci est particulièrement le cas lorsque les jeunes ont des problèmes extériorisés tels que l'agressivité et l'hyperactivité. Concrètement, les élèves présentant un fort score d'hyperactivité tendent à rapporter un plus haut niveau de conflit avec l'enseignant (Mantzicopoulos, 2005), ainsi que les élèves présentant des problèmes émotionnels et comportementaux (Murray & Malmgren, 2005). Effectivement, ces problèmes mettent l'enseignant au défi, tout en lui faisant développer une attitude plus négative envers l'élève.

Ensuite, le rendement scolaire de l'enfant représente un autre élément façonnant l'attitude de l'enseignant. À ce sujet, les résultats de Potvin et Paradis (2000), puis de

Hughes et al. (2005), mentionnent que les enseignants exhibent une attitude plus positive envers les élèves perçus sans difficultés scolaires. D'un autre côté, d'après Jussim, Eccles et Madon (1996), la perception du maître quant à la réussite de l'élève influence ses résultats scolaires.

Dans un autre ordre d'idée, Mantzicopoulos (2005) signale que la perception de l'enseignant de la difficulté de sa charge de travail modifie grandement son attitude face aux élèves. En effet, la charge de travail est significativement corrélée avec le nombre d'élèves à risque dans sa classe, le climat de la classe, les pratiques en classe et les problèmes de comportement. Lorsqu'il y a beaucoup d'élèves à risque ou en difficulté dans une classe, cela contribue à augmenter le stress de l'enseignant (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park & Goring, 2002). S'ensuit un climat de classe plus stressant et désagréable, une attitude de l'enseignant envers l'élève plus négative, etc. On sait que l'attitude de l'enseignant est particulièrement influente chez les élèves à risques. Or, les élèves à risques qui se retrouvent dans ce type de classe ont moins de probabilité de bénéficier d'une attitude positive de la part de l'enseignant. Comme il en est fait état, plusieurs éléments modifient l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Voici une composante primordiale de l'attitude de l'enseignant, soit la qualité de support que l'enseignant manifeste envers l'élève.

### *Le support*

Une attitude de support provenant de l'enseignant favorise l'ajustement scolaire émotionnel et social de l'enfant exposé à plusieurs facteurs de risque (Domitrovich & Bierman, 2001). De même, une relation de support entre l'enseignant et l'élève influence positivement tout le fonctionnement scolaire de l'élève, comme la performance scolaire (Murray & Malmgren, 2005) et la capacité de réguler leurs comportements (Hugues et al., 2006). Murray et Greenberg (2000, 2001) ont trouvé des corrélations significatives entre la perception de l'élève quant à la qualité du support manifesté par l'enseignant et ses compétences comportementales et scolaires.

Mentionnons que les travaux de Hugues et al. (2006) concernent ce champs spécifique d'intérêt. L'étude concerne 509 élèves de trois écoles du Texas chez lesquels le niveau de support de l'enseignant est évalué. Elle se déroule de la première à la deuxième année. Le support que l'enseignant fournit chaque élève se mesure par une évaluation sociométrique, c'est-à-dire que chaque élève a été rencontré individuellement et a répondu aux questions des chercheurs. Pour chaque question, les élèves devaient identifier quels camarades de classe vivent une belle relation avec l'enseignant ou aiment passer du temps avec l'enseignant, par exemple. Les autres variables étudiées sont, le support normatif de l'enseignant, l'acceptation des pairs, l'engagement dans l'apprentissage scolaire, l'attitude de l'élève envers l'école et l'enseignant, la réussite en lecture. Ils démontrent que le support individuel de l'enseignant est relié positivement et modérément avec l'acceptation des pairs et l'engagement scolaire. Aussi, les élèves

bénéficiant d'un haut niveau de support normatif présentent une meilleure régulation de leurs comportements. Le support individuel de l'enseignant et le support normatif sont très reliés. Parce que le support individuel encourage les relations positives avec les pairs et l'engagement scolaire, le support normatif augmente les probabilités que les enfants éprouvant un piètre rendement scolaire débutent l'école d'une façon plus positive. Cela puisque l'enseignant est plus supportant d'une façon générale, comparativement à d'autres enseignants.

Sur ce point, Hugues et Kwok (2006) prouvent que le support de l'enseignant devient particulièrement important pour l'engagement de l'élève dans les premières années de la scolarisation, soit lorsqu'il développe ses habiletés d'adaptation aux nouvelles situations et ses stratégies de résolution de problèmes. Les travaux de Fortin et al. (2005a) démontrent qu'une relation maître-élève positive s'associe avec la réussite scolaire l'engagement scolaire et la persévérance scolaire.

Les résultats de Hugues et Kwok (2006) indiquent que le support de l'enseignant envers les élèves à faible rendement scolaire génère une capacité de l'enfant à s'investir davantage dans l'apprentissage et à mieux réussir dans les relations sociales, ce qui améliore son succès scolaire et social à long terme. Également, aux dires de Hugues et al. (2006), les élèves à risque fréquentant une classe dont le climat est supportant ou dont l'enseignant est supportant sont perçus par les pairs comme davantage supportés par l'enseignant. Ceci s'explique par le fait qu'un enseignant supportant contribue à

favoriser l'engagement de l'élève. L'élève engagé vit des relations plus agréables avec ses enseignants et avec les pairs. Ces interactions positives sont bénéfiques pour tous les élèves, mais tout particulièrement pour ceux en difficultés scolaires qui sont très sensibles à l'attitude de l'enseignant car ils sont plus vulnérables et doivent demander plus souvent de l'aide en classe. Le support de l'enseignant est associé à une attitude d'engagement de la part de l'élève. Skinner, Zimmer-Gembeck et Connell (1998) démontrent qu'un lien de nature réciproque existe entre le support et l'engagement. Ce lien entre le support et l'engagement expliquerait pourquoi la qualité du support offert par l'enseignant et l'engagement de l'élève en classe sont des bons prédicteurs du rendement scolaire à long terme.

Les élèves craintifs, peureux et ayant une faible régulation d'eux-mêmes bénéficient particulièrement d'une relation maître-élève supportante. Celle-ci améliore leurs stratégies d'adaptation face aux interactions sociales négatives (Little & Kobak, 2003) et aux stressors en classe (Bowlby, 1980). D'un autre côté, les caractéristiques prosociales et antisociales d'un enfant prédisent le degré de support de l'enseignant et des pairs (Ladd & Burgess, 1999). De même, les élèves agressifs perçus comme étant plus supportés par l'enseignant sont mieux acceptés par les pairs (Hugues et al., 2001). En outre, le taux d'agressivité rapporté par l'enseignant prédit les changements chez l'élève dans la perception du support de l'enseignant et la solitude. Ceci signifie que plus un élève est agressif, moins il perçoit de support de la part de l'enseignant ainsi que des élèves, et plus il vit de la solitude, puis vice versa (Gest et al., 2005). De plus, les

élèves agressifs qui bénéficient du support de l'enseignant démontrent une forte diminution des comportements agressifs au début de la scolarisation (Silver et al., 2005).

### *L'attitude de l'élève envers l'enseignant*

#### *Définition*

Tout d'abord, plusieurs aspects de l'attitude de l'élève envers l'enseignant sont étalés dans les pages précédentes, soit dans la section abordant la relation maître-élève, puis celle de l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Ces concepts demeurent très étroitement liés, d'une façon telle, qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'ils sont difficiles à circonscrire. Essentiellement, l'attitude de l'élève envers l'enseignant est la réponse ou la réaction de l'élève dans sa relation avec son enseignant.

Selon Gilly (1980), cette attitude de l'élève envers l'enseignant découle de l'image qu'il se fait de son enseignant. Cette représentation concerne principalement la réponse à ses attentes et besoins d'ordre affectif, comme la disponibilité et la chaleur de la relation. Si ces besoins sont comblés par l'enseignant, l'élève développera une attitude positive envers son enseignant ou vice versa.

La relation que chaque enfant développe avec son enseignant semble être un aspect particulièrement important qui joue sur le décrochage scolaire. Il apparaît que les jeunes élèves sont plus aptes à aller à l'école et à apprendre d'adultes avec qui ils ont une bonne relation qu'avec ceux dont ils sont détachés ou en relation conflictuelle

(Pianta, 1999). Mentionnons l'impact des troubles du comportement sur l'attitude de l'élève envers l'enseignant. Fortin et al. (2005a) postulent que les comportements désagréables des élèves sont décrits par les enseignants comme étant « instables, agités, entêtés, désobéissants, immatures et non coopératifs » (p.86). Ces attitudes engendrent généralement des relations maître-élève négatives. De plus, ils ne démontrent pas d'engagement scolaire. Par leurs attitudes, ces élèves perturbent la classe et l'enseignement.

Dans un autre optique, Howes (1999) et Pianta (1999) s'inspirent de la théorie de l'attachement; l'enfant doit ressentir un sentiment de sécurité et communiquer de façon efficace avec son enseignant pour réussir et avoir à cœur sa réussite. De même, en se basant sur la pyramide des besoins de Maslow, « un élève ne pourra satisfaire pleinement son besoin de réalisation (apprentissage, créativité) que s'il se sent en sécurité dans la classe, s'il se sent appartenir à un groupe, reconnu par les autres et confiant en lui-même » (Auger & Boucharlat, 2001, p. 36). En ce sens, l'étude de Burchinal et al. (2002) suggère que la relation maître-élève est un aspect fondamental de l'expérience de l'enfant hors du contexte familial, au moins durant le préscolaire et le début de l'élémentaire.

De plus, selon Babad, Avni-Babad et Rosenthal (2003), les élèves sont extrêmement sensibles face aux critères attendus par les enseignants. Preuve en est démontrée par l'effet Pygmalion. Auger et Boucharlat (2001) précisent :

Il faudrait se garder de conclure que les élèves forts et faibles sont fabriqués par les enseignants, mais il est évident que la façon dont un enseignant « regarde » ses élèves est déterminante et peut avoir une influence directe non seulement sur son comportement mais aussi sur ses performances. (p.42)

Indéniablement, l'élève n'est pas indifférent à l'attitude de l'enseignant. De surcroît, les deux acteurs s'inter-influencent constamment. Une attitude d'engagement chez l'élève influence ses résultats scolaires d'une année à l'autre (Skinner & Belmont, 1993). Guzman, Santiago-Riviera et Haase (2005) ont même découvert que si les valeurs, l'identité sociale ou les comportements de l'élève ne correspondent pas à ce qui est demandé par l'enseignant, la relation maître-élève en écopera, en étant davantage conflictuelle et désagréable. Cela confirme l'avis de Staats (1986), énonçant que les attitudes de l'élève influencent la relation maître-élève elle-même, par un échange entre les deux acteurs caractérisé par une influence réciproque.

#### *L'attitude de l'élève et ses interactions sociales*

Selon Gest et al. (2005), les élèves vivant une relation de proximité et de support avec les enseignants et les pairs réussissent mieux au niveau scolaire et comportemental. Silver et al., (2005) postulent quant à eux que plus les élèves vivent une relation de proximité avec leur enseignant, moins ils éprouvent de conflits, mieux ils sont acceptés par les pairs et mieux ils réussissent. Aussi, ces élèves démontrent un plus faible niveau d'agressivité ainsi que moins de problèmes de la conduite.

Hugues et Kwok (2006) avancent qu'au primaire la qualité de la sécurité émotionnelle ressentie par l'élève influence son attitude envers l'enseignant. La sécurité émotionnelle de l'élève face à l'enseignant diminue sa réactivité aux événements stressants négatifs en classe. De plus, l'engagement et la sécurité émotionnelle ressentie au milieu du primaire dans les interactions en classe ont un effet indirect sur la réussite scolaire. Lorsqu'un enfant bénéficie d'une relation de support de la part de son enseignant et des pairs, il adopte une attitude plus positive envers l'enseignant car il présente plus de confiance en ses habiletés et davantage d'engagement scolaire (Furrer & Skinner, 2003; Gest et al., 2005). L'engagement scolaire se définit comme l'effort, la persistance et la participation (Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 1998). Le support de l'enseignant et des pairs permet à l'élève de développer et de conserver une attitude positive envers l'enseignant. Concrètement, une attitude positive envers l'enseignant se manifeste chez l'élève par plusieurs indicateurs : il aime plus l'école, il s'y sent plus confortable, il participe et s'engage davantage aux activités en classe (Furrer & Skinner, 2003, Gest et al., 2005).

En ce sens, Van den Oord et Van Rossem (2002) ont déclaré que la socialisation avec les pairs implique une intégration de la structure sociale qui définit et renforce les standards scolaires et comportementaux. L'intégration sociale semble être, selon eux, la dimension la plus importante des résultats scolaires et cognitifs. En effet, leurs travaux démontrent que les résultats au niveau cognitif et scolaire sont meilleurs chez les élèves

bien intégrés. Ils suggèrent toutefois que l'intégration peut être le résultat de la réussite scolaire plutôt que la cause.

Cela dit, les pairs jouent un rôle dans l'attitude de l'élève envers l'enseignant. Les élèves utilisent les informations sur la qualité de la relation maître-élève et les interactions entre les élèves pour évaluer les comportements sociaux et la sympathie des camarades (Chang, 2004; Hugues et al., 2001). En modelant leur perception sur celle de l'enseignant les élèves modifient donc leur acceptation des autres.

#### *L'attitude de l'élève liée au risque de décrochage scolaire*

Sous une autre perspective, lorsque l'on considère spécifiquement l'attitude de l'élève envers l'enseignant, il est essentiel de concevoir qu'elle est en lien avec les attitudes énoncées par Silberman (1969) et son statut sociométrique. À ce propos, les résultats de Potvin et Paradis (2000) confirment que les élèves de type attachant ou préoccupant ont une attitude plus positive envers l'enseignant que ceux de type indifférent ou rejeté. De plus, leurs travaux indiquent que l'attitude des élèves envers leur enseignant conserve une stabilité dans le temps. En effet, leurs résultats ne présentent pas de différences significatives entre les trois temps de mesure de leur étude. Les élèves du type préoccupant et rejeté sont particulièrement prédisposés à avoir un faible rendement scolaire (Potvin & Paradis, 2000). Or, les écrits recensés indiquent que le faible rendement scolaire représente un des éléments les plus cruciaux qui peut entraîner le décrochage scolaire.

D'autres travaux sont effectués concernant les catégorisations d'élèves. Les résultats suivants concernent l'agressivité et la popularité qui affectent le statut de l'élève. L'agressivité est un trait retrouvé souvent chez les élèves rejetés, tandis que la popularité est moins tranchée au couteau... Selon les travaux de Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop, et Cairns (2003) à propos du statut sociométrique, certaines caractéristiques individuelles sont associées avec le décrochage scolaire. Notamment, un haut niveau d'agression et un bas niveau de popularité perçu par l'enseignant en 7<sup>e</sup> année sont reliés au décrochage scolaire pour les garçons et les filles. Leur étude suggère que l'interaction des problèmes de comportement et des problèmes de relations sociales puisse contribuer au décrochage scolaire. Par contre, les jeunes identifiés rejetés ne sont pas plus à risque de décrocher, sauf s'ils présentent aussi des comportements antisociaux.

En ce qui concerne les jeunes agressifs, ils débuteraient l'école avec des habiletés sociales inadéquates. Rejetés par les pairs prosociaux, ils gravitent autour des autres pairs agressifs. Ainsi, au début de l'adolescence, ils s'associent avec des groupes de pairs déviants. Évidemment, les membres de ce type de groupe maintiennent les problématiques comportementales et encouragent l'augmentation des patterns d'ajustement déviants, incluant celui du décrochage scolaire.

En conclusion, Vallerand et Senéchal (1991) constatent que les décrocheurs perçoivent leur enseignant comme contrôlant, offrant peu de soutien et ne s'intéressant

pas à eux. À cet égard, plusieurs auteurs affirment que la qualité de la relation maître-élève, engendre des attitudes et des comportements qui influencent la performance et la persévérance scolaire de l'élève (Fortin et al., 2005b; Fortin et al., 2004; Potvin et Paradis, 2000). De plus, les adolescents peu performants à l'école comptent plus fortement sur le support de l'enseignant que les adolescents ayant un bon rendement scolaire (Plybo, Edwards, Butler, Belgrave & Allison, 2003). Malheureusement, ces adolescents vivent souvent peu de support, contrairement à leurs besoins, ce qui ne les aide pas.

Lorsque l'on observe les éléments rapportés dans le contexte théorique, on constate que le concept de soi est fortement lié à la réussite scolaire. Le concept de soi d'un élève semble déterminant dans la relation avec son enseignant, puisque l'élève développe son concept de soi lors de ses interactions avec l'enseignant, modifiant à la fois l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève dans un processus dynamique. Ces deux attitudes, très imbriquées l'une à l'autre, influenceraient la réussite scolaire. Finalement, l'impact de l'attitude de l'élève envers l'école demeure un peu nébuleux suite à la revue de la documentation. Cependant, le peu de documentation porte à croire que l'attitude de l'élève envers l'école agit dans le processus du décrochage scolaire, mais peut-être moins significatif que les deux autres attitudes.

### *Hypothèses de recherche*

La revue de la littérature a permis de faire ressortir les constats face aux relations qui existent entre certaines variables présentes au début de la scolarisation et le décrochage scolaire. Par les informations recueillies, on remarque que ces variables semblent effectivement reliées les unes aux autres. Mais, dans les faits, observe-t-on une telle association ?

L'objectif de la présente étude est d'abord d'examiner chez des élèves l'association et la contribution respective de certaines variables choisies présentes en début de scolarisation sur le décrochage scolaire à l'âge normal prévu de l'obtention du diplôme du secondaire. Plus spécifiquement, l'objectif de cette recherche est de démontrer que les variables mesurées à la maternelle chez l'élève (concept de soi, attitude de l'élève envers l'école, attitude de l'élève envers l'enseignant) et l'enseignant (attitude de l'enseignant envers l'élève) sont associées au décrochage scolaire.

La première hypothèse allègue que le sexe des élèves amène des différences significatives quant au décrochage scolaire. Plus précisément, comparativement aux filles, les garçons décrochent de l'école dans une proportion significativement plus élevée. L'objectif de cette hypothèse est de vérifier la concordance des résultats de la présente étude avec les autres travaux portant sur le décrochage scolaire.

Deuxièmement, les variables mesurées en maternelle, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève présentent des différences significatives : 1) en fonction du statut de décrocheur ou de non-décrocheur, 2) selon le sexe des participants et 3) en fonction du statut de décrocheur ou de non-décrocheur de manière différente selon le sexe.

La troisième hypothèse postule que les variables mesurées à la maternelle, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève et le sexe, s'associent significativement avec le décrochage scolaire lorsqu'elles sont prises ensemble, puis séparément en fonction du décrochage scolaire. Cette hypothèse stipule plus précisément que le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève obtiennent significativement des valeurs plus négatives chez les décrocheurs que chez les non-décrocheurs et que ces variables s'associent entre elles.

Finalement, la quatrième hypothèse postule que les variables mesurées au début de la scolarisation, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève et le sexe, contribuent significativement à la compréhension du décrochage scolaire.

## *Méthode*

## Les participants

L'échantillon initial issu de l'étude longitudinale de Potvin et Paradis se compose de 990 jeunes de maternelle en 1992, soit de 479 filles (48 %) et 511 garçons (52 %). Ils proviennent de 52 groupes et fréquentent 20 écoles appartenant à cinq commissions scolaires de la région de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Ces élèves proviennent de divers milieux socioéconomiques. Cette étude longitudinale sur les *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000) s'est déroulée sur trois ans, soit de la maternelle à la fin de la deuxième année et ce, en cinq temps de mesure. La présente étude se limite aux analyses du temps 1 de la recherche, soit lors de la maternelle. Ces données sont mises en relation avec la variable critère mesurée en 2004, soit le statut de décrocheur ou de non-décrocheur à la fin du secondaire.

Les enseignantes de maternelle impliquées dans l'étude actuelle sont au nombre de 32. L'échantillon ne compte pas d'hommes, alors le féminin est employé pour la suite de la recherche en ce qui concerne les enseignantes. Elles ont en moyenne 45,3 ans (écart-type de 7,5 ans) et comptent 21 années d'expérience en enseignement (s'échelonnant de 4 ans à 34 ans d'expérience). La plus jeune a 26 ans alors que la participante la plus âgée a 59 ans.

Les analyses de ce mémoire sont à caractère longitudinal. Il résulte d'un choix méthodologique de conserver uniquement les participants qui présentent des données complètes. Plusieurs participants de la cohorte initiale sont exclus. Le premier élagage concerne les 54 participants pour lesquels le MELS n'a pas été en mesure de fournir toutes les informations nécessaires. Aussi, certaines données essentielles concernant les variables mesurées à la maternelle étaient manquantes : le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignante, l'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Ainsi, 96 autres participants sont retranchés.

Par la suite, des recodages ont permis de mettre en évidence les décrocheurs. De cette opération, les participants ont été divisés en trois catégories, soit les décrocheurs, les non-décrocheurs et ceux toujours inscrits à l'école. Les 247 participants composant cette troisième catégorie n'ont pas obtenu leur diplôme, mais sont toujours inscrits à l'école (formation générale, formation générale avec cheminement particulier, formation professionnelle, formation aux adultes, CFER (Certificat de formation en entreprise et récupération)). Ceux-ci forment une catégorie particulière qui ne fait pas l'objet de cette étude : ces sujets peuvent autant obtenir ou non leur diplôme du secondaire. Le choix conceptuel effectué a été d'exclure ces 247 élèves des traitements statistiques, dans l'optique de présenter des analyses plus précises concernant uniquement les décrocheurs et les non-décrocheurs, vocable utilisé dans la suite de cette recherche. En tout, l'élagage représente 397 participants. L'échantillon des élèves retenus et utilisés dans les analyses statistiques représente 593 participants, soit 309 filles (52 %) et 284 garçons

(48 %). L'âge moyen de ces élèves de la maternelle au moment de la cueillette de donnée est de 6,11 ans dont le minimum est 5,17 et le maximum 6,75. On constate qu'il y a 91 décrocheurs, soit 15,3 % de l'échantillon et 502 non-décrocheurs, soit 84,7 % de l'échantillon ayant reçu leur diplôme dans le temps prévu. Plus précisément, les filles représentent 30,8 % des décrocheurs alors que les garçons représentent 69,2 % de ceux-ci. Lorsque l'on regarde uniquement les non-décrocheurs, on observe une proportion de 56,0 % de filles et 44,0 % de garçons.

## Instrument de mesure

### *Les variables et les instruments de mesure*

Diverses variables sont retenues dans le cadre de ce mémoire, soit le concept de soi des élèves, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Les valeurs utilisées pour chacune des variables prédictives sont obtenues par plusieurs instruments de mesure décrits dans cette section. À ces quatre variables prédictives s'ajoute la variable critère, celle du statut de décrocheur ou de non-décrocheur.

### *Le concept de soi*

L'instrument utilisé afin de mesurer le concept de soi est L'échelle primaire du concept de soi (Cadioux, 1992). Ce questionnaire est l'adaptation du Self Concept Scale, élaboré par Muller et Leonetti en 1970 (Muller & Leonetti, 1972). Il fut révisé en 1972 par les mêmes auteurs, puis traduit en 1992 par Cadioux. L'échelle primaire du

concept de soi se compose de douze images illustrant diverses situations que l'enfant peut vivre à l'école. Chaque image contient deux scènes, l'une représentant un enfant dans un comportement adapté et l'autre dans un comportement inadapté. L'élève doit choisir l'image qui lui ressemble le plus et l'entourer avec un crayon. Cet instrument est approprié pour les élèves de la maternelle à la quatrième année. La passation s'est effectuée auprès de groupes de maternelle en 1992, composés d'environ vingt élèves.

Le score total de cet instrument représente le concept de soi global. Les analyses font état d'une qualité métrologique « moyenne mais acceptable » (Potvin & Paradis, 2000). Les analyses de consistance interne effectuées par ces auteurs indiquent qu'il est préférable d'utiliser uniquement les items du score global du concept de soi, faible (0,59) mais plus acceptable que les scores des sous-échelles (Potvin & Paradis, 2000). Ceci motive le choix présent de retenir seulement l'échelle globale. Les scores varient de 0 à 12, à l'effet que plus le score est élevé, plus le concept de soi est positif.

#### *L'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante*

Ces deux variables sont mesurées par le questionnaire Les attitudes envers les enseignantes, l'école et les matières scolaires (Potvin & Paradis, 2000). Cet instrument fut modifié spécifiquement pour la cueillette de données au T1 de l'étude de Potvin et Paradis (2000) et fut élaboré par Potvin (1970). Les auteurs se sont inspirés de l'outil de Harter (1982), le « Perceived Competence Scale for Children ». Le questionnaire contient quatre items : l'enseignante, l'école, le français et les mathématiques.

Toutefois, dans la présente étude, nous ne retenons que deux items, soit l'attitude vis-à-vis de l'enseignante et l'attitude vis-à-vis l'école. Les deux autres questions portant sur les matières scolaires ne sont pas applicables aux élèves de la maternelle. L'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante se présentent avec un score dichotomique positif (1) ou négatif (0) selon qu'ils rapportent aimer ou non l'école et l'enseignant. Il obtient un score de 0 s'il répond « Je ne l'aime pas » et un score de 1, s'il répond « Je l'aime ». La validité de ce questionnaire est suffisante, même s'il ne contient que quatre items. Les coefficients de consistance interne varient de 0,76 à 0,97, dont la moyenne est de 0,87 (Potvin et Rousseau, 1991).

#### *L'attitude de l'enseignante envers l'élève*

L'attitude est évaluée à partir de L'échelle d'attitude du professeur envers l'élève (APE). Cet outil de Potvin, Rousseau, St-Jean et Potvin (1993) est le seul retenu dans le cadre de la présente étude qui n'est pas complété par l'élève. Rempli par l'enseignante, il permet d'évaluer ce qu'elle ressent envers l'élève par une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) (cité dans Potvin & Rousseau, 1993). La validité et la fidélité de celle-ci furent confirmées par Potvin et Rousseau (1993). La qualité métrologique de l'instrument est bonne car les corrélations vont de 0,51 à 0,76. L'APE renferme 18 adjectifs bipolaires (agréable-désagréable; agité-calme; travaillant-paresseux;...) allant de -3 à +3. Le score total varie de +54 à -54, selon que l'attitude de l'enseignante envers l'élève est plus positive (+54) ou négative (-54). En ce qui concerne les qualités métrologiques de l'instrument, selon

Potvin et Paradis (2000), la consistance interne est assez élevée pour chacune des sous-échelles (0,59). La majorité des corrélations sont plus élevées que 0,65, mais varient entre 0,51 et 0,76.

### *Le statut de décrocheur ou de non-décrocheur*

La variable critère qui sera utilisée dans cette recherche est la variable établissant si le participant est considéré comme un décrocheur ou un non-décrocheur. Le non-décrocheur est simplement un jeune qui a obtenu son diplôme du secondaire. L'individu qui présente un statut de décrocheur a cessé ses études de façon temporaire ou définitive et ne possède pas son diplôme du secondaire dans les délais prévus pour sa cohorte. Il est admis, conformément à la définition du MEQ (2000), que le décrocheur remplit deux conditions : il ne possède pas son diplôme du secondaire et il n'est pas inscrit à l'école. Dans le cadre de ce mémoire, conformément aux données obtenus du MELS, les diplômes suivants sont acceptés : le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) et l'attestation de formation professionnelle (AFP).

Concernant la variable critère, soit le statut de diplomation, elle provient de la banque de données du MELS et a été obtenu suite à une entente de collaboration avec le ministère et une autorisation de la Commission d'accès à l'information (CAI). La seule source de renseignement à laquelle nous pouvions avoir accès afin d'établir le statut de décrocheur ou de non-décrocheur des élèves participants à l'étude longitudinale était le

MELS. Effectivement, il était impossible et pratiquement impensable, après 15 ans, de contacter tous les jeunes qui faisaient partie de la cohorte en 1992.

Dans un premier temps, le processus a débuté par une communication avec le MELS leur faisant part de notre projet et vérifiant leur ouverture à une collaboration possible. La directrice de la recherche du MELS démontra un intérêt face au projet de recherche et accepta de collaborer à la condition d'avoir l'autorisation de la CAI. Ensuite, des démarches ont été effectuées auprès de la CAI afin d'obtenir leur autorisation. Suite à l'obtention de l'autorisation de la CAI, nous avons fait parvenir au MELS les 990 noms et codes permanents des élèves. Celui-ci nous a retourné les données demandées, à savoir le statut de diplomation ou non, ainsi que d'autres résultats non utilisés dans le présent mémoire. Notons également que dans ce lourd processus d'obtention des données du MELS et de l'autorisation de la CAI, nous avons dû, en plus, obtenir un certificat d'éthique du Comité éthique de recherche de l'UQTR. Précisons que cette dernière démarche fut très laborieuse étant donné que le Comité éthique de la recherche souhaitait qu'on obtienne l'autorisation directement des participants et ce, même 15 ans après l'étude longitudinale. Heureusement le Comité éthique accepta que l'obtention des données nécessaires à la recherche s'effectue par une collaboration avec le MELS.

## *Résultats*

Ce chapitre reprend chacune des hypothèses formulées. Il permet de décrire les analyses statistiques utilisées afin de vérifier les hypothèses et de présenter les résultats obtenus. Toutes les traitements statistiques de ce mémoire ont été effectués avec le logiciel SPSS.

La première hypothèse allègue que le sexe des élèves influence significativement le décrochage scolaire. Plus précisément, on suppose que comparativement aux filles, les garçons décrochent de l'école dans une proportion significativement plus élevée. Le tableau 1 présente la répartition des décrocheurs et des non-décrocheurs selon le sexe des participants. L'échantillon à l'étude se compose de 593 sujets, soit 309 filles (52,1 %) et 284 garçons (47,9 %). On constate qu'il y a 91 décrocheurs, soit 15,3 % de l'échantillon. On compte 502 non-décrocheurs, soit 84,7 % de l'échantillon, c'est-à-dire que ces individus ont obtenu leur diplôme dans le temps prévu pour leur cohorte. Plus précisément, les filles représentent 30,8 % et les garçons 69,2 % des décrocheurs. La proportion des non-décrocheurs est de 56 % pour les filles et de 44 % pour les garçons. Un test de Chi carré indique une différence significative entre le nombre de garçons et le nombre de filles décrocheurs et non-décrocheurs ( $\chi^2(1, N = 593) = 19,61 p < 0,001$ ). Si on veut illustrer plus concrètement la différence entre les garçons et les filles, on peut diviser le nombre de garçons par celui des filles. Cette simple opération nous indique

que le nombre de garçons décrocheurs est significativement plus élevé avec 2,25 garçons décrocheurs pour chaque fille décrocheuse.

Le tableau 1 représente la proportion des décrocheurs et des non-décrocheurs pour l'ensemble des participants. Mais, si on calcule les données d'une autre façon, soit en regardant la proportion de décrocheurs et de non-décrocheurs séparément chez les filles, puis chez les garçons, les chiffres sont très révélateurs. En effet, ceci permet de se rendre compte que pour les filles, il y a 9,1 % de décrocheuses et 90,9 % de non-décrocheuses. Chez les garçons, on compte 22,2 % de décrocheurs et 77,8 % de non-décrocheurs. Ces résultats confirment la première hypothèse émise postulant que les garçons sont davantage prédisposés à décrocher de l'école que les filles.

La deuxième hypothèse postule que les variables mesurées en maternelle, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève présentent des différences significatives en fonction du statut de décrocheur ou de non-décrocheur, puis de manière différente selon le sexe de l'élève. La seconde étape des analyses consistait à vérifier si les quatre variables mesurées à la maternelle comportent des différences significatives en fonction du statut de décrocheur ou de non-décrocheur, puis en fonction de statut de décrocheur ou de non-décrocheur selon le sexe. Comme cette étude porte un intérêt considérable au sexe des participants, le sexe sera aussi pris en compte dans l'examen

Tableau 1

Nombre de participants décrocheurs ou non selon le sexe			
	Filles	Garçons	Total
Décrocheurs	28 (4,7 %)	63 (10,6 %)	91 (15,3 %)
Non-décrocheurs	281 (47,4 %)	221 (37,3 %)	502 (84,7 %)
Total	309 (52,1 %)	284 (47,9 %)	593 (100 %)

des variables mesurées à la maternelle. Dans un premier temps, les variables continues de la maternelle sont examinées, soit le concept de soi et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Il s'ensuit l'examen des deux variables dichotomiques mesurées à la maternelle, soit l'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante.

#### Le concept de soi et l'attitude de l'enseignante envers l'élève

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types pour le concept de soi, ainsi que pour l'attitude de l'enseignante envers l'élève en fonction du statut de décrocheur et non-décrocheur et du sexe. Les analyses de variance de type ANOVA révèlent qu'il existe des différences significatives selon le statut de décrocheur ou de non-décrocheur et ce, pour chacune des deux variables. Ainsi, les décrocheurs obtiennent un score plus faible aux mesures du concept de soi et de l'attitude de l'enseignante envers l'élève comparativement aux non-décrocheurs. C'est-à-dire qu'il y

Tableau 2

Analyse de variance du concept de soi et de l'attitude de l'enseignante envers l'élève en fonction du sexe et du statut de décrocheur (D) ou de non décrocheur (ND)

	Filles			Garçons			F		
	D	ND	Total	D	ND	Total	Sexe	D/ND	Sexe*D/ND
Concept de soi	9,64 (2,00)	10,75 (0,28)	10,65 (1,39)	9,79 (2,17)	10,73 (1,39)	10,52** (1,64)	0,28	70,49***	0,50
Attitude de l'enseignante envers l'élève	30,46 (21,97)	43,08 (9,96)	41,94 (12,07)	18,19 (21,58)	34,65 (17,79)	31,00** (19,88)	30,37***	59,91***	1,05

Note :  $N = 593$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; écarts-types entre parenthèses.

concerne l'attitude de l'enseignante envers l'élève, ce qui indique que globalement, les garçons ( $M = 31,00$ ;  $ET = 19,88$ ) sont évalués plus négativement que les filles ( $M = 41,94$ ;  $ET = 12,07$ ) par les enseignantes de maternelle. Quant au concept de soi, il n'y a pas de différence significative entre les garçons ( $M = 10,52$ ;  $ET = 1,64$ ) et les filles ( $M = 10,65$ ;  $ET = 1,39$ ). Ce qui démontre que les garçons et les filles présentent des scores similaires dans les mesures du concept de soi. Finalement, pour les deux variables, il n'y a pas d'effet d'interaction entre le statut de décrocheur et de non-décrocheur et le sexe, ce qui indique que le patron de résultat observé quant au statut de décrocheur ou non-décrocheur sur le concept de soi et l'attitude de l'enseignante envers l'élève est le même pour les participants des deux sexes.

### L'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante

Les tableaux 3 et 4 présentent les fréquences et les pourcentages d'élèves avec une attitude positive ou négative envers l'école ainsi qu'envers l'enseignante à la maternelle selon le statut de décrocheur et de non-décrocheur, puis selon le sexe. Pour commencer, considérons l'attitude de l'élève envers l'école présentée au tableau 3. Le test de Chi carré indique que les décrocheurs et les non-décrocheurs (a) diffèrent de façon significative quant à leur attitude envers l'école dès la maternelle (<sup>a</sup>  $\chi^2 : (1, N = 593) = 5,49, p < 0,05$ ). En effet, 84,6 % des décrocheurs présentaient une attitude positive envers l'école à la maternelle alors que 92,2 % des non-décrocheurs avaient une attitude positive. Ainsi, les décrocheurs et les non-décrocheurs différaient déjà à la maternelle quant à leur attitude envers l'école. Cependant, cette différence n'est pas significative lorsque seuls (c) les garçons sont considérés (<sup>c</sup>  $\chi^2(1, N = 284) = 1,72, n.s.$ ), ou lorsque seules (b) les filles sont considérées (<sup>b</sup>  $\chi^2 (1, N = 309) = 2,73, n.s.$ ). Aussi, l'attitude des élèves envers l'école ne diffère pas significativement lorsqu'on l'appréhende globalement, c'est-à-dire uniquement selon (d) le sexe des participants (<sup>d</sup>  $\chi^2 : (1, N = 593) = 3,64, n.s.$ ). Ce qui indique que les garçons et les filles ne présentent pas de différences significatives dans les scores concernant les mesures de l'attitude de l'élève envers l'école.

L'attitude de l'élève envers l'enseignante illustrée au tableau 4 indique une différence significative lorsqu'on la met en relation avec (a) le statut de décrocheur ou de non-décrocheur (<sup>a</sup>  $\chi^2 : (1, N = 593) = 23,91, p < 0,001$ ). On observe que 80,2 % des

Tableau 3

Fréquences et pourcentages de l'attitude positive ou négative envers l'école selon le statut de décrocheur (D) et de non-décrocheur (ND) et en fonction du sexe			
	D	ND	Total
Attitude de l'élève envers l'école selon le statut D/ND <sup>a</sup>			
Positive	77 (84,6 %)	463 (92,2 %)	540
Négative	14 (15,4 %)	39 (7,8 %)	53
Total	91	502	593
Filles <sup>b</sup>			
Positive	24 (85,7 %)	264 (94,0 %)	288
Négative	4 (14,3 %)	17 (6,0 %)	21
Total	28	281	309
Garçons <sup>c</sup>			
Positive	53 (84,1 %)	199 (90,0 %)	252
Négative	10 (15,9 %)	22 (10,0 %)	32
Total	63	221	284
	F	G	Total
Attitude globale de l'élève envers l'école selon le sexe <sup>d</sup>			
Positive	288 (93,2 %)	252 (88,7 %)	540 (91,1 %)
Négative	21 (6,8 %)	32 (11,3 %)	53 (8,9 %)
Total	309	284	593

présentent une attitude positive envers leur enseignante à la maternelle alors que c'était le cas de 94,8 % des non-décrocheurs. Ainsi, une plus forte proportion de décrocheurs (19,8 %) démontre une attitude négative envers leur enseignante à la maternelle, comparativement aux non-décrocheurs (5,2 %). L'attitude positive ou négative des décrocheurs et des non-décrocheurs envers l'enseignante de maternelle est significative

Tableau 4

Fréquences et pourcentages des attitudes positive et négative envers l'enseignante de maternelle selon le statut de décrocheur (D) et non-décrocheur (ND) et en fonction du sexe

	D	ND	Total
Attitude de l'élève envers l'enseignante selon le statut D/ND <sup>a</sup>			
Positive	73 (80,2 %)	476 (94,8 %)	549
Négative	18 (19,8 %)	26 (5,2 %)	44
Total	91	502	593
Filles <sup>b</sup>			
Positive	22 (78,6 %)	270 (96,1 %)	292
Négative	6 (21,4 %)	11 (3,9 %)	17
Total	28	281	309
Garçons <sup>c</sup>			
Positive	51 (81,0 %)	206 (93,2 %)	257
Négative	12 (19,0 %)	15 (6,8 %)	27
Total	63	221	284
Attitude globale de l'élève envers l'enseignante selon le sexe <sup>d</sup>			
	F	G	Total
Positive	292 (94,5 %)	257 (90,5 %)	549 (92,6 %)
Négative	17 (5,5 %)	27 (9,5 %)	44 (7,4 %)
Total	309	284	593

pour (b) les filles (<sup>b</sup>  $\chi^2$ : (1,  $N = 309$ ) = 15,02,  $p < 0,001$ ) et pour (c) les garçons (<sup>c</sup>  $\chi^2$ : (1,  $N = 284$ ) = 8,57,  $p < 0,01$ ). Les données sont similaires lorsque l'on compare les filles et les garçons. Ceci montre que lorsque les analyses sont effectuées séparément pour les filles et les garçons, il n'y a pas de lien entre les attitudes de l'élève envers l'école et le statut des élèves sur le décrochage scolaire. Toutefois, lorsque l'attitude de l'élève

envers l'enseignante est considérée globalement, seulement en fonction du sexe des participants (d), la différence n'est pas significative ( $\chi^2(1, N = 593) = 3,46, n.s.$ ). Ce qui indique que les garçons et les filles ne présentent pas de différences significatives dans les scores concernant les mesures de l'attitude de l'élève envers l'enseignante.

En somme, l'ensemble des résultats démontre que les décrocheurs et non-décrocheurs diffèrent déjà à la maternelle quant 1) au concept de soi, 2) à l'attitude de l'élève envers l'école, 3) à l'attitude de l'élève envers l'enseignante ainsi que 4) à l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Dans tous les cas, les décrocheurs présentent ou reçoivent des évaluations plus négatives sur ces variables que les non-décrocheurs, excepté pour l'attitude des filles envers l'école selon leur statut qui n'est pas significatif. Toutefois, la variable de l'attitude de l'enseignante envers l'élève diffère selon le sexe de l'élève, les garçons étant évalués plus négativement dans l'ensemble que les filles, ce qui va dans le sens de l'hypothèse postulée.

La deuxième hypothèse formulée est donc partiellement confirmée. Lorsque l'on considère les quatre variables de la maternelle, elles diffèrent toutes significativement quant au statut du décrochage. Cependant seulement trois des quatre variables produisent des différences significatives selon le statut de décrocheurs. Aussi, lorsque les analyses sont conduites séparément pour les filles et les garçons, les résultats sur le statut de décrocheur et de non-décrocheur sont similaires pour l'attitude de l'élève

envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignante. De plus, l'effet d'interaction n'est pas significatif pour le concept de soi et l'attitude de l'enseignante envers l'élève.

#### L'association des variables mesurées à la maternelle

La troisième hypothèse postule que les variables mesurées à la maternelle, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant, l'attitude de l'enseignant envers l'élève et le sexe, s'associent significativement avec le décrochage scolaire lorsqu'elles sont prises ensemble, puis séparément en fonction du décrochage scolaire. Cette hypothèse postule plus précisément que le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant, l'attitude de l'enseignant envers l'élève obtiennent des valeurs plus négatives chez les décrocheurs que chez les non-décrocheurs et que les variables s'associent entre elles.

Le tableau 5 présente les résultats des corrélations effectuées entre les variables afin d'examiner la véracité de la troisième hypothèse. Le coefficient de corrélation de Pearson est utilisé lorsque la relation unit deux variables continues, le coefficient de Phi lorsqu'il s'agit de deux variables dichotomiques et le point biserial lorsqu'il s'agit d'une variable continue avec une variable dichotomique.

D'emblée, on remarque que toutes les variables sont positivement et significativement associées entre elles. Lorsque l'on considère la force des liens entre

ces variables, on s'aperçoit que les coefficients de corrélation varient de 0,10 à 0,37. Les liens sont particulièrement significatifs entre le statut de décrocheur ou de non décrocheur avec l'attitude de l'enseignante envers l'élève ( $r(593) = 0,37, p < 0,001$ ), avec le concept de soi ( $r(593) = 0,24, p < 0,001$ ) et avec l'attitude de l'élève envers l'enseignante ( $r(593) = 0,20, p < 0,001$ ), ainsi qu'entre le concept de soi avec l'attitude de l'enseignante envers l'élève ( $r(593) = 0,25, p < 0,001$ ) et avec l'attitude de l'élève envers l'école ( $r(593) = 0,19, p < 0,001$ ), puis entre l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'élève envers l'école ( $r(593) = 0,30, p < 0,001$ ). Alors que la plupart des liens sont assez faibles, deux liens assez forts s'observent, soit celui entre le statut du décrochage et l'attitude de l'enseignant envers l'élève, ainsi que celui entre l'attitude de l'élève envers l'enseignant et envers l'école.

Le tableau 6 présente toutefois les analyses corrélationnelles entre les différentes variables mesurées à la maternelle et le statut de décrochage, séparément pour les garçons et les filles, à titre informatif. Dans l'ensemble, les patrons de relation entre les variables sont essentiellement le même chez les garçons et chez les filles, à part quatre relations. Le lien entre l'attitude de l'élève envers l'école et le concept de soi est significatif chez les garçons et non chez les filles. Les trois autres patrons de relations sont significatifs chez les filles et non chez les garçons entre l'attitude de l'élève envers l'enseignante et le concept de soi, puis l'attitude de l'enseignante envers l'élève et l'attitude de l'élève envers l'école, ainsi qu'entre l'attitude de l'enseignante envers l'élève et l'attitude de l'élève envers l'enseignante.

Tableau 5

Corrélations entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève à la maternelle et le statut de décrocheur (D) et de non-décrocheur (ND) au secondaire

	1	2	3	4
1. Concept de soi				
2. Attitude de l'élève envers l'école	0,19 <sup>*** b</sup>			
3. Attitude de l'élève envers l'enseignante	0,10 <sup>* b</sup>	0,30 <sup>*** c</sup>		
4. Attitude de l'enseignante envers l'élève	0,25 <sup>*** a</sup>	0,12 <sup>** b</sup>	0,13 <sup>** b</sup>	
5. Statut de D/ND	0,24 <sup>*** b</sup>	0,10 <sup>* c</sup>	0,20 <sup>*** c</sup>	0,37 <sup>*** b</sup>

Note :  $N = 593$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; <sup>a</sup> corrélation de Pearson; <sup>b</sup> corrélation point bisérial (Pearson); <sup>c</sup> coefficient de Phi.

Tableau 6

Corrélations entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et envers l'enseignante, l'attitude de l'enseignante envers l'élève à la maternelle et le statut de décrocheur (D) et de non-décrocheur (ND) en fonction du sexe

	1	2	3	4
Filles seulement				
1. Concept de soi				
2. Attitude de l'élève envers l'école	0,10 <sup>b</sup>			
3. Attitude de l'élève envers l'enseignante	0,14 <sup>* b</sup>	0,27 <sup>*** c</sup>		
4. Attitude de l'enseignante envers l'élève	0,27 <sup>*** a</sup>	0,17 <sup>** b</sup>	0,23 <sup>*** b</sup>	
5. Statut D/ND	0,23 <sup>*** b</sup>	0,09 <sup>c</sup>	0,22 <sup>*** c</sup>	0,30 <sup>*** b</sup>
Garçons seulement				
1. Concept de soi				
2. Attitude de l'élève envers l'école	0,25 <sup>*** b</sup>			
3. Attitude de l'élève envers l'enseignante	0,07 <sup>b</sup>	0,30 <sup>*** c</sup>		
4. Attitude de l'enseignante envers l'élève	0,24 <sup>*** a</sup>	0,07 <sup>b</sup>	0,05 <sup>b</sup>	
5. Statut D/ND	0,24 <sup>*** b</sup>	0,08 <sup>c</sup>	0,17 <sup>** c</sup>	0,35 <sup>*** b</sup>

Note : filles,  $N = 309$ ; garçons,  $N = 284$ ; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; <sup>a</sup> corrélation de Pearson; <sup>b</sup> corrélation point bisérial (Pearson); <sup>c</sup> coefficient de Phi.

### Le pouvoir de prédiction des variables mesurées à la maternelle

Avant d'examiner la valeur prédictive de ces variables mesurées à la maternelle sur le statut éventuel de décrocheur ou non-décrocheur, des analyses corrélationnelles ont été effectuées pour examiner la force des liens entre les différentes variables dans la section précédente. Ces résultats précédents indiquent que la plupart des variables concernées par cette étude sont liées de façon significative entre elles, ainsi qu'en fonction du décrochage scolaire. Maintenant, poussons les analyses plus loin et passons à la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse stipule que les variables mesurées au début de la scolarisation, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant, l'attitude de l'enseignant envers l'élève et le sexe, contribuent significativement à l'explication du décrochage scolaire. Afin de vérifier les contributions respectives et uniques de chaque variable au statut éventuel de décrocheur, une analyse de régression logistique a été réalisée. Dans une régression logistique, les variables prévisionnelles, soit celles de la maternelle, vont s'additionner dans une équation de régression pour prédire la variable du décrochage qui est dichotomique : décrocheur et non décrocheur. Ainsi, le modèle logistique permet la prédiction de l'appartenance au groupe de décrocheur ou au groupe de non décrocheur de chaque sujet, en regard de chacune des variables de la maternelle.

L'analyse de régression logistique a été effectuée en trois blocs afin de mieux comprendre la contribution respective de chacune des variables de la maternelle sur le statut de décrocheur ou de non décrocheur. Les analyses effectuées dans le bloc 1 concernent uniquement le sexe en fonction du décrochage scolaire. Pour cela, le sexe était isolé des autres variables de la maternelle afin de déterminer sa contribution. Ensuite, dans le bloc 2, les analyses tiennent compte des quatre variables mesurées à la maternelle afin d'observer leur contribution respective en fonction du décrochage scolaire. Finalement, le bloc 3 présente les analyses des interactions entre le sexe et les quatre variables mesurées à la maternelle en fonction du décrochage scolaire. Compte tenu de la proportion significativement élevée de garçons dans le groupe des décrocheurs dans cette étude et de l'importance de cette variable dans les écrits antérieurs, il est apparu nécessaire de mieux comprendre la contribution du sexe de l'élève dans le décrochage scolaire. C'est dans cette optique que les analyses ont été découpées dans ces trois blocs. L'utilisation d'une analyse par blocs est riche car l'équation de régression permettra de déterminer pour chaque bloc les coefficients de régression pour chacune des variables prévisionnelles lorsque les autres sont contrôlées. Chacune des variables de la maternelle possède un effet propre, additif, dans chacun des blocs. Cette méthode permet de mieux clarifier la contribution respective de chacune des variables prévisionnelles. Les résultats de l'analyse de régression logistique sont présentés au tableau 7.

L'erreur standard de mesure (ES) permet d'estimer à partir de mon échantillon l'écart type que l'on aurait obtenu en faisant la moyenne des moyennes des échantillons. Le calcul est basé sur l'écart-type de notre échantillon. Dans ce tableau, on s'aperçoit que l'erreur standard estimée varie de 0,01 à 0,87 pour les trois blocs. Le test de Wald permet d'affirmer si la variable ajoutée au modèle a un coefficient de régression significatif. Dans le tableau 7, on observe que les coefficients de Wald sont significatifs dans le bloc 1, ainsi que dans le bloc 2 pour toutes les variables prévisionnelles, sauf pour l'attitude de l'élève envers l'école. Les coefficients du bloc 3 ne sont pas significatifs et indiquent une absence d'effet d'interaction du sexe en fonction du concept de soi, de l'attitude de l'élève envers l'école, de l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève sur le décrochage scolaire. Le Bêta est un coefficient de régression standardisé qui permet de rendre comparable entre elles les différentes variables de la maternelle. Aussi, notons que les sens des données sont : décrocheur = 0 et non-décrocheur = 1, le sexe masculin = 0 et le sexe féminin = 1, les attitudes négatives = 0 et les attitudes positives = 1, tandis que le concept de soi négatif = 0 et le concept de soi positif = 1.

Dans un premier temps, le bloc 1 démontre que le sexe contribue fortement au décrochage scolaire lorsqu'il est pris séparément. Les ratios de rapport de cote ( $\text{Exp}(B)$ ) issus des traitements statistiques sont rapportés seulement et ne figurent pas au tableau. Le ratio de rapport de cote correspond à l'augmentation des chances d'être dans le

Tableau 7

Analyse de régression logistique pour prédire le décrochage scolaire à partir des variables mesurées à la maternelle et le sexe

Variabiles prédictives	Bêta	ES	Wald
<b>Bloc 1</b>			
Sexe	1,05	0,24	18,52 <sup>***</sup>
<b>Bloc 2</b>			
Sexe	0,54	0,28	3,73 <sup>*</sup>
Concept de soi	0,25	0,08	11,05 <sup>***</sup>
Attitude de l'élève envers l'école	-0,09	0,41	0,05
Attitude de l'élève envers l'enseignante	1,29	0,40	10,64 <sup>***</sup>
Attitude de l'enseignante envers l'élève	0,04	0,01	31,56 <sup>***</sup>
<b>Bloc 3 (interactions seulement)</b>			
Sexe*concept de soi	0,06	0,16	0,14
Sexe*attitude de l'élève envers l'école	0,37	0,87	0,18
Sexe*attitude de l'enseignante envers l'élève	0,02	0,02	0,95

Note : <sup>\*</sup>  $p < 0,05$ ; <sup>\*\*</sup>  $p < 0,01$ ; <sup>\*\*\*</sup>  $p < 0,001$

groupe cible des décrocheurs pour chaque changement d'une unité de mesure de la variable prévisionnelle. Selon le ratio de rapport de cote de 2,86 un garçon présente près de trois fois plus de risques qu'une fille de décrocher de l'école au moment où les élèves de sa cohorte obtiennent leur diplôme. Toutefois, on s'aperçoit que l'effet du sexe s'amenuise grandement dans le bloc 2, quand les variables mesurées à la maternelle sont incluses. En effet, le rapport de cote diminue à 1,72, c'est-à-dire qu'un garçon a 1,72 fois plus de probabilité de décrocher de l'école qu'une fille. On s'aperçoit que le sexe perd son pouvoir de prédiction car une partie de son effet est attribuable aux autres

variables, possiblement surtout en faveur de l'attitude de l'enseignante envers l'élève pour laquelle on avait observé une différence liée au sexe précédemment.

Le bloc 2 montre aussi que trois des quatre variables mesurées à la maternelle ont une contribution unique au statut de décrochage, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Ceci indique que chacun des éléments mesurés ajoute une contribution unique à la prédiction du statut, ce qui justifie l'importance de les prendre en compte tôt dans la scolarisation d'un enfant. L'attitude de l'élève envers l'école est la seule variable qui n'est pas significative avec un rapport de cote de 0,91. De leur côté, le concept de soi et l'attitude de l'élève envers l'enseignante obtiennent respectivement un rapport de cote de 1,28 et de 3,64. En d'autres mots, ceci veut dire que les élèves qui présentent un concept de soi négatif démontrent 1,28 fois davantage de probabilité de décrocher de l'école que les élèves présentant un concept de soi positif. Également, cela signifie que les élèves qui démontrent une attitude négative envers les enseignantes ont 3,64 fois plus de probabilité de décrocher que ceux qui ont une attitude positive envers les enseignantes. L'attitude de l'enseignante envers l'élève est la variable qui détient la plus grande force de prédiction des trois avec un coefficient de Wald de 31,56 et démontre un rapport de cote de 1,04. Lorsqu'un élève bénéficie d'une attitude négative de la part de l'enseignante, il a 1,04 fois plus de probabilité de décrocher comparativement aux élèves envers qui l'enseignante démontre une attitude positive.

En plus d'identifier les contributions uniques de chaque variable à la prédiction du statut de décrochage, l'analyse de régression indique le pourcentage de participants bien classifiés par l'ensemble des variables dans le modèle. L'examen de cette classification montre que l'ensemble du modèle au bloc 2 permet de prédire correctement la classification de 97,8 % de ceux qui obtiennent le diplôme dans le temps prévu, mais prédit correctement seulement 19,8 % des décrocheurs. Les résultats démontrent que le pourcentage d'erreur dans la prédiction des participants qui obtiendront leur diplôme est de 2,2 %, ce qui est excellent. Toutefois, parmi les 91 décrocheurs, la régression logistique prédisait un décrochage scolaire pour seulement 18 de ces individus. Seulement 18 participants sont correctement classifiés dans la catégorie des décrocheurs à partir des variables incluses dans le modèle. Les 73 décrocheurs (80,2 %) qui restent représentent ce qu'on appelle des faux-négatifs. Cela signifie que, pour ces 73 décrocheurs, la régression prédisait qu'ils obtiendraient leur diplôme. Malgré une contribution significative des trois variables au statut de décrochage, ces résultats démontrent que la majeure partie des décrocheurs ont des résultats sur les mesures effectuées à la maternelle qui sont comparables à ceux des éventuels diplômés. Ainsi, la valeur prédictive de ces variables de la maternelle est bien meilleure pour prédire les élèves qui composeront la catégorie des non-décrocheurs que des décrocheurs.

Finalement, le bloc 3 confirme que les effets d'interactions du sexe des participants en fonction des variables mesurées à la maternelle sur le décrochage scolaire

ne sont pas significatifs. Cela signifie que le patron de prédiction du statut de décrochage observé au bloc 2 ne diffère pas selon le sexe du participant.

*Discussion*

Cette étude s'est donnée comme objectif d'examiner l'association et la contribution respective des variables mesurées à la maternelle chez l'élève, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève sur le décrochage scolaire au secondaire. La présente recherche a aussi considéré le sexe des participants.

La première hypothèse de cette recherche postulait que le décrochage scolaire diffère significativement selon le sexe des élèves. Plus spécifiquement, elle avançait que la proportion de garçons décrocheurs serait significativement supérieure à celle des filles décrocheuses. Cette hypothèse est confirmée : le sexe de l'élève amène une différence significative dans le statut de décrocheur et de non-décrocheur. À cet effet, l'échantillon comporte considérablement plus de garçons décrocheurs que de filles décrocheuses. Il y a 63 garçons décrocheurs, ce qui représente 22% des garçons de l'échantillon. De leur côté, les filles présentent 28 décrocheuses, soit 9% des filles de l'échantillon. Ces résultats rejoignent ceux du MELS (2005), qui observait en 2003-2004 un taux de décrochage de 20,7 % pour les garçons, comparativement à 8,7 % chez les filles.

Maintenant, considérons la deuxième hypothèse. Celle-ci allègue que les quatre variables mesurées à la maternelle, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève présentent : 1) des différences significatives en fonction du statut de décrocheur et de non-décrocheur, 2) en fonction du sexe, puis du statut de décrocheur et de non-décrocheur, et 3) de manière différente selon le sexe. Détaillons chacun de ces aspects de la deuxième hypothèse en détail.

Pour commencer, les analyses révèlent qu'il existe une différence significative entre le concept de soi en fonction du statut de décrocheur et de non-décrocheur (aspect 1). En effet, le nombre de décrocheurs qui présente un concept de soi négatif à la maternelle est significativement plus grand lorsqu'on le compare au nombre de non-décrocheur. Les résultats infirment que le concept de soi présente des différences significatives en fonction du statut de décrocheur et de non-décrocheur, de manière différente selon le sexe (aspect 2), car il n'y a pas d'effet d'interaction. Les résultats infirment aussi que le concept de soi présente des différences significatives uniquement en fonction du sexe des participants (aspect 3). Effectivement, les mesures du concept de soi chez les garçons et chez les filles ne diffèrent pas de façon significative selon que le score est positif ou négatif. La deuxième hypothèse concernant le concept de soi se confirme pour un seul des trois aspects, soit dans sa relation avec le statut de décrocheur et de non-décrocheur. Ces résultats corrobore les travaux de Marsh et Craven (1997), Marsh et Yeung (1997), Marsh et Hau (2003), puis de Bandura (1986), qui montrent que

le concept de soi positif est systématiquement relié à la réussite scolaire, à la persévérance et aux aspirations scolaires à long terme. Notons que la revue de la littérature a révélé qu'une étude allait à l'encontre des études recueillies. Les travaux de Gueyraud et Dassa (1998) indiquent que le concept de soi global est faiblement corrélé avec le rendement scolaire. Cependant, ceci est infirmé par les résultats de la présente étude.

Dans un deuxième temps, les résultats confirment que l'attitude de l'élève envers l'école diffère significativement chez les décrocheurs comparativement aux non-décrocheurs dès la maternelle (aspect 1). En effet, on constate qu'une plus forte proportion de décrocheurs présente une attitude négative envers l'école (15,4 %), comparativement aux non-décrocheurs (7,8 %). Lorsque l'on considère les variables de la maternelle pour les garçons et les filles en fonction du statut de décrocheur et non-décrocheur, il n'existe pas de différences significatives (aspect 2). Une attitude négative envers l'école n'est donc pas significativement reliée au fait d'être un décrocheur chez les garçons et chez les filles. Le patron de résultat est similaire pour les deux sexes. Aussi, lorsque les analyses ne tiennent plus compte du statut de décrocheur et de non-décrocheur, l'attitude des élèves envers l'école ne diffère pas globalement, en fonction du sexe des participants (aspect 3). Effectivement, l'attitude des élèves envers l'école chez les garçons et chez les filles ne diffère pas de façon significative selon que le score est positif ou négatif. Les analyses confirment un seul aspect de l'hypothèse en lien

avec l'attitude des élèves envers l'école, soit sa relation avec le statut de décrocheur et de non-décrocheur.

Troisièmement, l'attitude de l'élève envers l'enseignante indique une différence significative lorsqu'on la met en relation avec le statut de décrocheur ou de non-décrocheur (aspect 1). On observe qu'un plus grand nombre de décrocheurs présentent une attitude négative envers leur enseignante à la maternelle (19,8 %), lorsqu'on les compare aux non-décrocheurs (5,2 %). Aussi, on observe une différence significative chez les garçons et chez les filles, quant à l'attitude de l'élève envers l'enseignante de maternelle selon le statut de décrocheur et de non-décrocheur (aspect 2). Cependant, le patron de résultats est similaire lorsque l'on compare les deux sexes, ce qui infirme l'hypothèse. Une attitude négative envers l'enseignante est donc significativement reliée au fait d'être un décrocheur autant chez les garçons que chez les filles. Ensuite, lorsque les analyses ne tiennent plus compte du statut de décrocheur et de non-décrocheur, l'attitude des élèves envers l'enseignante ne diffère pas globalement, en fonction du sexe des participants (aspect 3). Ce qui indique que les garçons et les filles se répartissent de façon similaire selon que l'attitude de l'élève envers l'enseignante est positive ou négative. L'attitude de l'élève envers l'enseignante confirme un seul aspect de la deuxième hypothèse, soit son lien avec le statut de décrocheur et de non-décrocheur.

Quatrièmement, parmi les participants de l'étude, la proportion de décrocheurs pour lesquels l'attitude de l'enseignante envers l'élève est négative est plus grande que

les non-décrocheurs (aspect 1). Cette différence est significative. Les résultats de Vallerand et Senéchal (1991) indiquent qu'une plus grande proportion de décrocheurs perçoit une attitude négative de la part de leur enseignante. Ceci va dans le même sens que la présente étude. Les résultats infirment par contre que l'attitude de l'enseignante envers l'élève présente des différences significatives en fonction du statut de décrocheur et de non-décrocheur et de manière différente selon le sexe (aspect 2). Il n'existe donc pas d'effet d'interaction du sexe en fonction du décrochage scolaire pour l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Aussi, lorsque le statut de décrocheur ou non-décrocheur n'est plus considéré, le nombre de garçons pour qui l'attitude de l'enseignante envers l'élève est négative est significativement plus grand lorsqu'on le compare aux filles (aspect 3).

En résumé, les résultats corroborent partiellement l'ensemble de la deuxième hypothèse. Comme elle le postulait, chacune des variables de la maternelle examinées s'associe au décrochage scolaire (aspect 1). En effet, les résultats démontrent significativement plus de scores négatifs chez les décrocheurs comparativement aux non décrocheurs pour toutes les mesures de la maternelle, soit celles du concept de soi, de l'attitude de l'élève envers l'école, de l'attitude de l'élève envers l'enseignante et de l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Ainsi, les décrocheurs sont davantage des élèves de maternelle dont le concept de soi est négatif, puis l'attitude de l'élève envers l'école et l'enseignante sont négatives. De plus, davantage de décrocheurs reçoivent une attitude de l'enseignante de maternelle négative. Ensuite, l'attitude de l'enseignante

envers l'élève présente une différence significative quant au sexe du participant (aspect 3). Ceci montre que lorsqu'on place le statut de décrocheur et de non-décrocheur de côté, l'attitude de l'enseignante envers l'élève varie dans des proportions différentes selon les filles et les garçons.

En ce qui concerne ces résultats, notons que plusieurs travaux (Hamre & Pianta, 2001; Ladd et al., 1999) ont démontré que les enseignants rapportent une meilleure relation, plus de proximité et moins de conflits dans leurs relations avec les filles. Ceci confirme les résultats de cette recherche qui montrent qu'il existe une plus grande proportion de garçons que de filles pour qui l'enseignante démontre une attitude négative. Soulignons aussi que l'attitude négative de l'enseignante envers l'élève est identifiée comme le cinquième facteur de risque en importance associé au décrochage scolaire chez les garçons, alors que cette variable ne compte pas parmi les facteurs les plus importants pour les filles (Fortin & al., 2005b).

Pour ce qui a trait à la troisième hypothèse, elle postule que toutes les variables prises en compte s'associent significativement au décrochage scolaire lorsqu'elles sont examinées ensemble et aussi séparément en fonction du décrochage scolaire. Cette hypothèse va dans le même sens que la deuxième hypothèse, tout en étant plus précise. Cette hypothèse est partiellement confirmée. Les analyses indiquent dans un premier temps que les variables de la maternelle s'associent de façon positive et significative avec le décrochage scolaire, ce qui est particulièrement le cas pour l'attitude de

l'enseignante envers l'élève. Ici, les notions du contexte théorique confirmées et rapportées dans le cadre de la deuxième hypothèse pour chacune des quatre variables en fonction du statut de décrocheur et de non-décrocheur ne seront pas réitérées puisqu'elles sont expliquées dans les paragraphes précédents.

Ensuite, les analyses démontraient dans un deuxième temps que les quatre variables mesurées à la maternelle sont positivement et significativement associées entre elles. Les liens sont particulièrement significatifs entre le statut de décrocheur ou de non-décrocheur avec l'attitude de l'enseignante envers l'élève ( $r(593) = 0,37, p < 0,001$ ), avec le concept de soi ( $r(593) = 0,24, p < 0,001$ ) et avec l'attitude de l'élève envers l'enseignante ( $r(593) = 0,20, p < 0,001$ ), ainsi qu'entre le concept de soi avec l'attitude de l'enseignante envers l'élève ( $r(593) = 0,25, p < 0,001$ ) et avec l'attitude de l'élève envers l'école ( $r(593) = 0,19, p < 0,001$ ), puis entre l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'élève envers l'école ( $r(593) = 0,30, p < 0,001$ ). Notons que les liens entre l'attitude de l'enseignante envers l'élève et le statut de décrochage, ainsi qu'entre l'attitude de l'élève envers l'enseignante et envers l'école sont assez forts, alors que les autres relations sont faibles. Toutefois, les corrélations retrouvées entre les différentes variables sont assez semblables chez les filles et les garçons, ce qui ne permet pas de confirmer la troisième hypothèse dans sa totalité.

Mentionnons que les références au contexte théorique pour ces données seront étayées dans la section suivante des régressions logistiques qui approfondissent

davantage ces analyses. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs. Notons que Hay (2005) et Hinshaw (1992) signalent que le concept de soi négatif s'associe avec des attitudes défavorables envers l'école. Plusieurs travaux associent le concept de soi négatif chez les élèves avec la non-réussite scolaire, et donc incidemment avec le décrochage scolaire, soit Marsh et Hau (2003), Hay, Ashman, et Van Kraayenoord (1998), Marsh et Yeung (1997), Lavoie (1993) et Hinshaw (1992).

De plus, plusieurs auteurs (Hughes et al., 2005; Connell & Welborn, 1991; Ryan et al., 1994) indiquent qu'il existe une relation entre l'attitude de l'élève envers l'école et l'attitude de l'élève envers l'enseignant. Ces travaux démontrent que les élèves qui expérimentent une attitude positive envers l'école vivent en majorité une relation maître-élève positive et une attitude positive envers l'enseignante.

La revue de la littérature a permis de mettre à jour que la relation entre l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève sont liées au décrochage scolaire. En effet, les élèves qui vivent des interactions négatives avec l'enseignante, qu'elles concernent principalement l'attitude de l'élève envers l'enseignante ou l'attitude de l'enseignante envers l'élève présentent plus de probabilité de doubler une année, de vivre le rejet des pairs et de décrocher de l'école (Hughes et al., 2001; Ladd et al., 1999; Pianta et al., 1995). À l'inverse, les élèves qui expérimentent une attitude positive envers l'école vivent des relations maîtres-élèves plus positives (Hughes et al., 2005; Connell & Welborn, 1991; Ryan et al., 1994).

Considérons maintenant les résultats concernant la quatrième hypothèse. Celle-ci indiquait que les variables mesurées au début de la scolarisation contribuent significativement à l'explication du décrochage scolaire. Cette hypothèse est en continuité avec les deux précédentes. Toutefois, elle va beaucoup plus loin en indiquant que les variables de la maternelle possèdent une valeur prédictive dans le décrochage scolaire. Il ressort que trois des quatre variables mesurées à la maternelle permettent de prédire le statut de décrocheur versus de non-décrocheur quelque douze années plus tard, notamment le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Cette hypothèse est donc partiellement confirmée puisque la quatrième variable, soit l'attitude de l'élève envers l'école ne se révèle pas prédictrice du décrochage scolaire.

Lorsque l'on se penche sur les éléments tirés dans la revue de la documentation, on observe que les résultats des analyses de cette recherche confèrent à ces trois variables de la maternelle un pouvoir de prédiction. En ce qui concerne la première variable, le concept de soi, selon les travaux de Marsh et al. (2004), il est un bon prédicteur de la réussite scolaire. Celle de Hamre et Pianta (2001) atteste qu'une attitude négative entre les deux acteurs, soit l'élève et l'enseignant, permet de prédire chez des élèves de maternelle leur niveau de réussite scolaire jusqu'en 8<sup>e</sup> année. La deuxième variable prédictive du décrochage est l'attitude de l'élève envers l'enseignante. La force de prédiction démontrée par ces analyses appuie l'étude de Fortin et al. (2005b) selon

laquelle les élèves décrocheurs rapportent souvent que les expériences désagréables vécues dans la relation maître-élève expliquerait leur décrochage scolaire.

Les deux variables que sont l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève, sont prédictives du décrochage scolaire. À l'instar de cette conclusion, plusieurs études attestent la valeur prédictive des relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants dans la problématique du décrochage scolaire (Eaton, 1979; Fagan & Pabon, 1990; Violette, 1991). Hamre et Pianta (2000) confirment qu'une relation maître-élève négative prédit des faibles performances scolaires, un manque d'habitudes de travail positives et plus d'indiscipline à l'école.

La troisième variable prédictive du décrochage, soit l'attitude de l'enseignante envers l'élève est celle qui a le plus de force de prédiction dans les analyses de régressions logistiques. Les résultats obtenus confirment les travaux de Babad et al. (2003), ainsi que de Auger et Boucharlat (2001). Leurs conclusions révèlent que l'attitude de l'enseignante envers l'élève influence directement les comportements et les résultats scolaires des élèves. En effet, les élèves sont extrêmement sensibles à l'attitude de l'enseignant et à leurs attentes. L'impact de l'attitude de l'enseignante envers l'élève est déterminant à un point tel qu'on peut penser que « les élèves forts et faibles sont fabriqués par les enseignants » (Auger & Boucharlat, 2001, p. 42). Il faut toutefois faire

attention car c'est un cumul de facteurs qui permettent d'expliquer le processus du décrochage scolaire (Rumberger, 1995).

Enfin, les résultats démontrent que l'attitude de l'élève envers l'école en maternelle n'est peut-être pas un bon prédicteur du décrochage scolaire au secondaire. Toutefois, ce résultat pourrait s'expliquer par une limite de l'étude, abordée dans la conclusion. Ces résultats confirment le constat de Hugues (2002) selon lequel l'effet de la classe sur les attitudes de l'élève serait plus significatif que ceux de l'école. À l'inverse, les travaux de Pierce (1994) indiquent que le climat de classe influence, soit un des constituants de l'attitude de l'élève envers l'école. L'attitude négative envers l'école influencerait sur l'engagement scolaire de l'élève. La motivation et la réussite scolaire étant corrélées à l'engagement scolaire, Pierce (1994) observe que l'engagement scolaire s'associe indirectement avec le décrochage scolaire.

Par ailleurs, soulignons qu'il n'y a aucune différence liée au sexe de l'enfant dans cette prédiction : les deux sexes suivent le même modèle de prédiction. Cela signifie que lorsque l'effet produit par la valeur d'une variable indique qu'elle prédit que le participant sera un non-décrocheur, ce sera le cas autant pour un garçon que pour une fille. Par exemple, une attitude positive envers l'enseignante prédira un statut de non-décrocheur, peu importe qu'il soit question d'un garçon ou d'une fille.

Cette étude démontre toutefois que la prédiction des élèves qui obtiendront leur diplôme dans le temps prévu est assez précise, puisque le risque d'erreur est de seulement 2,2 %, tandis que la prédiction des décrocheurs se révèle très faible. Effectivement, les résultats de la présente étude révèlent une grande proportion de faux-négatifs, soit 80 %, ce qui est questionnant. Qu'est-ce qui fait que la majorité des décrocheurs, soit 73 sur un total de 91 décrocheurs, décrochent ultérieurement dans leur cursus scolaire, alors qu'on aurait été porté à croire qu'ils auraient obtenu leurs diplômes ? Il est présentement impossible d'expliquer cette proportion de faux-négatifs. Est-ce qu'ils attestent que ce serait davantage ce qui se produit après la maternelle qui est déterminant spécifiquement dans le risque de décrochage scolaire ? Est-ce dû au jeune âge des participants, ou est-ce la faiblesse d'un outil ? Est-ce plutôt relatif à des éléments non évalués ?

Les résultats indiquent qu'il y a quelque chose dans le fait d'être un garçon qui prédispose au décrochage scolaire. Les analyses révèlent par contre que le sexe est seulement une variable modératrice entre les variables de la maternelle et le décrochage scolaire. Ainsi, dans la présente étude une partie de l'effet du sexe appartiendrait en réalité à l'influence des variables de la maternelle, tel que l'attitude de l'élève envers l'enseignante.

Lorsque l'on analyse plus intensément les résultats des régressions logistiques, on constate qu'une fois les mesures de la maternelle prises en compte, soit celles du

concept de soi, de l'attitude de l'élève envers l'enseignante et celle de l'enseignante envers l'élève, le sexe ne prédit plus le statut de décrocheur ou de non-décrocheur. Le sexe possède donc un effet modérateur entre les variables de la maternelle et le statut de décrocheur et de non-décrocheur. Aussi, on observe une relation entre les variables prédictives et les variables dépendantes, soit le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Ensuite, les quatre variables de la maternelle sont corrélées ensemble. Finalement, la régression démontre un effet du sexe sur le décrochage. Toutefois, lorsqu'on tient compte des quatre variables de la maternelle dans la régression logistique, une partie de l'effet du sexe disparaît de façon significative. Une partie de l'effet du sexe est donc attribuable aux variables de la maternelle.

Cette contribution des variables de la maternelle s'explique en partie par l'effet considérable de l'attitude de l'enseignante envers l'élève. En effet, l'attitude de l'enseignante envers l'élève détient la plus grande force de prédiction dans les régressions logistiques. De plus, c'est la seule variable à l'étude pour laquelle des différences significatives ont été observées entre les garçons et les filles dans les résultats concernant les hypothèses précédentes (1 à 3). En fait, peu importe le statut éventuel de décrocheur ou de non-décrocheur, les enseignantes de maternelle perçoivent les garçons plus négativement que les filles. On observe aussi que les garçons décrochent dans une proportion plus grande que les filles. Comme mentionné précédemment, la contribution du sexe diminue lorsqu'on tient compte des variables de

la maternelle. Précisons qu'à elle seule, l'attitude de l'enseignant envers l'élève permet possiblement de rendre compte de l'effet significatif du sexe sur le statut de décrochage dans cet échantillon. L'attitude de l'enseignante envers l'élève serait donc la variable la plus influente.

Tel que mentionné précédemment, l'attitude de l'enseignante envers l'élève ressort comme étant particulièrement significative. Ceci corrobore les travaux, entre autres, de Hugues et al., Hugues et Kwok (2006), 2005; Mantzicopoulos, 2005; Pianta, 2001; Murray et Malmgren, 2005; Vancouver et Tischner, 2004. Globalement, ces résultats confirment aussi que les enseignantes ont davantage une attitude négative envers les garçons et ce, dès la maternelle. Des auteurs soulignent l'existence d'une plus grande proportion d'attitude négative de l'enseignant envers les garçons, soit Birch et Ladd (1998), Hamre et Pianta (2001) et Kesner (2000), Ladd, Birch et Buhs (1999); Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (2003). De plus, Fortin et al. (2004) indiquent que les garçons sont davantage influencés que les filles par l'attitude de l'enseignante.

Ceci dit, l'attitude négative de l'enseignante s'associe dans une plus forte proportion aux garçons, comparativement aux filles. Or, les analyses démontrent que les garçons présentent davantage une attitude négative envers l'enseignante. La relation maître-élève est en soi plus négative lorsque l'on considère les garçons. Mais l'attitude négative manifestée par les enseignantes est-elle le reflet des caractéristiques réelles des garçons, caractéristiques qui engendreront des problèmes en lien avec l'adaptation et le

cheminement scolaire ? S'agit-il plutôt d'une perception négative des garçons par les enseignantes qui engendre en elle-même une expérience plus négative et donc une attitude envers l'enseignante plus négative pour ceux-ci ? Il serait intéressant que ces questions fassent l'objet de nouvelles recherches. Pour leur part, Fortin et al. (2005a) indiquent que 30 % des élèves présentant des problèmes du comportement décrochent de l'école. Ces auteurs postulent que l'expérience négative débiterait par les comportements désagréables des élèves, décrits comme « instables, agités, entêtés, désobéissants, immatures et non coopératifs » (Fortin et al., 2005a, p.86). Les enseignants développeraient ensuite une attitude négative envers l'élève. L'attitude négative de l'enseignant se créerait donc en réaction aux élèves. Cela s'explique par le fait que les élèves présentant des problèmes de comportement éprouvent souvent des difficultés scolaires qui engendrent chez eux du découragement, un désengagement et un non-respect des consignes par exemple. Cela est appuyé par Mantzicopoulos (2005) et Birch et Ladd (1998), qui démontrent que les styles comportementaux manifestés par les élèves possèdent un impact primordial dans la construction de la relation maître-élève.

Le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève ont des contributions uniques au statut de décrocheur, contrairement à l'attitude de l'élève envers l'école. Les trois variables qui contribuent à la prédiction du décrochage scolaire indiquent que dès qu'un sujet présente un score faible à l'une de ces variables, cela correspond à deux fois plus de risques de décrocher comparativement à un élève qui obtient un score élevé. C'est-à-dire qu'un élève chez

qui on observe un concept de soi négatif ou une attitude de l'élève envers l'enseignante négative ou une attitude de l'enseignante envers l'élève négative a deux fois plus de probabilité d'être un décrocheur.

Tel que mentionné, l'attitude de l'élève envers l'école n'a pas d'effet unique indépendant des autres variables. Les résultats indiquent que la variance expliquée par l'attitude envers l'école se recoupe avec la variance expliquée par les autres variables. Or, il apparaît que l'attitude de l'élève envers l'école se conceptualise d'une façon assez large. Ceci pourrait expliquer pourquoi elle est la seule variable qui n'a pas de contribution unique. L'attitude de l'élève envers l'école se forme chez l'élève en réaction à une multitude de facteurs hétérogènes, comme les caractéristiques de l'école et de la classe, le transport en autobus, les relations sociales avec les camarades de classe et le personnel de l'établissement, les récréations, etc. L'attitude de l'élève envers l'école se compose donc d'éléments divers, possiblement ponctuels. À l'inverse, le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève représentent des variables relativement stables dans le temps et toutes possèdent un aspect relationnel très important.

La variable qui se démarque le plus par sa force de prédiction est l'attitude de l'enseignante envers l'élève. Les régressions logistiques montrent que l'attitude de l'enseignante envers l'élève est la première variable en importance qui permet de prédire d'une façon assez juste qui obtiendra son diplôme dans les temps prévus. Ces résultats

mettent en évidence la conclusion des travaux de Skinner et al. (1998) qui démontrent qu'un lien de nature réciproque existe entre l'engagement scolaire et le soutien de l'enseignant. Ainsi, plus l'élève perçoit du soutien de la part de l'enseignant, plus il s'engagera à l'école dans sa réussite scolaire. Puisque l'effet est réciproque, plus l'élève sera engagé au niveau scolaire, plus l'enseignant sera soutenant pour l'élève. Par cette interaction, Skinner et al. (1998) expliquent pourquoi l'engagement de l'élève en classe est un bon prédicteur de la réussite scolaire à long terme.

*Conclusion*

Cette étude s'inscrit à l'intérieur d'un contexte social dans lequel la problématique du décrochage scolaire et des problèmes qui lui sont associés font l'objet d'un intérêt considérable et croissant. Toutefois, à notre connaissance peu de recherches s'attardent à l'étude des facteurs prédictifs du décrochage scolaire dès le début de la scolarisation qui est l'objectif poursuivi ici. Dans cette section, les forces et les faiblesses de la présente étude, tout comme ses retombées significatives seront présentées.

En ce qui a trait aux forces, notons que la taille de l'échantillon de 593 sujets est suffisante pour conférer à cette étude une portée significative. De plus, les participants sont relativement représentatifs. Ils proviennent de cinq commissions scolaires, de milieux ruraux autant qu'urbains, puis représentent divers milieux socioéconomiques. Aussi, la caractéristique longitudinale de cette étude ajoute à sa valeur. Surtout si on considère que malgré les douze années écoulées depuis la maternelle, la majorité des variables mesurées à ce moment s'associent de façon positive et significative au décrochage scolaire. Le ratio de cote de l'analyse de régression logistique permet même de prédire avec seulement 2,3 % d'erreur lesquels des élèves de la maternelle obtiendront leur diplôme du secondaire V dans les temps prévus.

Du côté des limites, les régressions logistiques de cette étude prédisent 20 % des décrocheurs seulement. Ces analyses n'expliquent pas 80 % des autres élèves identifiés décrocheurs, pour qui on prédisait qu'ils seraient non-décrocheurs. Qu'est-ce qui fait que l'analyse n'explique que 20 % des décrocheurs ? Quelles sont les variables qui influencent les décrocheurs pour le 80 % restant de la variance ? Cette étude ne peut pas répondre à cette question. Cependant, elle ouvre la voie à plusieurs études.

L'étude comporte la faiblesse de sous-estimer le nombre de décrocheurs. Il est important de garder cela à l'esprit. Il faut demeurer prudent lorsque l'on veut extrapoler les résultats de cette recherche à l'ensemble de la population. En effet, les élèves qui ont pris du retard scolaire (redoublement et cheminement particulier) et ceux qui décrocheront ultérieurement ne comptent pas parmi les décrocheurs effectifs au moment où le reste de la cohorte reçoit normalement son diplôme. Les premiers ont été retirés de l'échantillon par un choix méthodologique, tandis que l'on n'a aucun contrôle sur les seconds puisqu'il faudrait revoir leur statut dans plusieurs années. En ce qui concerne les élèves en retard scolaire, les travaux de Janosz et al. (2000a) indiquent que ces élèves ont 17,1 % plus de probabilité de décrocher que l'ensemble de la population. En comptant ces élèves dans une autre recherche, on observerait sûrement un taux de décrochage supérieur. Dans le cadre d'une autre recherche, il serait intéressant d'examiner chez ces élèves en retard scolaire la valeur des mesures prises à la maternelle quant au concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et l'enseignant puis l'attitude

de l'enseignant envers l'élève en fonction du statut actuel de décrocheur ou de non-décrocheur.

Une autre faiblesse de l'étude réside dans l'utilisation d'instruments de mesure dont la consistance interne se révèle faible lors de la collecte de données à la maternelle. En effet, des qualités métrologiques faibles peuvent affecter les résultats obtenus, notamment en ce qui concerne L'échelle primaire du concept de soi (1992). Il est difficile d'évaluer si cette limite produit des répercussions sur les résultats, mais il est important de la considérer. Aussi, il serait intéressant d'évaluer comment améliorer la variable de l'attitude de l'élève envers l'école. L'attitude de l'élève envers l'école ne ressort pas comme prédictrice du décrochage scolaire. Est-ce dû à une faiblesse de l'outil ?

La principale retombée consiste à démontrer l'importance des variables présentes au début de la scolarisation, en l'occurrence à la maternelle, dans la prédiction du décrochage scolaire. Principalement, les conclusions de cette étude mettent en lumière les relations du concept de soi, de l'attitude de l'élève envers l'enseignant, de l'attitude de l'élève envers l'école et de l'attitude de l'enseignant envers l'élève en maternelle avec le décrochage scolaire. Les retombées cruciales concernent plus particulièrement le fait que cette étude démontre la force de prédiction de trois variables mesurées à la maternelle : le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

Dans un autre ordre d'idée, l'incidence des résultats de cette étude est d'une grande portée et concerne particulièrement la sphère du préscolaire et du scolaire. Ces résultats peuvent conduire à de multiples retombées dans la pratique. Finalement, elle confirme la plus grande probabilité des garçons à décrocher, tout en dessinant de nouvelles pistes à explorer qui pourraient effectivement permettre de mieux comprendre ce phénomène, soit en cernant mieux l'attitude de l'élève envers l'enseignant et l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

L'importance de l'intervention précoce dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire est mise en relief par les résultats de ce mémoire. Plusieurs auteurs affirment que les efforts de prévention doivent être déployés le plus tôt possible pendant que le jeune est encore à l'école, car il est plus facile de le maintenir à l'école que de l'amener à y retourner (Fortin et al., 2005b; Rumberger, 1995; Franklin & Streeter, 1995). Bien que ce fait soit connu, les efforts pour contrer le décrochage sont relativement tardifs puisqu'ils débutent au secondaire. Ceci étant peut-être dû au manque de compréhension du phénomène, il est urgent d'améliorer les connaissances afin qu'elles fassent germer des actions précoces concrètes au sein de notre société. Les futures recherches devront donc s'employer à cerner les facteurs de risque présents chez les décrocheurs potentiels et les élèves à risque dès la maternelle afin d'instaurer des interventions précises qui favoriseront une diminution du taux de décrochage scolaire. Ainsi, les connaissances pourront aboutir à la mise en place de programmes efficaces d'intervention précoce visant la prévention du décrochage scolaire. À cet égard, Fortin

et al. (2005b) indiquent qu'une meilleure compréhension des facteurs de risque prédisposant au décrochage scolaire « permettrait d'appliquer des programmes de prévention adaptés en fonction des besoins de chacun des élèves à risque dans le but de modifier leur trajectoire et ainsi favoriser leur adaptation scolaire et sociale » (p.52).

L'impact du concept de soi, de l'attitude de l'élève envers l'école et envers l'enseignant, puis de l'attitude de l'enseignant envers l'élève au tout début de la scolarisation est confirmé par les résultats de ce mémoire. Par cela, cette étude insiste sur l'importance d'effectuer des travaux qui permettent de favoriser chez les élèves de maternelle l'émergence d'un concept de soi positif, d'une attitude envers l'école et l'enseignant positive, puis d'une attitude positive de l'enseignant envers l'élève. Ceci met en lumière le besoin d'effectuer des recherches rigoureuses afin de mieux comprendre leur influence sur le décrochage scolaire. En effet, trop peu de recherches existent à ce sujet, particulièrement au Québec. Ce manque de connaissances comporte des conséquences regrettables pour les jeunes Québécois, soit le décrochage scolaire, des parcours scolaires difficiles, des échecs scolaires... De plus, la recension des écrits indique que le décrochage peut engendrer des répercussions sur toute la vie de l'individu ainsi que sur son entourage et la société (Prevatt & Kelly, 2003; Janosz, et al., 2000a; Langevin, 1999; Rumberger, 1995).

Enfin, cette recherche ouvre la voie à une multitude d'autres études. Elle encourage nombre de possibilités d'études empiriques visant à identifier les variables ou

les facteurs au primaire qui expliquent le 80 % de la variance des décrocheurs pour lesquels on prédisait qu'ils seraient des non-décrocheurs. De plus soulignons que tous les répondants enseignants concernés par cette étude étaient des femmes. Est-ce que le sexe de l'enseignant a un impact sur le décrochage scolaire des filles et des garçons ?

Une autre piste à explorer est amenée par Van den Oord et Van Rossem (2002). Leurs travaux démontrent que les élèves bien intégrés socialement obtiennent de meilleurs résultats scolaires et cognitifs. Ils soulèvent un questionnement sur le sens de la relation. L'intégration sociale est-elle la cause ou la conséquence de la réussite scolaire ? Il serait très intéressant d'approfondir cette question dans des recherches ultérieures.

Des études doivent miser sur la compréhension de la formation des attitudes entre l'élève et l'enseignant. Cette étude démontre l'évidence que les attitudes mutuelles des enseignants et des élèves jouent un rôle important dans l'adaptation des élèves à l'école ainsi que dans le décrochage scolaire et la réussite scolaire. Favoriser des interactions entre ces deux acteurs est un moyen prometteur d'aider les élèves à risque de décrochage scolaire à mieux s'adapter à l'école, à améliorer leur réussite scolaire et leur probabilité d'obtenir leur diplôme du secondaire. Il est primordial d'identifier les interventions et les politiques scolaires qui améliorent les habiletés des enseignants à interagir de façon positive avec tous les élèves. Ces interventions favoriseraient une

attitude de l'élève et une attitude de l'enseignant positive afin de diminuer le décrochage scolaire.

Notons que plusieurs auteurs (Mantzicopoulos, 2005; Hugues, 2002; Burchinal et al., 2002; Janosz et al., 2000a) révèlent que la relation maître-élève vu sous l'angle des attitudes de l'élève et de l'enseignant possède la valeur d'un facteur de protection, et ce, particulièrement pour les élèves à risque. Cette étude prédit bien mieux les élèves qui obtiendront leur diplôme du secondaire dans les temps prévus pour leur cohorte. Cependant, la documentation révèle que les attitudes positives réciproques entre l'élève et l'enseignant ont une grande influence sur la réussite des jeunes à risque de décrochage. Alors miser sur les facteurs de protection comme moyens de prévention du décrochage serait efficient. Surtout que cette étude révèle que la proportion de décrocheurs qui avaient une attitude négative envers l'enseignant est 19,8 %, comparée à 5,2 % pour les non-décrocheurs. Réciproquement, l'attitude de l'enseignant de la maternelle est négative pour une plus grande proportion de décrocheurs, comparativement aux non-décrocheurs.

En ce sens, Farrell (1990) souligne qu'il existe souvent un lien plus négatif entre l'enseignant et l'élève à risque de décrochage. Selon lui, un bon lien pourrait compenser un manque de succès chez l'élève. De plus, les adolescents peu performants à l'école comptent plus fortement sur le support de l'enseignant que les adolescents ayant un bon

rendement scolaire (Plybo et al., 2003). Malheureusement, ces adolescents vivent souvent peu de support, contrairement à leurs besoins, ce qui est d'autant plus nuisible.

Puisque ces variables sont tout particulièrement déterminantes pour les élèves à risque, elles devraient être prises en considération dans les programmes d'intervention pour ne pas laisser d'élèves derrière, tout comme le suggère Mantzicopoulos (2005). Les travaux de cet auteur confirment l'importance de développer les connaissances relatives au climat de l'école, aux pratiques d'enseignement et la relation maître-élève. Comme le suggèrent Hugues et Kwok (2006), il est important de trouver comment aider les enseignants à entrer positivement en contact avec les jeunes qui débutent leur scolarisation, car la relation maître-élève vu sous l'angle des attitudes, l'engagement de l'élève et la réussite scolaire sont très interreliés. Gardons à l'esprit la possibilité que le décrochage scolaire et ses problèmes associés dont les travaux démontrent les ramifications avec le décrochage scolaire, constituerait la suite logique de problèmes d'adaptation vécus antérieurement par un individu (Janosz et al., 2000a). En brisant le cercle vicieux de mésadaptation par des relations significatives avec l'enseignant de maternelle et le rehaussement du concept de soi des élèves de maternelle, on augmente la probabilité que l'élève se développe harmonieusement en réduisant l'impact des facteurs de risques individuels, familiaux et environnementaux auxquels il fut exposé. À ce sujet, la relation maître-élève s'avère parfois un prédicteur de la réussite supérieur aux facteurs individuels et environnementaux d'un enfant (Hugues, 2006). Reste à en saisir toute la portée.

## *Références*

- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2001). *Élèves « difficiles » profs en difficulté*. Éditions Chronique sociale, 4<sup>e</sup> édition, France.
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers' Brief Nonverbal Behaviors in Defined Instructional Situations Can Predict Students' Evaluations. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 553-562.
- Baby, A., & Deblois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. Deblois et Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbot, R. D., Hill, K. G., Catalano R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of educational psychology, 92*, 568-582.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- Bornholt, L. J. (2005). A spectra of self-knowledge about activities: an integrated model of self-concepts. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(3), 156-164.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York, NY, États-Unis: Basic Books, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon, & R. M. Lerner (Éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development* (5e édition) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberger, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

- Cadieux, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires : la méthodologie et les résultats. *Comportement humain*, 6(2), 129-146.
- Cadieux, A., & Leduc, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires : une recension des écrits. *Comportement humain*, 6, 53-72.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40 (5), 691-702.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. Dans M. Gunnar, L. A. Sroufe (Éds.), *Minnesota symposium on child psychology*, vol. 22 (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cotton, N. (1983). The development of self-esteem and self-esteem regulation. Dans J. E. Mack, & S. L. Albon, *The development and sustaining of self-esteem in childhood*. New York: International Universities Press, Inc.
- Crooks, C. V., Peters, R. D. (2005). Predicting academic difficulties : Does a complex, multidimensional model outperform a unidimensional teacher rating scale? *Canadian Journal of Behavioral science*, 37(3), 170-180.
- Dei, G. J., Mazzuca, J. Mcisaak, E., & Zine, J. (1997). *Reconstructing "Drop-Out": A critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dickhäuser, O. (2005). A fresh look: testing the internal/external frame of reference model with frame-specific academic self-concepts. *Educational Research*, 47(3), 279-290.
- Dickhäuser, O., & Reinhard, M.-C. (2006). Factors underlying expentancies of success and achievement: The influential roles of need for cognition and general specific self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 490-500.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliot, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43, 379-392.
- Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 235-263.

- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Eaton, M. J. (1979). A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism. *Educational Review*, 31(3), 233-242.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of education*, 65(avril), 95-113.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliott (Éds.), *At the threshold : the developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth and Society*, 21(3), 221-229, 306-354.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41, 217-232.
- Farrell, E., (1990). *Hanging in and dropping out, voices of at-risk high school students*. New York: Teachers College Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005a). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005b). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. Deblois, & D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-63). Québec Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (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.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Scatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The Role of Instruction of Learning to Read : Preventing Reading Failure in at-risk-children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.

- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review, 17*(3), 433-448.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148-162.
- Gage, N. L. (1990). Dealing with the drop-out problem. *Phi Delta Kappan, 280-285*.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*, 281-301.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentation*. Paris : PUF.
- Gouvernement du Canada (1993). Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20ans (LM-294-07-93F). Ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach ? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 79-89.
- Gueyard, J.-A., & Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(2), 299-322.
- Guzman, M. R., Santiago-Riviera, A. L., & Haase, R. F. (2005). Understanding Academic Attitudes and Achievement in Mexican-Origin Youths : Ethnic Identity, Other-Group Orientation and Fatalism. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*(1), 3-15.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2000). Early teacher-child relationship and children's social and academic outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development, 53*, 87-97.

- Harter, S. (1998). Chapitre trois, *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent – Considérations historiques, théoriques et méthodologiques*. Dans M. Bolognini et Y. Prêteur, *Estime de soi - perspectives développementales* (pp. 57-84). Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35(4), 653-680.
- Hay, I. (2005). Facilitating children's self-concept : a rationale and evaluative study. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 15(1), 60-67.
- Hay, I., Ashman, A., & Van Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the school*, 35, 391-400.
- Herry, Y. (1993). L'analyse du concept de soi selon le béhaviorisme paradigmatique de Staats. *Comportement humain*, 7, 13-27.
- Herry, Y., & Crête, C. (1991). Le concept de soi et les comportements scolaires et sociaux d'élèves du primaire. *Canadian Journal of Special Education*, 7(2), 181-200.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence : causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. Dans J. Cassidy, & P. R. Shaver (Éds.), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 671-687). New York, NY: Guilford Publications.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching : Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), p. 465-480.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship. *Journal of Clinical Child Psychology*, 39, 289-302.

- Hugues, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further evidence of the developmental significance of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-302.
- Hugues, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*(6), p. 447-463.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000a). La prévention du décrochage scolaire : Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 115-153). Québec : Presses de L'Université du Québec
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Distinguishing the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-759.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000b). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Dans M. P. Zanna (Éd), Social perception, social stereotypes, and teacher expectations : Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, Vol. 28 (pp. 281-388). San Diego, CA, États-Unis: Academic Press.
- Kaplan, H. B. (1982). Self-attitudes and deviant behaviour. *Youth and Society, 14*, 185-211.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence ? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Lafferty, J. C., & Levin, Y. (1967). *The measurement of self concept in kindergarten children*. Research concept. Livonia: Michigan Press.

- Lamia, A. (1998) *Chapitre 5 - L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge*. Dans M. Bolognini et Y. Prêteur, *Estime de soi- perspectives développementales* (pp. 107 à 124). Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.
- Lamy, O. (1994). *Étude de validation, de fidélité et de normalisation d'une épreuve d'estime de soi chez l'enfant*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, inc.
- Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), 131-142.
- Levin, M. (1972). *The costs to the nation of inadequate education*. Report to the Select Committee on Equal Education Opportunity of the U.S. Senate. U.S. Government Printing Office, Washington, DC.
- Little, M., & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 127-138.
- Maltais, C., & Herry, Y. (1996). La relation entre le concept de soi social et le statut sociométrique: une recension des écrits. *Comportement humain*, 10 (1), 59-86.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of school psychology*, 41, 431-451.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H.W. (1993). The Multidimensional Structure of Academic Self-Concept : Invariance Over Gender and Age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.

- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). *Academic self-concept: Beyond the dustbowl*. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., Dowson, M., Pietsch, J., & Walker, R. (2004). Why Multicollinearity Matters : a Reexamination of Relations Between Self-Efficacy, Self-Concept, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 518-522.
- Marsh, H. W., Ellis, L., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves ? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*, 376-393.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards G., & Heubeck, B. G. (2005). A short version of the Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment, 17*(1), 81-102.
- Marsh, H. W., & Hau, K.T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept – A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist, 58*(5), 364-376.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Organization of children's academic self-perceptions : Reanalysis and counter-interpretations of confirmatory factor analysis results. *Journal of Educational Psychology, 89*, 761-768.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement : Gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal, 35*, 705-738.
- McCaul, E. J., Donaldson, G. A., Coladarci, T, & Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school : Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research, 85*(4), 198-207.
- Meehan, B. T., Hugues, J. N., & Cavell, T. A. (2002). *Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children*. Unpublished manuscript. Available from Jan Hugues, MS 4222, Texas A&M University, College Station, TX 77843-4222.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec– Secteur de l'information et des communications (2005). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives.

- Muller, D. G., & Leonetti, R. (1972). Primary Self-Concept Scale : Test manual. Fort Worth, TE: National Consortia for Bilingual Education. (ERIC ED 062 847)
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle school. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school : Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*, 137-152.
- Murray, C., & Murray, F. K. (2004). Correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*, 752-762.
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (1999). Juvenile justice facts and figures. <http://ojjdp.ncjrs.org/facts/facts/html>, consulté le 15-10-06.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de psycho-éducation, 21*(2), 93-114.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, États-Unis: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *The student-teacher relationship scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Ressources Inc.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and schools outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Pianta, R. C, Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.

- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Plybo, L. E., Edwards, L., Butler, D., Belgrave, F. Z., & Allison, K. W. (2003). Examining the link between neighborhood cohesion and school outcomes: The role of support coping among African American adolescent girls. *Journal of Black Psychology*, 29, 393-407.
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2005). Chapitre 6 : Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école – Prévention, évaluation et intervention* (pp.67 -78). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire – Rapport de recherche*. CRIRES, 5(3), Montréal.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*. 18(2), 132-149.
- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M., & Potvin, Y. (1993). *L'échelle sémantique différentielle; un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, ERIPE et Rimouski : Université du Québec à Rimouski, LEADRE.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: a review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Rousseau, M., & Bertrand, R. (2005). Qu'entend-on « réellement » par décrochage scolaire ? Dans L. Deblois et Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teacher's perceptions of their relationships with students : Effects of child age, gender, and ethnicity off teachers and children. *School Psychology Quaterly*, 16(2), 125-141.

- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills : a Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265-282.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories an educational perspectives* (4th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 60* (5), 402-407.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*, 2-3.
- Staats, A. W. (1986). *Béhaviorisme social*. Brossard, Québec : Behaviora.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading. *Child Development, 57*, 646-659.
- Tam, A. S. F., & Watkins, D. (1995). Towards a hierarchical model of self-concep for Hong Kong Chinese adults with physical disabilities. *International Journal of Psychology, 30*, 1-17.
- Tidwell, R. (1998). Dropouts speak out : Qualitative data on early school departures. *Adolescence, 23*, 939-954.

- Torgeson, J. K., & Wagner, R. K. (2002). Predicting Reading Ability. *Journal of School Psychology, 40*, 1-26.
- Tousignant, M., Bastien, M.-F., & Hamel, S. (1993). *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(2), 334-349.
- Vallerand R. J., & Senécal (1991). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation, 15*(1), 49-62.
- Vancouver, J. B., & Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sign on task performance depends on self-concept discrepancies. *Journal of Applied Psychology, 89*(6), 1092-1098.
- Van den Oord, E. J. C. G., & Van Rossem, R. (2002). Differences in first graders' school adjustment: the role of classroom characteristics and the social structure of the group. *Journal of School Psychology, 40*(5), 371-394.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Tome II Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de L'Université du Québec.
- Worrel, F. C. (1997). Predicting successful or non-successful at-risk status using demographic risk factors. *High school journal, 81* (1), 46-53.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.