

# **La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir...**

**Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire**

*Débora Poncelet et Michel Born*

## **Introduction**

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

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau mais il est devenu aujourd'hui un phénomène social relativement préoccupant (Rayou, 2000). La scolarité a vécu d'importants changements au cours de ces dernières décennies. Les transformations sociales ont bouleversé notamment la structure des emplois et les conditions d'insertion sociale et professionnelle. Au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, les scolarités courtes et l'absence de diplôme étaient encore dans la norme (Broccolichi, 2000). Ceux qui « décrochaient » pouvaient le faire en espérant trouver du travail. Ce n'est plus le cas aujourd'hui car, au fil du temps, l'absence de qualification pénalise le chercheur d'emploi. Même si le diplôme ne garantit plus systématiquement l'insertion professionnelle, il n'en demeure pas moins indispensable.

Si le décrocheur a souvent connu des accumulations de difficultés scolaires précoces et un contexte social, familial et affectif souvent perturbé, il peut aussi s'agir d'un jeune sans aucune difficulté cognitive ; certains étant même d'anciens bons élèves. Pour ce jeune en décrochage, l'école perd peu à peu de son sens. La qualité de l'expérience scolaire devient dès

lors l'un des plus puissants prédictors du décrochage scolaire (Janosz, 2000). Cette expérience scolaire recouvre non seulement des aspects cognitifs et socio-relationnels tels que les habiletés verbales et intellectuelles mais aussi les échecs, le retard, le sentiment de compétence, la motivation et les aspirations scolaires, les conflits et l'agressivité (Janosz et al., 1997).

Il serait réducteur de penser que le décrochage scolaire ne concerne que l'institution scolaire. En effet, la décision d'abandonner l'école résulte souvent d'un cumul de frustrations causées notamment par les échecs scolaires et/ou par des difficultés relationnelles avec les enseignants (Potvin et al., 1999). Selon les analyses effectuées par Born (2002), le taux d'échec scolaire varie en fonction du type d'enseignement. Il peut être mis en relation avec la trajectoire et le vécu scolaire de l'étudiant, son niveau de satisfaction général, son état de santé psychologique, les valeurs et les visions de l'avenir qu'il intériorise ainsi que les attitudes et les comportements qu'il développe. Born (2002) met également en évidence que plus l'élève connaît de redoublements, plus il intègre une vision de lui-même comme apprenant non-performant, moins il croit aux résultats positifs de ses efforts, moins il adhère à la valeur du travail, moins il accorde de l'importance à l'honnêteté, à l'ouverture aux autres et à la solidarité. Il est donc important de favoriser, au niveau des élèves, le développement d'une bonne image de soi, des capacités positives et du niveau de satisfaction de chacun des acteurs scolaires. Pour Guigue (2003), les enfants attribuent, avant toute chose, les raisons de leur décrochage à des problèmes scolaires tels que l'ennui, l'échec, l'absence de goût et de motivation pour les études, le manque de perspectives d'avenir, même s'il existe des difficultés concomitantes telles que les problèmes familiaux, personnels et sociaux, ...

Dans l'étude qui nous concerne, nous cherchons à étudier les facteurs susceptibles d'apporter des éléments de compréhension de la vulnérabilité de certains enfants lors du passage primaire-secondaire. Il s'agit de circonscrire des indicateurs qui permettent

d'expliquer pourquoi certains jeunes échouent au secondaire alors que leur cursus primaire s'est déroulé sans heurts. Etant donné l'absence d'un consensus clair quant à l'impact présumé de la transition scolaire et parce que l'expérience de la transition est susceptible de différer considérablement d'un élève à l'autre, il apparaît pertinent d'examiner les facteurs pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition. La recherche d'informations visant la compréhension d'un tel phénomène passe ainsi par l'étude et l'analyse de variables multidimensionnelles d'ordre individuel et environnemental (familial et scolaire).

Menées en Communauté française de Belgique dans 14 établissements secondaires de la région liégeoise, notre étude se propose donc d'étudier l'évolution des acquis cognitifs (résultats scolaires) suite à la transition primaire-secondaire durant les deux premières années (1er degré commun) de la scolarité secondaire des jeunes ciblés dans la recherche. Ces variations dans le rendement scolaire seront mises en rapport avec les caractéristiques de l'environnement éducatif (tant familial que scolaire) ainsi que les caractéristiques individuelles des 316 jeunes de l'échantillon de recherche. Trois grands aspects guident nos investigations. Nous nous interrogeons sur 1) les raisons qui expliquent pourquoi la transition primaire-secondaire peut être difficile pour certains jeunes ; 2) les types de profils d'élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés d'adaptation lors de la transition et 3) les processus de désengagement scolaire qui peut faire suite à une transition mal vécue. La troisième année de la recherche sera consacrée à l'élaboration et à l'implantation de projets de terrain visant l'amélioration de la transition primaire-secondaire pour les élèves.

Les analyses proposées dans le cadre de cet article portent sur les caractéristiques du milieu familial et plus particulièrement, sur les informations fournies par les parents lors de la première prise d'information lorsque les élèves fréquentaient la 1ère année du secondaire.

## ***La transition primaire-secondaire : un nouveau départ ou une fin annoncée***

Jusque dans les années '80, la majorité des travaux sur le thème adoptaient un design de recherche basé sur les seuls changements développementaux pour expliquer les difficultés rencontrées par les jeunes durant la transition

primaire-secondaire. Depuis une dizaine d'années, on relève un changement d'orientation notable. Les recherches prennent désormais en compte l'impact de facteurs contextuels pour mieux comprendre pourquoi les passages entre deux niveaux d'enseignement peuvent être problématiques pour certains jeunes.

Dans leur revue de la littérature, Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) constatent que tous les étudiants sont affectés d'une manière ou d'une autre par le passage du primaire au secondaire : chute des résultats scolaires, déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, réactions négatives envers les enseignants, déclin de l'estime de soi, baisse du sentiment d'auto-efficacité, ... Toutefois, pour la plupart des étudiants, les déclinés observés sont de courte durée et relativement de faible ampleur. Pour quelques étudiants pourtant, les choses se passent un peu différemment ; les problèmes rencontrés sont plus importants. Les baisses de rendement scolaire auxquels ils sont confrontés apparaissent dans une ou plusieurs disciplines et peuvent persister au long terme. Ce sont ces élèves pour qui la transition primaire-secondaire est véritablement problématique et qui sont au centre de nos préoccupations.

D'une façon générale, le phénomène du passage primaire-secondaire est vécu par les élèves comme une rupture (de type organisationnel : taille de l'école, apparition des filières, rigueur plus grande en matière de rendement, attentes des enseignants, autonomisation des élèves, ... et de type social : diversité de la population, relation avec les enseignants, sentiment d'appartenance, ...) qui vient interférer avec le courant normal de leur vie.

Il semblerait que les filles soient plus vulnérables que les garçons lors de la transition entre les deux niveaux d'enseignement. Parce que les filles accordent plus d'importance aux relations sociales, elles peuvent éprouver davantage de difficultés que leurs condisciples masculins à se remettre de leur séparation d'avec leurs compagnons du fondamental. Cette difficulté est peut-être à l'origine de la baisse d'estime de soi qui est souvent observée chez les filles qui entrent dans ce cas de figure.

Les problèmes de comportement sont également associés à une transition difficile. Lorsque des troubles du comportement sont déjà présents durant la scolarité primaire, les élèves concernés seraient davantage touchés par la transition primaire-secondaire : ils se retrouveraient parmi les élèves perturbateurs et entreraient en conflit avec d'autres jeunes ou avec leur enseignant. Frick (1998, cité dans Fortin, 2003) identifie, parmi les facteurs les plus fortement associés à la stabilité des troubles du comportement, des facteurs individuels, comme l'émergence précoce des troubles et leur grande diversité, des facteurs familiaux, dont les comportements antisociaux des parents et l'environnement familial dysfonctionnel, et des facteurs sociaux tels que l'association avec des pairs déviants. De même Fortin (2003) relève le contexte familial, celui du groupe de pairs et celui de l'école parmi les contextes sociaux les plus significatifs pour l'enfant et l'adolescent. Pour Fortin et Noël (1993), les élèves en troubles du comportement au primaire sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe et ils effectuent 60% de comportements inadéquats. De tels comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe. Ultérieurement, ces enfants, qui n'ont pas d'aspirations scolaires, recherchent les sensations fortes, agressent fréquemment leurs compagnons et ont des difficultés à se maîtriser. Par conséquent, les relations des élèves en troubles du comportement avec leurs compagnons sont souvent caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Walker, Colvin, et Ramsey,

1995, cités par Fortin, 2003), sans compter que ces jeunes présentent aussi des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et Favre, 1999).

### ***Les caractéristiques familiales et le décrochage scolaire***

Les caractéristiques familiales se révèlent fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire des enfants (Fortin, 2003). Elles peuvent se regrouper en catégories telles que la structure familiale, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires.

Les éléments de la structure familiale associés aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire comprennent le fait de provenir d'un foyer désuni, d'une famille monoparentale (Astone et McLanahan cité par Fortin, 2003) ou d'une famille nombreuse, ainsi que le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille (Rumberger et al, 1990 cités par Fortin, 2003). Les troubles du comportement ont été très fréquemment reliés à certaines pratiques éducatives inadéquates des parents dont le manque de supervision, le peu d'engagement dans les activités du jeune et les méthodes punitives et coercitives (Kazdin, 1995 ; Patterson, Reid et Dishion, 1992 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995 cités par Fortin, 2003).

Pendant la petite enfance, le contexte familial influe grandement sur l'adaptation sociale de l'enfant, puis cette influence se transfère au groupe de pairs et au contexte scolaire. Lors de la transition de la famille au contexte social de l'école, le milieu scolaire devient un autre contexte extrêmement important dans le développement de l'enfant.

Un faible rendement scolaire au primaire peut constituer un indicateur associé à une transition vécue difficilement par le jeune.

Un dernier facteur pourrait être une combinaison du statut socio-économique et de l'origine ethnique. Il semblerait que ce facteur soit associé à une moins grande implication

parentale dans l'éducation scolaire des jeunes. Ces jeunes bénéficieraient moins de soutien de leurs parents au niveau de la participation des parents aux activités organisées par l'école, auraient moins l'occasion de prolonger les apprentissages vécus en classe en participant à des événements culturels (cinéma, musée, théâtre, bibliothèque, etc.) et discuteraient moins fréquemment de ce qu'ils vivent au sein de l'école.

Ces facteurs ne seraient pas indépendants l'un de l'autre. Le fait que certains élèves négocient mal leur transition primaire-secondaire peut initier ou renforcer le processus graduel de désengagement scolaire. Bien souvent plus imposantes, plus impersonnelles, les écoles secondaires renforcent le sentiment d'anonymat auprès des jeunes. Ces derniers peuvent également se désinvestir des activités extrascolaires, s'absenter de plus en plus régulièrement et obtenir de moins bons résultats scolaires.

## ***La méthodologie de recherche***

### **L'objectif de recherche**

L'objectif que nous poursuivons vise à rechercher quels sont, parmi les facteurs familiaux, scolaires et individuels, ceux qui sont déterminants pour l'explication du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. Par ailleurs, il semble également intéressant de se pencher sur la façon dont les différents facteurs s'articulent entre eux et constituent un système explicatif du processus de décrochage scolaire.

Dans le présent article, nous analysons les représentations des parents à l'égard du milieu familial (le style éducatif, l'investissement des parents dans le suivi scolaire, les discussions avec les enfants, le propre vécu scolaire des parents), de l'école (le choix de l'établissement, l'environnement scolaire, les règles en vigueur, le respect des élèves) différents facteurs de risque du décrochage scolaire associés au jeune (le degré de préparation au secondaire, les habiletés sociales, les attitudes négatives en classe, les attitudes sociales.

## **L'échantillon de recherche**

Sur les 35 établissements répertoriés en région liégeoise, 14 ont accepté de participer à la recherche. Ce sont 25 classes qui entrent finalement dans la composition de notre échantillon pour un total de 316 sujets (49% de garçons pour 51% de filles). L'âge de nos sujets varie de 12 à 15 ans : 43% sont respectivement âgés de 12 et 13 ans, 11% ont atteint leur 14<sup>e</sup> année et 3% ont déjà 15 ans. Les quatre réseaux d'enseignement belges sont représentés dans notre échantillon : le communal (2 établissements soit 22 sujets, 7%), le provincial (1 établissement soit 11 sujets, 3,5%), la communauté française (4 établissements soit 85 sujets, 26,5%) et le libre (7 établissements soit 199 sujets, 63%). Deux cent quarante parents sur les 316 sollicités ont collaboré à la recherche en complétant le questionnaire que leur enfant leur avait transmis.

## **La constitution des groupes de contrôle et expérimentaux**

Quelles répercussions le passage du primaire au secondaire peut-il avoir sur les élèves ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il a été décidé de constituer des groupes de sujets sur la base de leur trajectoire scolaire. Les notes scolaires des jeunes de 6<sup>e</sup> primaire (notes finales en français et en mathématiques obtenues en juin 2005) et de 1<sup>re</sup> année du secondaire (notes en français et en mathématiques obtenues aux quatre principaux bulletins de l'année scolaire 2005-2006– novembre, décembre, avril et juin) ont été collectées en vue d'établir la trajectoire scolaire de ces jeunes.

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



Les systèmes de cotation et la façon de coter elle-même diffèrent d'un établissement scolaire à un autre, d'un enseignant à un autre. De façon à comparer les élèves entre eux sur la base de leurs notes scolaires, nous avons standardisé ces résultats. La formule de standardisation la plus couramment utilisée consiste à calculer la différence entre le score de l'élève et la moyenne de la population d'élèves, puis à diviser cette différence par l'écart type de la distribution des scores. Si, comme c'est souvent le cas, les scores relevés ont une distribution proche d'une courbe de Gauss, le score réduit ainsi obtenu (qui varie généralement d'environ - 2 à environ + 2, le zéro correspondant à la moyenne de la distribution) fournit approximativement la position de l'élève par rapport aux autres élèves. Cette procédure permet de comparer des variables de moyennes et d'amplitudes différentes, les mesures obtenues après standardisation sont exprimées dans la même métrique. Les écarts entre les évaluateurs sont ainsi uniformisés et les comparaisons rendues possibles.

[Insert Figure 1]

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

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

[Insert Encadré 1]

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

[Insert Tableau 1]

Cette variable constitue notre critère. Il s'agit d'une variable ordinaire : les adolescents caractérisés par un faible rendement (stabilité basse) ou par une trajectoire scolaire

descendante présentent un clairement un risque plus élevé de décrocher scolairement que leurs homologues dont la trajectoire scolaire est plutôt ascendante ou dont le rendement est bon (stabilité haute).

## **Les variables indépendantes**

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

Dans cette perspective, le travail mené au Québec par l'équipe de Janosz (1998, 2004) nous a fourni une ligne de travail plus qu'intéressante. L'instrument mis au point par ces chercheurs a en effet constitué la charpente de notre travail. L'équipe canadienne a adopté une approche psychoéducative pour évaluer le milieu socioéducatif de l'école secondaire. Deux types de centrations principales – analytique et pratique – ont été retenues par les chercheurs. La centration analytique vise à mieux comprendre comment les aspects individuels et sociaux interagissent dans le développement et le maintien d'une problématique spécifique. Les théories développementales (Piaget, Freud, Bowlby, ...), écologiques (Bronfenbrenner), interactionnistes (Hill) et de l'apprentissage (Bandura) ont constitué les sources d'inspiration et de réflexion pour Janosz et ses collaborateurs. La centration sur la pratique permet d'agir sur l'individu en vue d'accroître et de supporter son potentiel d'adaptation. Le but consiste à influencer, à modifier puis à adapter l'environnement physique et social en vue d'en maximiser la qualité et le potentiel expérientiel. Dans une dernière centration qui touche aux interactions entre le sujet et son environnement, il s'agit de chercher à soutenir, à adapter ou à transformer la qualité de l'interaction entre le sujet et son environnement.

Toutefois, si nous nous inspirons largement du questionnaire relatif à l'étude de l'environnement socio-éducatif des jeunes du secondaire, certaines dimensions de cet outil ont

été complétées, remplacées à quelques exceptions près voire supprimées parce qu'elles dépassaient le cadre de nos investigations. Ainsi, pour compléter le QES de Janosz, nous avons utilisé des échelles validées telles que l'échelle relative à l'engagement parental d'Epstein, Salinas et Connors (1993), celle portant sur le style parental de Robinson et al. (2001), celle relative aux habiletés sociales d'Elliot et Gresham (1984) ou encore des questions issues de recherches menées au sein des unités de recherche de l'Université de Liège : Service Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (Grandir en l'an 2000, 1989 à 2009) et Service de Psychologie de la Délinquance et du Développement psychosocial (Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique, 2003).

Pour valider les différentes échelles, nous avons réalisé des analyses factorielles qui ont débouché sur la création de 13 variables distinctes. Ces 13 variables vont rendre compte des représentations parentales à l'égard des trois environnements étudiés dans cette recherche à savoir, le domaine familial, le domaine scolaire et les aspects individuels. Le tableau ci-dessous cite les dimensions évaluées ainsi que leur alpha de Cronbach respectif, mesure de leur cohérence interne. Chacune des variables finales utilisées dans nos analyses correspond aux moyennes standardisées des items repris dans chacun des facteurs déterminés par ACP.

[Insert Encadré 2]

## **Les résultats**

Pour tester notre question de recherche, nous avons décidé de recourir à la modélisation des données au départ selon la technique des pistes causales. Le modèle structural d'analyse en pistes causales (*path analysis*) apparaît intéressant pour l'étude développementale (Keeves et Tuijnman, 1994, pp. 621-633). Les modèles structuraux proposent une formalisation mathématique d'un certain nombre d'hypothèses relatives aux

variables et aux relations entre les variables. Les relations existantes entre les variables observées peuvent être ensuite confrontées au modèle, qui pourra être modifié progressivement de façon à devenir complètement compatible avec les faits observés. Le modèle en pistes causales (ou encore analyse de parcours) en est un cas particulier, qui permet d'aller au-delà d'une simple description des liaisons entre variables pour envisager le sens de leurs effets et donc, d'approcher les phénomènes d'un point de vue plus causal. Il est basé sur l'analyse de co-variations entre variables, à partir desquelles sont formulées et modélisées des hypothèses portant sur le sens de l'effet de certaines variables sur d'autres variables. L'ensemble des variables et de leurs liaisons peut donc être envisagé simultanément de façon structurale par le modèle qui sera confronté aux faits observés.

Après avoir présenté le modèle ajusté aux données, nous décrirons les résultats obtenus.

### *Le modèle en pistes causales*

La mise à l'épreuve du modèle commence par la rédaction des équations des relations causales entre les variables indépendantes entre elles, puis entre les variables indépendantes et les dépendantes.

L'encadré ci-dessous propose ces équations structurales ainsi que les erreurs standards et les t value associées aux différents termes de l'équation.

[Insert Encadré 3]

Les t value, dont le seuil inférieur de signification est de 1.96 ( $N = \infty$ ) sont tous significatifs. Ces indices constituent les premiers éléments à prendre en considération dans le processus qui mène à la validation du modèle. Il faut également veiller à ce que les erreurs standard ne soient pas trop proches de 0. Si c'était le cas, comme par exemple 0.0001, on pourrait craindre un problème d'estimation dans l'analyse ; un paramètre pourrait être

linéairement dépendant d'un autre. Si ces t value s'avèrent non significatives et que les erreurs standard sont trop proches de 0 alors, le modèle doit être modifié même si les indices d'ajustement du modèle présenté dans le tableau 1 semblent bons.

L'étape d'analyse des paramètres estimés étant dans notre cas réussie, l'observation des critères d'ajustement peut être envisagée.

Pour que notre modèle soit acceptable, le chi-carré doit être non significatif. Dans notre cas, il est de 77.061 et son p est de 0.26. Cet indice se révèle donc bien non significatif. Il faut cependant souligner que le chi-carré se révèle fort sensible à des différences minimales entre la matrice de covariance des variables observées et celles des variables attendues. Dès lors, on peut complémentarier au chi-carré, se référer au quotient de la division du chi-carré par le degré de liberté qui doit être idéalement inférieur à 2 mais peut être compris entre 2 et 5. Dans notre cas, nous arrivons à un résultat de 1.10.

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

[Insert Tableau 2]

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

Le modèle présenté dans la figure 2 représente graphiquement les liens de causalité testés dans la mise en équation de départ et validés par l'analyse des paramètres ainsi que par l'observation des critères d'ajustement. Le tableau 11 présente les r-carré, c'est-à-dire le pourcentage de variances expliquées pour les variables endogènes.

[Insert Tableau 3]

[Insert Figure 2]

Pour rappel, les variables présentes dans le modèle ont été construites au départ des réponses des parents. Il s'agit donc de la vision des parents sur le fonctionnement familial, l'environnement scolaire et leur enfant.

Au niveau de l'environnement familial, le suivi scolaire des parents auraient une influence sur les discussions parents-enfants tournées sur les affaires scolaires ( $\beta = .38$ ). Cet investissement parental dans le suivi scolaire de leur enfant serait quant à lui déterminé par le style parental démocratique ( $\beta = .44$ ), par l'évaluation que les parents font du degré de justice et d'équité de l'établissement fréquenté par l'enfant ( $\beta = .23$ ) mais aussi par les discussions parent-enfant orientées sur l'avenir scolaire et professionnel de l'élève ( $\beta = .12$ ). Ces discussions seraient plus fréquentes lorsque les parents évaluent l'environnement scolaire comme empreint de respect envers tous les élèves quels qu'ils soient (sexe, origine ethnique, attitude respectueuse ou non) ( $\beta = .15$ ). De ce complexe, la perception des parents de l'environnement familial qu'ils offrent à leur enfant, seul le souvenir négatif qu'ils peuvent garder de leur propre scolarité est reliée directement au risque de décrochage scolaire.

Au niveau de la perception de l'environnement scolaire par les parents, le choix de l'établissement serait influencé par la façon dont les parents évaluent le degré de préparation de l'enfant à entrer dans le secondaire ( $\beta = .24$ ) mais également par l'absence de style autoritaire des parents ( $\beta = -0.20$ ). Le degré selon lequel les parents estiment que l'établissement scolaire est motivant, équitable et juste envers les enfants serait déterminé par l'évaluation que les parents font du degré de connaissance et de compréhension des règles de fonctionnement de l'établissement ( $\beta = .39$ ), de la façon dont eux-mêmes ont vécu leur scolarité primaire et secondaire ( $\beta = .10$ ) et la qualité de respect et de justice ressentie au sein de l'établissement ( $\beta = .43$ ). Nous observons une dernière influence de la variable relative à l'évaluation qui est faite par les parents du degré de connaissance et de compréhension des

règles en vigueur dans l'établissement sur la variable qui rend compte de la façon dont les parents jugent le degré de motivation, de justice et d'équité dont l'établissement peut faire preuve ( $\beta = .56$ ). L'ensemble de ces perceptions est assez cohérent et rend compte surtout de la place intermédiaire de ces perceptions entre un vécu familial et les éléments comportementaux de l'enfant. Aucune variable de cet ensemble n'est en effet reliée directement au décrochage scolaire.

Au niveau de la perception des parents sur leur enfant, les habiletés sociales seraient influencées par le niveau de préparation au secondaire ( $\beta = .22$ ), par le style démocratique des parents ( $\beta = .45$ ) mais aussi par le niveau de connaissance et de compréhension des règles en vigueur dans l'établissement secondaire ( $\beta = .16$ ). Les attitudes négatives en classe seraient influencées par le style autoritaire ( $\beta = .15$ ). Quatre relations négatives sont également observées entre cette variable et les discussions parent-enfant sur l'avenir scolaire et professionnel de l'enfant ( $\beta = -.18$ ), l'environnement scolaire empreint de justice et d'équité ( $\beta = -.18$ ), par les attitudes sociales du jeune ( $\beta = -.24$ ) et enfin, par le degré de préparation au secondaire ( $\beta = -.14$ ). Le comportement social serait lié négativement au style autoritaire ( $\beta = -.29$ ) et à l'environnement scolaire caractérisé par le degré de respect que l'établissement accorde aux élèves quels qu'ils soient ( $\beta = -.32$ ). Il serait lié positivement à l'environnement scolaire défini par son degré de connaissance et de compréhension des règles en vigueur ( $\beta = .20$ ) et par la façon dont les parents évaluent leur propre parcours scolaire au primaire et au secondaire. Des relations directes avec le risque de décrochage scolaire s'observent avec le degré de préparation au secondaire et les attitudes négatives au choix.

En résumé, trois variables influencent directement la variable rendant compte du décrochage scolaire : les attitudes négatives en classe ( $\beta = -.14$ ), le degré de préparation au

secondaire ( $\beta = .17$ ) ainsi que la façon dont les parents évaluent leur propre cursus primaire et secondaire, qui de façon inattendue est associée de façon négative au critère ( $\beta = -.14$ ).

## ***La discussion***

Au final, 7% de la variance de la variable relative au décrochage scolaire est expliquée ce qui peut paraître faible mais peut-être attribué au moins partiellement au caractère ordinal de la variable dépendante. Trois aspects distincts peuvent constituer des clés directes de compréhension : les attitudes négatives de l'élève lorsqu'il est en classe, son degré de préparation au secondaire et la façon dont les parents évaluent leur propre passage à l'école primaire et secondaire.

Il semble que la variable rendant compte des attitudes que l'élève adopte dans sa classe constitue une dimension charnière dans le modèle que nous avons testé.

[Insert Figure 3]

Cette variable est en effet déterminée par cinq aspects issus des trois grands domaines évalués auprès des parents pour un total de 21% de variance expliquée :

- **La famille** : le style parental autoritaire et la présence de discussion parents-enfant orientées sur l'avenir scolaire et professionnel du jeune ;
- **L'école** : le degré de justice, d'équité et de stimulation à la réussite dont l'établissement fréquenté par le jeune fait preuve ;
- **L'individu** : le comportement social du jeune à savoir la façon dont il arrive à maîtriser ses sentiments et ses attitudes envers autrui lorsqu'il se met en colère et le sentiment des parents à l'égard du degré de préparation de l'enfant à entrer au secondaire.

Ces cinq variables influencent les jeunes dans l'adoption ou non des attitudes attendues d'un élève lorsqu'il se trouve en classe (ne pas manquer le cours, ne pas déranger sa



classe, ne pas être suspendu des cours, ne pas être expulsé de sa classe, ne pas tricher au cours, faire ses devoirs). Pour rappel, un score élevé atteste d'une inadaptation importante des élèves.

Ainsi, il semble que lorsque les parents privilégient un style éducatif autoritaire, cela renforce les attitudes inadéquates de l'élève lorsqu'il est au cours. Les discussions parents-enfant orientées sur l'avenir scolaire et professionnel semblent jouer un rôle positif sur les attitudes adoptées par l'enfant lorsqu'il est en classe. Lorsque l'école est perçue par les parents comme motivante, juste et équitable, il semble que le comportement du jeune corresponde davantage à celui que l'on attend d'un élève. Le comportement social du jeune influence également la façon d'être du jeune en classe. Enfin, il semble que plus les parents décrivent leur enfant comme prêt à rentrer à l'école secondaire (il a acquis de bonnes méthodes de travail, il est autonome, il a de la maturité et il maîtrise les contenus disciplinaires) et plus ce jeune aurait un comportement ad hoc en classe.

De façon assez surprenante, il semble que, dans notre modèle, plus les parents perçoivent leur propre parcours scolaire de façon positive et plus le risque de voir les jeunes décrocher est prégnant. Alors que la littérature de recherche tend à montrer que la scolarité des parents – le niveau scolaire atteint – mais aussi le sentiment qui s'en dégage (Poncelet, 2003) constituent, parmi les facteurs familiaux liés à la réussite scolaire, celui qui est associé le plus largement à la performance scolaire, nous relevons une relation inverse entre ces deux éléments. Contrairement à ce que nous attendions, les parents qui développent une image négative de l'école ne répercutent pas nécessairement cette représentation auprès de leur enfant comme les parents qui conservent un bon souvenir de leur passage à l'école ne transmettraient pas automatiquement leur goût pour l'école à leur progéniture. Cet aspect nous pose question et nous ne trouvons pas, à l'heure actuelle, d'explications logiques.

Enfin, le dernier explicateur du risque de décrochage scolaire se rapporte au degré de préparation des élèves à entrer au secondaire. Le coefficient de détermination qui lie cette variable au critère est le plus élevé des trois ( $\beta = .17$ ). Il semble que plus l'école primaire met en place des stratégies susceptibles d'aider l'élève à affronter le secondaire et plus les enfants seraient à même de gérer au mieux la transition entre ses deux périodes de scolarité.

Même si le modèle explique au total peu de variance de la variable relative au décrochage scolaire, il a le mérite de mettre en évidence les interactions entre les trois sources d'influence étudiées : la famille, l'école et l'individu. Dans une prochaine étape, il nous semble important de prendre également en compte le point de vue des enfants et celui des enseignants. Par ailleurs, il semble nécessaire de compléter les constats tirés du modèle statistiques en pistes causales par une approche plus qualitative telle que des analyses de contenus d'interviews, des suivis plus individualisés, plus personnalisés de sujets. Les constats réalisés sur cette base qualitative nous permettent, dès à présent, (Bernard et al., 2008) de confirmer, au niveau des propos des parents d'enfants en difficulté scolaire lors de la transition, que l'aspect dominant est le sentiment de désarroi dû à la difficulté d'apporter une aide réelle et efficace à leur enfant en raison du retard accumulé par celui-ci et leur impossibilité d'intervenir sur le comportement de l'enfant en classe. Le problème semble donc ne pas être du côté du désintérêt ni du contrôle parental mais bien d'une conjonction d'éléments « insaisissables » par les parents que nos analyses quantitatives ont bien mis en lumière.

Ajoutons encore que les constats issus de ces analyses constituent, pour les décideurs politiques, des informations complémentaires intéressantes quant à l'influence des expériences familiales et scolaires vécues par les jeunes enfants sur la prévention des risques de décrochage scolaire chez le jeune adolescent. En plus d'envisager les interventions classiques destinées à réduire les risques de décrochage scolaire en direction des enseignants,

ces conclusions plaident en faveur d'une intervention extérieure à l'environnement scolaire, orientée vers les parents et le milieu familial. Ces actions pourraient consister à aider les parents à améliorer leur sentiment d'auto-efficacité à aider et à soutenir la scolarité de leur enfant mais aussi à réduire le sentiment qu'ils ont peu d'influence sur l'adaptation scolaire de leur enfant. Les actions proposées aux parents pourraient se résumer à favoriser l'adoption par les parents de comportements simples dont la littérature de recherche a montré qu'ils étaient reliés positivement à la réussite scolaire : vérifier le journal de classe quotidiennement, vérifier que l'enfant est toujours correctement installé au moment des devoirs à domicile dans un lieu habituel et agréable pour lui, veiller à conserver une créneau horaire identique et qui convient à la vie de famille pour la réalisation des devoirs, chercher à ce que l'enfant se mette au travail de lui-même, éviter de faire du bruit lorsque l'enfant travaille, s'assurer que l'enfant a à sa disposition le matériel qui lui est nécessaire, apprendre à bien préparer le cartable, prendre contact avec l'enseignant en cas de difficultés observées... Tous ces actes ont pour objectif de montrer à l'enfant qu'il n'est pas seul face à sa scolarité et à ses difficultés scolaires.

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

## **Bibliographie**

- ANDERSON, L. W., JACOBS, J., SCHRAMM, S. ET SPLITTGERBER, F., 2000. School transitions : beginning of the end or a new beginning ? In : International Journal of educational Research, 33, 325-339.
- ASDIH, C., 2003. Etude du discours de collégiens en décrochage: conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. In : Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle, 36(1), 59-83.
- BERNARD, S., GEORGES, N., LAFONTAINE, D., BORN, M., 2008. Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire. Liège : ULg, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement et Service de Psychologie de la Délinquance et du Développement psychosocial, Rapport de recherche, non publié.
- BOURGEOIS, M., 1997. Valorisation et dévalorisation de soi : Pour une approche psychopédagogique humaniste. In : L'orientation scolaire et professionnelle, 26(3), 315-333.
- BROCCOLICHI, S., 2000. Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. In : VEI Enjeux, 122, 36-47.
- ELLIOTT, S. ET GRESHAM, F. M., 1984. Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. In : School Psychology Review, 13, 292-301.
- EPSTEIN, SALINAS ET CONNORS, révisé, 1993. High School and Family Partnerships : questionnaires for Teachers, Parents, and Students. Baltimore : Center on School, Family, and Community Partnerships, Jonh Hopkins University.
- FORTIN, L. ET FAVRE, D., 1999. Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. In : Enfance, 2, 179-190.
- FORTIN, L., 2003. Students' antisocial and agressive behavior : development and prediction. In : Journal of Educational Administration, 41 (6), 669-688.
- FORTIN, L., ET NOËL, A., 1993. Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. In : Revue Canadienne de Psychoéducation, 22(2), 91-104.
- GRANDIR EN L'AN 2000, 1999. Questionnaire relatif à la transition primaire-secondaire. Liège : ULg, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, Non publié.
- GRANDIR EN L'AN 2000, 1999. Questionnaire relatif au bilan du primaire. Liège : ULg, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, Non publié.
- GRANDIR EN L'AN 2000, 1999. Questionnaire relatif au premier degré de l'enseignement secondaire. Liège : ULg, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, Non publié.
- GUIGUE, M., 2003. Des garçons décrocheurs et l'école. In : Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle, 36(1), 85-107.
- JANOSZ, M., 2000. L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. In : VEI Enjeux, 122, 105-127.

- JANOSZ, M., 2004. L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- JANOSZ, M., 2004. L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- JANOSZ, M., 2004. L'environnement socioéducatif de votre école. Instrument « enseignant ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- JANOSZ, M., GEORGES, P. ET PARENT, S., 1998. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. In : Revue Canadienne de Psycho-Education, 27 (2), 285-306.
- JANOSZ, M., LEBLANC, M., BOULERICE, B. ET TREMBLAY, R. E., 1997. Disentangling the Weight of School Dropout Predictors : A test on Two Longitudinal Samples. In : Journal of Youth and Adolescence, 26(6), 733-762.
- KEEVES, J. P., 1994. Longitudinal Research Methods. In KEEVES, J. P.; (Ed.), Educational Research, Methodology and Measurement. An international handbook (2<sup>e</sup> édition). Great Britain (Exeter) : Pergamon Press. 113-126.
- LECOCQ, C., HERMESSE, C., GALLAND, B., LEMBO, B., PHILIPPOT, P. ET BORN, M., 2003. Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Liège : ULg, Service de Psychologie de la Délinquance et du Développement psychosocial, Rapport de recherche, non publié.
- PETIT, S., BORN, M. et MANÇO, A. (2002). Diversités socioculturelles et violences à l'école : cas de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. In VATZ LAAROUSSI, M. et MANÇO, A. (Eds). Jeunesses, citoyennetés, violences. Paris : L'Harmattan.
- POTVIN, P., DESLANDES, R., BEAULIEU, P., MARCOTTE, P., FORTIN, L., ROYER, É. ET LECLERC, D., 1999. Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. In : Revue canadienne de l'éducation. 24 (2), 441-453.
- RAYOU, P., 2000. Une génération en attente. In : VEI Enjeux, 122, 48-62.
- ROBINSON, C.C., MANDLECO, B., OLSEN, S.F. ET HART, C. H., 2001. The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires (PSQD). In PERMULTER B. F., TOULIATOS, J., ET HOLDEN G. W.; (Eds.), Handbook of family measurement techniques (vol. 3. Instruments et Index). Thousand Oaks : Sage. 319 – 321.

***Annexe : Description des 13 variables mesurées dans la recherche***  
***Au niveau de l'environnement familial***

**1. Le style éducatif familial : style démocratique ( $\alpha$  de Cronbach de .874) et le style autoritaire ( $\alpha$  de Cronbach de .682)**

L'instrument de référence est le PSDQ (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires, de Robinson et al. (1991)).

Deux styles éducatifs - le style démocratique et le style autoritaire - rendent compte du fonctionnement des familles. Plus le score est élevé est plus la présence du style éducatif est prégnante au sein de l'environnement familial.

**2. L'implication des parents dans le suivi scolaire ( $\alpha$  de Cronbach .772)**

L'instrument de référence est le questionnaire d'Epstein et al. (1993) relatif à l'engagement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant.

Cette variable rend compte de la façon dont les parents s'intéressent à la scolarité de leur enfant et s'engagent dans le suivi scolaire de ce dernier. Plus le score est élevé et plus les parents font montre d'intérêt et d'implication dans le cursus scolaire de leur enfant.

**3. Les discussions parents-enfant axées sur l'avenir de l'enfant ( $\alpha$  de Cronbach .436)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Grandir en l'an 2000 », Liège : ULg.

L'avenir scolaire et son futur métier sont les deux aspects qui entrent dans la composition de cette première variable relative aux discussions parents-enfant. Plus le score est élevé et plus les discussions sur l'avenir du jeune paraissent fréquentes.

#### **4. Les discussions parents-enfant axées sur les affaires scolaires ( $\alpha$ de Cronbach .713)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Grandir en l'an 2000 », Liège : ULg

Ce qu'il apprend en classe, ses camarades, la vie en classe et les enseignants constituent les sujets de discussions pris en considération dans cette seconde variable relative aux discussions parents-enfant. Plus le score est élevé et plus les discussions sur les affaires scolaires sont fréquentes.

#### **5. Le propre vécu scolaire des parents - $\alpha$ de Cronbach .581**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Grandir en l'an 2000 », Liège : ULg.

Cette variable témoigne du sentiment des parents à l'égard de leur propre parcours scolaire (primaire et secondaire). Plus le score est élevé et plus les parents conservent un souvenir positif de leur parcours à l'école primaire.

#### **Au niveau de l'environnement scolaire**

#### **6. Le choix de l'école secondaire : choix orienté vers l'avenir de l'enfant ( $\alpha$ de Cronbach .625)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Grandir en l'an 2000 », Liège : ULg.

La stratégie de sélection de l'établissement secondaire par les parents repose sur la volonté des parents de choisir un établissement secondaire qui offre le plus de chances à l'enfant quant à son avenir scolaire : options proposées par l'établissement, variété des activités parascolaires, niveau scolaire de l'enfant au sortir du primaire. Plus le score est élevé et plus

les parents ont accordé une grande importance à l'aspect décrit pour poser le choix de l'établissement secondaire.

**7. Un environnement scolaire stimulant et empreint de respect et de justice envers les élèves -  $\alpha$  de Cronbach .892**

L'échelle est issue du questionnaire QES de Janosz (2004), Montréal : Université de Montréal.

Cette variable rend compte de l'évaluation des parents à l'égard du degré de stimulation ainsi que de respect et de justice dont l'environnement scolaire est empreint. A l'école, les élèves sont invités à donner le meilleur d'eux-mêmes, l'école met tout en œuvre pour que les élèves réussissent et fait également en sorte que les élèves soient traités de façon juste et équitable. Plus le score est élevé et plus les parents évaluent l'environnement scolaire comme stimulant et empreint de respect et de justice envers les élèves.

**8. La connaissance et la compréhension des règles en vigueur au sein de l'établissement ( $\alpha$  de Cronbach .874)**

L'échelle est issue du questionnaire QES de Janosz (2004), Montréal : Université de Montréal.

La plupart des élèves de l'école comprennent-ils et connaissent-ils les règles et leurs conséquences en vigueur au sein de l'établissement ? Ces règles sont-elles justes et équitables ? Ces deux questions résument l'essentiel du contenu repris par cette variable. Plus le score est élevé et plus les parents estiment que les élèves de l'école connaissent et comprennent les règles en vigueur au sein de l'établissement.



**9. Le respect des élèves quels qu'ils soient (étranger ou non, garçon ou fille, respectueux ou non des règles de l'établissement ( $\alpha$  de Cronbach .826))**

L'échelle est issue du questionnaire QES de Janosz (2004), Montréal : Université de Montréal.

Cette variable donne un aperçu de la façon dont les parents évaluent la façon avec laquelle l'établissement de leur enfant respecte les élèves et ce, quel que soit le type de jeune envisagé (étranger ou non, garçon ou fille, respectueux ou non des règles de l'établissement). Plus le score est élevé et plus les parents estiment que l'établissement scolaire est un lieu respectueux pour les élèves quels qu'ils soient.

**Au niveau du jeune lui-même**

**10. La préparation au secondaire ( $\alpha$  de Cronbach .763)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Grandir en l'an 2000 », Recherche menée au service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement, Liège : ULg.

Cette variable a trait au sentiment des parents à l'égard du degré de préparation de leur enfant à entrer au secondaire. Les méthodes de travail, l'autonomie, la maturité et la maîtrise des contenus sont les différents aspects par rapport auxquels les parents sont invités à émettre un avis. Plus le score est élevé et plus les parents estiment que leur enfant est prêt à entrer au secondaire.

**11. Les habiletés sociales ( $\alpha$  de Cronbach .926)**

Cette échelle correspond à la traduction de l'instrument SSRS (Social Skills Rating Scale) d'Elliot et Gresham (1990).

Cette variable se rapporte aux habiletés que le jeune est capable de mobiliser en vue de faciliter les interactions avec ses pairs et avec les adultes. Plus le score est élevé et plus le

jeune est capable, selon les parents, d'adopter une attitude propice aux échanges avec autrui (jeunes ou adultes).

### **12. Les attitudes négatives en classe ( $\alpha$ de Cronbach .686)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique », Recherche menée au service de Psychologie de la Délinquance et du développement psychosocial, Liège : ULg.

Cette variable donne un aperçu de la façon dont les parents évaluent le comportement de leur enfant lorsqu'il est en classe. Plus le score est élevé et plus le jeune adopte un comportement inadéquat en classe.

### **13. Les attitudes sociales ( $\alpha$ de Cronbach .789)**

La question est issue d'un questionnaire de la recherche « Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique », Recherche menée au service de Psychologie de la Délinquance et du développement psychosocial, Liège : ULg.

Cette variable correspond à l'évaluation que les parents font du comportement social de leur enfant. Plus le score est élevé et plus le jeune est capable, selon les parents, d'adopter un comportement social adéquat.

**Débora Poncelet** est docteur en Sciences de l'Education. Chercheuse au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège de 1998 à 2006, elle a notamment travaillé sur la thématique de la réussite scolaire par l'étude des influences issues des environnements éducatifs principaux de l'élève : la famille et l'école. Depuis septembre 2006, elle est assistant-professeur à l'Université du Luxembourg, attachée à l'unité de recherche EMACS. Ses principaux intérêts de recherche sont les relations école-famille et les pratiques éducatives familiales. [debora.poncelet@uni.lu](mailto:debora.poncelet@uni.lu)

**Michel Born** est professeur à l'Université de Liège. Il est directeur du Service de psychologie de la délinquance et du développement psychosocial. Ses enseignements et recherches portent principalement sur le développement psychosocial à l'adolescence et les conduites marginales ou délinquantes. Il a publié de nombreux articles et plusieurs livres dont " Jeunes déviants ou délinquants juvéniles ?" Mardaga 1983, et " Psychologie de la délinquance" DeBoeck 2003. [mborn@ulg.ac.be](mailto:mborn@ulg.ac.be)