

Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ?

Graduation or Drop-out? How Teachers' Perceptions of the Type of Student, the Expected Path and the Attitude in Kindergarten, First Grade and Second Grade Are Related to Students' Qualifications at the End of High School

Danielle Leclerc, Pierre Potvin and Line Massé

Volume 45, Number 1, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039160ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1039160ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leclerc, D., Potvin, P. & Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113–130.
<https://doi.org/10.7202/1039160ar>

Article abstract

This study examined the links between teachers' perceptions of their students in kindergarten (type of student, expected path, attitude), the repetition of these perceptions (kindergarten, first grade, second grade), and the students' qualifications at the end of high school. In total, 131 teachers (32 in kindergarten, 51 in first grade and 48 in second grade) participated in the study in 1992 and 1996. The longitudinal sample comprised 816 students who, at the end of high school, graduated, fell behind or dropped out. The measures were: qualification at the end of high school; type of student; expected path; and teacher's attitude towards the student. The results show that 74.2% of students perceived by their kindergarten teacher as endearing or indifferent graduated, while 64.0% of those perceived as troublesome or rejected did not graduate. Among those whose paths were expected to be without difficulty, 73.4% graduated, whereas 76.7% of those whose paths were expected to be difficult did not graduate (fell behind or dropped out). Kindergarten teachers' attitudes were more positive towards students who would graduate than towards those who would fall behind or drop out at the end of high school. Expected paths and teachers' attitudes in kindergarten predicted students' qualifications at the end of high school. Furthermore, the number of times that students were identified in kindergarten, first grade or second grade as endearing, troublesome or rejected, that their paths were expected to be with or without difficulties or that teachers did or did not present a positive attitude towards them was also associated with their qualifications. These results show that it is important to pay particular attention to teachers' perceptions of their students, to ensure early detection and intervention in the educational paths of at risk students.

Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage?

Graduation or Drop-out? How Teachers' Perceptions of the Type of Student, the Expected Path and the Attitude in Kindergarten, First Grade and Second Grade Are Related to Students' Qualifications at the End of High School

D. Leclerc¹
P. Potvin¹
L. Massé¹

¹ Département de
psychoéducation UQTR

Résumé

Cette étude vérifie les liens entre la perception d'enseignantes de leurs élèves à la maternelle (type d'élève, cheminement anticipé, attitude), la répétition de ces perceptions (maternelle, première, deuxième année) et la qualification de ces derniers à la fin du secondaire. Au total, 131 enseignantes (32 à la maternelle, 51 en première et 48 en deuxième année) ont participé à l'étude en 1992 et en 1996. L'échantillon longitudinal comprend 816 élèves qui, à la fin du secondaire, sont diplômés, en retard ou décrocheurs. Les mesures sont : la qualification à la fin du secondaire; le type d'élève; le cheminement anticipé; l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Les résultats montrent que les élèves perçus par leur enseignante de maternelle comme attachants ou indifférents sont diplômés dans 74,2 % des cas, alors que ceux perçus comme préoccupants ou rejetés sont dans 64,0 % des cas non diplômés. Parmi les élèves dont le cheminement anticipé est sans difficulté, 73,4 % sont diplômés, tandis que 76,7 % de ceux dont le cheminement est pressenti avec difficultés sont sans diplôme (en retard ou décrocheur). Les attitudes des enseignantes de la maternelle sont plus favorables envers les élèves qui diplômeront qu'envers ceux qui seront en retard ou décrocheurs à la fin du secondaire. Les cheminements anticipés et l'attitude des enseignantes à la maternelle prédisent la qualification des élèves à la fin du secondaire. De plus, le nombre de fois qu'un élève est identifié en maternelle, en première ou en deuxième année comme attachant, préoccupant ou rejeté, que son cheminement est pressenti avec ou sans difficultés ou que les enseignantes présentent ou non une attitude favorable à son égard s'associe également à sa qualification. Ces résultats montrent qu'il est important d'accorder une attention particulière aux perceptions

Correspondance :

Danielle Leclerc
Université du Québec à Trois-
Rivières
Département de psychoéducation
3351, Boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières, QC G9A 5H7
Tél. 819 376-5011, poste 4002
Télécopieur : 819 376-5066
Danielle.Leclerc@uqtr.ca

qu'ont les enseignants de leurs élèves et ce, dans le but de dépister et d'intervenir tôt dans le cheminement scolaire des élèves à risque.

Mots-clés : Diplomation, décrochage, type d'élève, cheminement anticipé, attitude des enseignants.

Abstract

This study examined the links between teachers' perceptions of their students in kindergarten (type of student, expected path, attitude), the repetition of these perceptions (kindergarten, first grade, second grade), and the students' qualifications at the end of high school. In total, 131 teachers (32 in kindergarten, 51 in first grade and 48 in second grade) participated in the study in 1992 and 1996. The longitudinal sample comprised 816 students who, at the end of high school, graduated, fell behind or dropped out. The measures were: qualification at the end of high school; type of student; expected path; and teacher's attitude towards the student. The results show that 74.2% of students perceived by their kindergarten teacher as endearing or indifferent graduated, while 64.0% of those perceived as troublesome or rejected did not graduate. Among those whose paths were expected to be without difficulty, 73.4% graduated, whereas 76.7% of those whose paths were expected to be difficult did not graduate (fell behind or dropped out). Kindergarten teachers' attitudes were more positive towards students who would graduate than towards those who would fall behind or drop out at the end of high school. Expected paths and teachers' attitudes in kindergarten predicted students' qualifications at the end of high school. Furthermore, the number of times that students were identified in kindergarten, first grade or second grade as endearing, troublesome or rejected, that their paths were expected to be with or without difficulties or that teachers did or did not present a positive attitude towards them was also associated with their qualifications. These results show that it is important to pay particular attention to teachers' perceptions of their students, to ensure early detection and intervention in the educational paths of at risk students.

Keywords: graduation, drop-out, type of student, expected path, teacher's attitude.

Introduction

Le décrochage scolaire est reconnu comme un problème scolaire et social préoccupant, et ce, tant au Québec qu'en France, en Belgique et en Suisse (Blaya, 2010; Thibert, 2013; Gilles, Potvin et Tièche-Christianat, 2012). Plus spécifiquement au Québec, environ un élève sur quatre quitte l'école sans diplôme (MELS, 2010). Cet abandon est lié à de nombreuses conséquences personnelles sur les plans de la santé, de l'intégration socioprofessionnelle, de l'emploi et des finances (Cook et al., 2008; Janosz, Fallu et Deniger, 2000; Lessard, Potvin et Fortin, 2014; Potvin, 2012). Il entraîne également des coûts importants pour la société, comme en témoignent notamment les travaux de l'économiste Pierre Fortin dans le Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires (2009).

Depuis le début des années 1990, de nombreuses études ont mis en lumière les multiples facteurs associés au décrochage scolaire et leurs interactions (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Janosz, Fallu et Deniger, 2000; Janosz et LeBlanc, 1996; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Potvin, 2012). Un consensus se dégage parmi les chercheurs sur le

fait que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui découle d'une combinaison de facteurs qui interagissent les uns avec les autres (Lessard, Potvin et Fortin, 2014).

La décision de quitter l'école sans diplôme est souvent le résultat d'un long processus et d'un cumul de facteurs telles les frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents. Il est de plus en plus reconnu que le processus menant au décrochage scolaire commence dès le préscolaire et le primaire (Fortin et al., 2013; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Rouquette et al., 2012; Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005). Par ailleurs et malgré le constat que les élèves à risque débutent leur désengagement scolaire dès l'école primaire, la majorité des études sur le décrochage scolaire ont examiné les facteurs associés ou prédictifs au début de l'adolescence. La plupart de ces études ont identifié le faible attachement à l'école, le faible rendement scolaire et l'absentéisme comme prédicteurs du décrochage scolaire. Considérant que les prédicteurs de la non-diplomation à la fin du secondaire débutent avant l'entrée au secondaire, il devient alors essentiel de réaliser des études longitudinales qui débutent au préscolaire et au primaire afin d'intervenir tôt sur les facteurs de risque avant qu'ils ne se cristallisent (Vitaro et al., 2005).

Des études longitudinales

L'étude de Janosz et de ses collaborateurs (2013) indique que les meilleurs prédicteurs en première année (7 ans) du risque de décrocher au secondaire (12 ans) sont : les difficultés en lecture perçues par les parents et les enseignants, la difficulté d'engagement (participation en classe), avoir une mère qui montre des vulnérabilités neurologiques par rapport au déficit d'attention, être en milieu défavorisé et la variable sexe (garçon). Tout en renforçant l'idée que le décrochage est un processus qui prend racine dès l'entrée à l'école pour plusieurs enfants, cette étude précise que les élèves à risque au primaire ne constituent pas un groupe homogène et présentent des vulnérabilités personnelles. Ce résultat correspond au constat fait chez les élèves à risque de décrocher au secondaire ayant d'ailleurs conduit au développement de typologies d'élèves décrocheurs ou à risque de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Vitaro et ses collaborateurs (2005) ont pour leur part vérifié les liens entre l'obtention d'un diplôme du secondaire des enfants de la maternelle (5 ans) avec les problèmes de comportement (hyperactivité/déficit d'attention et agressivité/opposition), des caractéristiques personnelles (anxiété et prosociabilité) ainsi que les pratiques éducatives parentales et le style de gestion de classe des enseignants (gestion des comportements). Les participants à l'étude étaient 4 340 élèves de maternelle 5 ans, leurs parents et leurs enseignants. Il ressort notamment que les problèmes de comportement (hyperactivité/déficit d'attention) ainsi que l'agressivité/trouble d'opposition) à la maternelle sont de bons prédicteurs de la trajectoire négative qui mène à la non-diplomation à la fin du secondaire. Des analyses plus fines des données issues du même échantillon montrent que ce sont davantage les

symptômes d'inattention que les symptômes d'hyperactivité présents au primaire qui prédisent la non-diplomation 16 ans plus tard (Pingault et al., 2011).

Par ailleurs, divers travaux de recherche portant sur l'analyse du cheminement scolaire des élèves, réalisés au primaire et au secondaire, indiquent que le rendement scolaire (réussite, échec, redoublement) est un bon prédicteur du risque de décrochage scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Janosz et al., 2013; Fortin et al., 2013; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002). Ce constat est cohérent avec les résultats d'une synthèse portant sur 800 méta-analyses sur le rendement scolaire réalisée par Hattie (2009) qui met clairement en évidence que l'un des bons prédicteurs du rendement scolaire actuel est le rendement des années antérieures.

Un autre facteur reconnu comme très important est la relation maître-élève qui peut se manifester par l'attitude positive ou négative de l'enseignant envers les élèves (Potvin, 2012). La qualité de la relation maître-élève est considérée comme un bon prédicteur de l'adaptation scolaire, des comportements en classe, de la réussite scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Ladd, 1997; Pianta, 2014) et du risque de décrochage scolaire (Doré-Côté, 2006; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). Une relation de qualité, caractérisée par la disponibilité, la chaleur et la proximité, s'avère également un facteur de protection pour la persévérance scolaire (Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001; Lessard, Fortin, Butler-Kisber et Marcotte, 2014). Dans les classes où les enseignants créent des liens significatifs avec leurs élèves, on observe que les élèves s'investissent davantage dans leurs apprentissages et obtiennent un rendement scolaire plus élevé (Malmberg et Hagger, 2009; Roorda, Koomen, Split et Oort, 2011). On note également une meilleure régulation des émotions de la part des élèves, un désir plus grand de relever des défis et moins de problèmes de comportement (Bergin et Bergin, 2009; O'Connor, Dearing et Collins, 2011; Roorda et al., 2011).

Somme toute, un constat se dégage de l'ensemble des études longitudinales soit qu'il est possible d'identifier tôt des facteurs dans le cheminement scolaire des élèves ou des prédicteurs de la trajectoire négative qui mènent à la non-diplomation ou au décrochage scolaire à la fin du secondaire.

Objectifs de l'étude

Le but du présent article vise à mieux comprendre le lien entre le « cheminement scolaire » des élèves dès le début de la scolarisation (maternelle, première et deuxième) et leur qualification à la fin du secondaire (diplomation, retard scolaire ou décrochage). La question générale de recherche se formule comme suit : existe-t-il un lien entre le cheminement scolaire des élèves au préscolaire (maternelle), au primaire et leur diplomation à la fin du secondaire. Dans la présente étude, le cheminement s'associe à l'expérience scolaire de l'élève en retenant les dimensions de la réussite ou l'échec scolaire, les problèmes de comportement et la relation maître-élève. Ces dimensions sont dégagées à partir de la perception des enseignantes. Ainsi, la réussite ou l'échec scolaire se vérifie par la perception de l'enseignante du cheminement scolaire anticipé (sans difficulté ou avec difficultés scolaires); les problèmes de comportement par le type d'élève (attachant, indifférent,

préoccupant ou rejeté) et la relation maître-élève par l'attitude de l'enseignante à l'égard de l'élève. Un élément important dans cette étude concerne l'utilisation des enseignants comme source des données sur le cheminement des élèves (difficulté anticipée et attitude à leur égard). À ce sujet, il semble reconnu que le jugement des enseignants à l'égard du développement ou du rendement scolaire de leurs élèves, sans être parfaite, est fiable (Tétreault et Desrosiers, 2013; Mashburn et Henry, 2004).

Deux objectifs sont poursuivis. Le premier est de vérifier les liens entre les perceptions des enseignantes de maternelle du type d'élève (attachant, indifférent, préoccupant, rejeté), du cheminement anticipé (sans ou avec difficultés), et de leur attitude envers leurs élèves et la qualification de ces derniers (diplomation, retard ou décrochage) à la fin du secondaire. Le second est d'examiner les relations entre la répétition des perceptions des enseignantes de maternelle, de première et de deuxième année et la qualification de leurs élèves (diplomation, retard scolaire, décrochage) à la fin du secondaire.

Méthode

L'étude longitudinale présentée ici a été réalisée en deux étapes. La première s'est déroulée lors de l'étude (1992-1996) intitulée *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* menée par Potvin et Paradis (2000) et demandée, à l'époque, par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Elle avait pour objectif de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite scolaire dès le début de la scolarisation des enfants (maternelle, première et deuxième année). L'échantillon initial comptait 990 élèves fréquentant une classe de maternelle cinq ans répartis dans 27 écoles de cinq commissions scolaires situées sur le territoire de la Mauricie et du Centre-du-Québec, à l'intérieur d'un rayon ne dépassant pas 70 kilomètres de Trois-Rivières. Ces écoles étaient situées à la fois en milieux urbains et ruraux et divers milieux socioéconomiques étaient représentés. Le recrutement des écoles et des enseignantes participantes à l'étude s'est effectué par l'entremise d'une demande à chaque commission scolaire par le MEQ. Par la suite, chaque commission scolaire a demandé à leurs écoles de participer à l'étude.

La deuxième étape découle d'une entente intervenue en 2004 avec la Direction de la recherche du MEQ, de l'obtention d'une autorisation de la Commission d'accès à l'information du Québec et d'un certificat d'éthique de l'UQTR. La base de données de la première étude (1992-1996) a alors été jumelée à des données permettant d'accéder à la qualification des élèves à la fin du secondaire. Des liens entre les perceptions des enseignants de maternelle, première et deuxième année (type d'élève, cheminement anticipé, attitude des enseignants) et la qualification de leurs élèves à la fin du secondaire (diplomation, en retard, décrochage) ont été rendus possibles.

Participants

Trente-deux enseignantes de maternelle, dont l'âge moyen est de 45,3 ans ($\bar{ET} = 7,50$), et possédant en moyenne 21 années d'expériences, participaient à l'étude en 1992-1995. De plus, 51 enseignantes de première et 48 enseignantes de deuxième année ($n = 131$ enseignantes) donnent leurs perceptions des élèves dont elles sont responsables. L'âge moyen des enseignantes de première année est de 43,4 ans ($\bar{ET} = 7,70$) et de 47,2 ans ($\bar{ET} = 6,20$) pour celles de deuxième année. Les enseignantes de première année comptent en moyenne 19,5 ans d'expérience, tandis que celles de deuxième année en comptent 25,4.

L'échantillon initial de 990 élèves connaît une diminution à 976 élèves (52,5 % garçons), à la suite des informations fournies par le MEQ, notamment en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme par ces élèves. Il baisse ensuite à 816 élèves après avoir exigé que les élèves retenus aient des données disponibles à la maternelle sur les trois mesures suivantes soit : le type d'élève, le cheminement anticipé et l'attitude des enseignantes envers les élèves. Parmi ces 816 élèves, 102 (64,7 % garçons) sont décrocheurs, 203 (63,0 % garçons) présentent un retard en regard de leur trajectoire vers la diplomation et 511 jeunes (55,4 % filles) sont diplômés. Enfin, un sous échantillon de 367 élèves est également constitué afin de répondre au deuxième objectif de recherche; la présence de données valides sur les variables étudiées au temps de leur fréquentation à la maternelle, de la première et deuxième année est également exigée.

Instruments de mesure

Qualification à la fin du secondaire. Les informations relatives à la qualification des élèves à la fin du secondaire ont été fournies par le ministère de l'Éducation. Les élèves sont identifiés comme décrocheurs, parce qu'ils n'ont pas obtenu un diplôme d'études secondaires (DES) ou une attestation de formation professionnelle (AFP) comme prévu en 2004, soit 11 ans après la maternelle. De plus, ils ne sont pas inscrits, pour l'année 2004-2005, dans un programme de formation générale (ex. : jeunes, cheminement particulier, adultes) ou professionnelle. Les élèves sont considérés « en retard » s'ils n'ont pas obtenu leur DES ou AFP, mais sont inscrits dans un programme de formation générale (43,0 % jeunes, 32,2 % cheminement particulier, 17,5 % adultes) ou professionnelle (7,2 %).

Perceptions des enseignantes. Les instruments utilisés dans l'étude ont tous fait l'objet de préexpérimentation auprès de six groupes d'élèves de maternelle afin de vérifier leur utilisation et d'apporter les correctifs nécessaires. Les enseignantes donnent, pour chacun des élèves dont elles ont la charge, leurs perceptions sur le type d'élève, le cheminement anticipé et leurs attitudes envers ce dernier à la fin de chaque année scolaire (1992-1993, 1994-1995, 1995-1996). Ces mesures sont prises à la fin de chacune des années. Un document adressé aux enseignantes leur présente en détail la procédure d'application pour chacun des instruments.

Types d'élève. La procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) modifiée par Potvin (1997) est utilisée. À l'origine, elle se limitait à quatre questions qui permettaient de déterminer le type d'élève. L'adaptation a consisté à ajouter aux questions une brève description des quatre types d'élève. Chaque enseignante doit inscrire le nom de chacun des élèves dont elle a la responsabilité dans l'une de ces quatre catégories. L'élève de type *attachant* est considéré comme un élève modèle, le bon élève. L'élève *préoccupant* est celui qui présente des difficultés d'apprentissage scolaire. Celui considéré *indifférent* est un élève autonome, centré sur la tâche ayant peu de contact avec l'enseignante. Enfin, l'élève *rejeté* est celui qui manifeste des problèmes de comportement en classe. L'enseignante indique le nom des élèves non classés dans une cinquième catégorie : « ne s'applique pas ». (Potvin et Paradis, 2000). La validité de cette procédure considérée comme une validité de contenu (conceptuelle) s'appuie sur les nombreux travaux de Brophy et Good, (1974), Silberman, (1969) et de Kedar-Voivodas, (1979, 1983). Dans les travaux de ces chercheurs, deux types d'élèves ne présentent pas de difficulté scolaire (élève attachant et indifférent) alors que les deux autres présentent des difficultés scolaires (préoccupant et rejeté).

Cheminevements anticipés. Les enseignantes sont invitées à donner leur perception relative au cheminement scolaire futur de leurs élèves. Après avoir reçu une description des quatre types de cheminement anticipé: 1) poursuite de la scolarité sans embuche, 2) avec difficultés légères, 3) avec difficultés assez importantes ou 4) avec difficultés très importantes, elles indiquent à quel type elles associent chacun des élèves. Dans le cadre de la présente étude, les élèves identifiés sans embuche et avec difficultés légères ont été regroupés dans la catégorie sans difficulté, alors que ceux pour lesquels des difficultés assez importantes ou très importantes sont envisagées se retrouvent dans la catégorie avec difficultés (Potvin et Paradis, 2000). Il faut préciser que ces descriptions sont issues d'une consultation faite auprès d'enseignantes à qui il a été demandé de décrire les types de cheminevements scolaires représentant le mieux ceux de leurs élèves. Quatre cheminevements sont apparus et le point de vue des enseignantes a été vérifié. Ils ont ensuite été expérimentés auprès de six groupes d'élèves de trois enseignantes de maternelle.

Attitude de l'enseignant envers l'élève. Cette attitude est mesurée à l'aide de l'échelle sémantique différentielle élaborée par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) adaptée par Potvin et Rousseau (1991, 1993). Elle comprend 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire peut prendre une valeur de - 3 à + 3, portant ainsi le total minimum à -54 et le total maximum à + 54. Plus le score est élevé plus l'attitude est favorable. Le coefficient alpha corrigé est de 0,94 dans l'étude de Potvin et Paradis (2000).

Analyses effectuées

Les liens entre les perceptions des enseignantes de maternelle du type d'élève (attachant, indifférent, préoccupant, rejeté), du cheminement anticipé (sans ou avec difficultés) de leurs élèves et la qualification de ces derniers (diplomation, retard ou décrochage) à la fin du secondaire sont examinés par des analyses de Khi-carré. Ceux entre les perceptions des enseignantes quant à leur attitude

envers leurs élèves sont vérifiés par des analyses de variance de type Anova. Une régression logistique permet de vérifier la contribution des perceptions des enseignants (types d'élève, cheminements anticipés, attitudes des enseignants) à l'appartenance des groupes de qualification à la fin du secondaire (diplômé, non diplômé).

Les relations entre la répétition des perceptions des enseignantes de maternelle, de première et de deuxième année et la qualification de leurs élèves (diplomation, retard scolaire, décrochage) à la fin du secondaire seront vérifiées par des analyses de Khi-Carré, alors que les attitudes des enseignantes envers leurs élèves en fonction du temps de mesure et de leur qualification seront soumises à des analyses de variance à mesures répétées.

Résultats

Objectif 1

L'objectif 1 consiste à vérifier le lien entre les perceptions des enseignantes (le type d'élève, le cheminement anticipé et leur attitude) d'élèves de la maternelle et leur qualification (diplomation, retard scolaire, décrochage) à la fin du secondaire.

Le tableau 1 présente la distribution des élèves de la maternelle selon la perception de leur enseignante quant à leur type ou de leur cheminement anticipé et leur qualification à la fin du secondaire. La prévalence des types d'élève se répartie comme suit : 54,3 % sont identifiés attachants, 15,4 % indifférents, 19,4 % préoccupants et 10,9 % rejetés. Parmi les 569 élèves (A+B) que les enseignantes perçoivent comme attachants ou comme ayant peu d'interactions avec elles et répondant peu aux questions adressées au groupe (indifférents) en classe de maternelle, 74,2 % (422/569) d'entre eux sont diplômés 11 ans plus tard, alors que 17,9 % (102/569) sont encore aux études (en retard) et 7,9 % (45/569) ont décrochés (25,8 % non diplômés, 147/569). Par ailleurs, parmi les 247 élèves (C+D) que les enseignantes voient comme préoccupants ou présentant des problèmes de comportement, hostiles envers elles et ne respectant pas les règles (rejetés), il y a 36,0 % (89/247) d'entre eux qui sont diplômés au moment prévu dans sa trajectoire scolaire, 40,9 % (101/247) sont en retard, alors que 23,1 % (57/247) ont décroché. Ainsi, près de deux élèves sur trois (64,0 %, 158/247) identifiés comme préoccupants ou rejetés par une enseignante de la maternelle n'ont pas obtenu leur diplôme 11 ans plus tard. Des analyses de Khi carré montrent une association significative entre les variables types (attachants/indifférents, préoccupants/rejetés) et la qualification des jeunes (diplômés, en retard, décrocheurs) ($\chi^2(6, N = 816) = 115,12, p < 0,001$). Des analyses à postériori d'écart de Neu (Borcard, 2012) permettant de préciser les cellules individuelles qui ont une valeur significative indiquent que le nombre des élèves de types préoccupants/rejetés étant décrocheurs ($Z = 3,59, p < 0,05$) ou en retard ($Z = 4,20, p < 0,05$) est supérieur à celui attendu ainsi que le nombre des élèves attachants/indifférents ayant diplômés ($Z = 4,60, p < 0,05$). Par contre, le nombre des élèves de types attachants/indifférents observé est inférieur à celui attendu dans les cellules décrocheurs ($Z = 4,01, p < 0,05$) ou en retard ($Z = 4,19, p < 0,05$), alors que le nombre des élèves préoccupants/rejetés observé est inférieur à celui attendu dans la cellule des diplômés.

Selon les enseignantes interrogées, 78,4 % (640/816) de leurs élèves poursuivront un cheminement scolaire sans embuche et un peu plus de deux élèves sur dix (21,6 %, 176/816) éprouveront des difficultés assez importantes ou très importantes nécessitant des interventions spéciales, de l'aide pédagogique ou d'une autre mesure adaptée. Parmi les 640 élèves dont le cheminement pressenti est sans difficulté, 73,4 % (470/640) sont diplômés, alors que 26,7 % (170/640) présentent des retards (18,3 %, 117/640) ou ont quitté le circuit scolaire sans avoir de diplôme (8,3 %, 53/640). Parmi les 176 élèves pour lesquels les enseignantes anticipent des cheminements avec difficultés, 76,7 % (135/176) d'entre eux sont sans diplôme au moment prévu de son obtention (48,9 % (86/176) en retard, 27,8 % (49/176) décrocheurs). Il y a un peu plus de deux élèves avec difficultés sur dix (23,3 %, 41/176) qui sont diplômés.

L'association entre le cheminement anticipé à la maternelle et la qualification à la fin du secondaire est significative ($\chi^2(2, N = 816) = 149,57, p < 0,001$). Des analyses à postériori (écarts de Neu) montrent la présence plus grande que théoriquement attendue d'élèves diplômés ($Z = 4,90, p < 0,05$) dans la cellule sans difficulté, ainsi que d'élèves en retard ($Z = 4,81, p < 0,05$) ou décrocheurs ($Z = 6,14, p < 0,05$) associés à des cheminements anticipés avec difficultés. Elles font également ressortir la présence moins importante qu'attendue d'élèves diplômés ($Z = 11,09, p < 0,05$) dans la cellule des cheminements avec difficultés, ainsi que d'élèves en retard ($Z = 4,22, p < 0,05$) ou décrocheurs ($Z = 3,83, p < 0,05$) associés à des cheminements anticipés sans difficulté.

Les attitudes des enseignantes à la maternelle sont dites favorables et ce, tant envers les élèves qui vont diplômé 11 ans plus tard ($M = 39,55, \acute{E}T = 14,94$), que ceux qui seront en retard ($M = 24,52, \acute{E}T = 21,81$) ou auront décroché ($M = 21,42, \acute{E}T = 22,33$). Les écarts types des moyennes révèlent cependant que les scores d'attitudes sont plus variables pour les élèves en retard et décrocheurs. Une analyse de variance (ANOVA) met en évidence la présence de différences significatives ($F(2,813) = 78,04, p < 0,001$) des attitudes des enseignantes selon la qualification à la fin du secondaire. Ces dernières mentionnent des attitudes plus favorables à la maternelle envers les élèves qui diplômeront qu'envers ceux qui seront en retard ou décrocheurs 11 ans plus tard (post hoc Hochberg).

De plus, les élèves de la maternelle ($n = 438$) qui sont dits attachants/indifférents, sans difficulté anticipée dans leur cheminement scolaire et dont les enseignantes présentent des attitudes égales ou supérieures à la moyenne de l'échantillon ($M = 33,55$) ont majoritairement diplômé comme prévu à la fin de leur secondaire (80,1 %). Par ailleurs, les élèves qui sont dits préoccupants ou rejetés, avec un cheminement anticipé avec des difficultés importantes ou très importantes et dont les attitudes des enseignantes sont inférieures à la moyenne de l'échantillon sont majoritairement non diplômés (47,1 % en retard et 29,8 % décrocheurs). Une analyse de régression logistique montre que le type d'élève (0 = attachant), le cheminement anticipé sans ou avec difficultés (1) et les attitudes des enseignantes à la maternelle permettent de prédire l'appartenance au groupe des diplômés (0) ou des non-diplômés (1) (en retard, décrocheurs). Les mesures d'ajustement du modèle, soit celle du test de signification des coefficients ($\chi^2(5) = 113,07, p < 0,001$) et le test de Hosmer et Lemeshow ($\chi^2(8) = 10,30, ns$), indiquent que le modèle est adéquat.

La table de classification met en évidence que le modèle classe correctement 85,5 % des diplômés et 60,8 % des non-diplômés, pour un classement correct de 81,4 % de l'ensemble de l'échantillon. Seulement deux variables permettent de prédire l'appartenance aux groupes, soit le cheminement anticipé ($B = 1,579$, $Wald = 20,73$, $p < 0,001$) et l'attitude des enseignantes ($B = -,039$, $Wald = 20,98$, $p < 0,001$). Un cheminement avec difficultés et des attitudes peu favorables sont en lien avec l'appartenance au groupe des non-diplômés. Le modèle permet de prédire 28,4 % de la variance (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke) de l'appartenance aux groupes.

Tableau 1. Répartition des élèves de maternelle en fonction de la perception des enseignantes (types d'élève, cheminements anticipés) et leur qualification à la fin de leur secondaire.

Maternelle	Qualification 11 ans plus tard					
	Diplômés		En retard		Décrocheurs	
	n	%	n	%	n	%
Types d'élève (%)¹						
A. Attachant (54,3)	339	76,5	71	16,0	33	7,4
B. Indifférent (15,4)	83	65,9	31	24,6	12	9,5
A+B (69,7)	422	74,2	102	17,9	45	7,9
C. Préoccupant (19,4)	54	34,2	69	43,7	35	22,2
D. Rejeté (10,9)	35	39,3	32	36,0	22	24,7
C+D (30,3%)	89	36,0	101	40,9	57	23,1
Cheminements anticipés²						
Sans difficulté (78,4)	470	73,4	117	18,3	53	8,3
Avec difficultés (21,6)	41	23,3	86	48,9	49	27,8

¹ Types d'élève et qualification : $\chi^2(6, N = 816) = 115,12$, $p < 0,001$

² Cheminements et qualification : $\chi^2(2, N = 816) = 149,57$, $p < 0,001$

Objectif 2

L'objectif 2 vise à examiner la relation entre la répétition des perceptions des enseignantes (maternelle, première et deuxième année) et la qualification des élèves à la fin du secondaire.

Les tableaux 2 et 3 présentent la distribution des élèves en fonction des perceptions répétées des enseignantes du type d'élève ou de son cheminement anticipé au début de son parcours scolaire et sa qualification à la fin du secondaire. Il y a 310 élèves (B+C) sur 367 (84,5 %) qui sont perçus par leur enseignante comme un élève attachant au moins une fois durant sa maternelle, première ou deuxième

année. Sur les 310 élèves ayant reçu au moins une mention d'élève attachant, 249 (55+194) soit 80,3 % d'entre eux ont diplômé à la fin de leur secondaire dans les délais prévus. Près d'un élève sur trois (35,7 %) a été perçu par son enseignante comme préoccupant au début de son primaire (H+I) et une proportion importante (44,3 %, 45/131) de ces élèves n'a pas obtenu son diplôme comme prévu à la fin du secondaire (en retard, décrocheur). Parmi les élèves qui ont été identifiés comme préoccupants de deux à trois fois pendant le début de leur primaire, 57 % d'entre eux (43,4 % + 13,7 %) sont inscrits dans un programme de formation ou sont décrocheurs à la fin du secondaire. Il y a 16,1 % des élèves (K+L) que les enseignantes ont identifiés comme rejetés et parmi ces 59 élèves, une proportion de 50,8 % (30/59) d'entre eux n'ont pas obtenu leur diplôme à la fin de son secondaire. Parmi les élèves ayant reçu deux ou trois mentions d'élève rejeté, 59,1 % (13/22) d'entre eux sont en retard ou décrocheurs à la fin de son secondaire. Des analyses de Khi-carré montrent la présence d'une dépendance entre le nombre de fois qu'un élève a été nommé attachant ($\chi^2(4, N = 367) = 60,61, p < 0,001$) ou préoccupant ($\chi^2(4, N = 367) = 41,05, p < 0,001$) ou rejeté ($\chi^2(4, N = 367) = 40,22, p < 0,001$) et sa qualification à la fin du secondaire.

Le nombre de fois (aucune fois, une fois, deux ou trois fois) qu'un cheminement sans ($\chi^2(4, N = 367) = 60,92, p < 0,001$) ou avec difficultés ($\chi^2(4, N = 367) = 63,56, p < 0,001$) a été pressenti au début du parcours scolaire d'un élève s'associe significativement à la qualification à la fin du secondaire. Il y a 79,5 % des élèves pressentis de deux à trois fois comme sans difficulté par les enseignantes au début du primaire qui diplôment à la fin du secondaire. Par contre, 73,3 % (33/45) de ceux pressentis avec des difficultés assez ou très importantes à au moins deux moments (maternelle, première ou deuxième année) du parcours scolaire par leurs enseignantes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires à la fin de leur secondaire (en retard ou décrocheur).

Des analyses de variance à mesures répétées considérant les attitudes des enseignantes selon les trois temps de mesures (maternelle, première et deuxième année) et les trois états de qualification à la fin du secondaire (diplômé, en retard, décrocheur) montrent l'absence d'effets significatifs de l'interaction (Temps X État, Wilks Lambda, $F(4,762) = 0,952, n. s.$) et du temps (Wilks Lambda, $F(2,363) = 0,448, n. s.$). Un effet significatif ressort quant à l'état de qualification ($F(2,364) = 55,49, p < 0,001$). Les attitudes des enseignantes sont significativement plus favorables au début du parcours scolaire chez les élèves qui sont diplômés (maternelle $M = 40,62$, première année $M = 41,64$, deuxième année $M = 43,26$) comparativement à ceux qui sont en retard (maternelle $M = 25,20$, première année $M = 28,36$, deuxième année $M = 26,59$) ou décrochent (maternelle $M = 24,38$, première année $M = 21,45$ deuxième année $M = 24,28$).

Tableau 2. Répartition des élèves de maternelle en fonction de la perception répétée des enseignantes (types d'élève) de maternelle et du premier cycle du primaire et de leur état de qualification à la fin de leur secondaire.

	Qualification à la fin du secondaire					
	Diplômés		En retard		Décrocheurs	
Maternelle, 1^{re}, 2^e année	n	%	n	%	n	%
Types d'élève (%)						
Attachant						
A. Aucune fois/3 (15,5)	19	33,3	26	45,6	12	21,1
B. Une fois/3 (21,5)	55	69,6	18	22,8	6	7,6
C. Deux, trois fois/3 (62,9)	194	84,0	26	11,3	11	4,8
$\chi^2(4, N=367) = 60,61, p < 0,001$						
Indifférent						
D. Aucune fois/3 (66,2)	173	71,2	50	20,6	20	8,2
E. Une fois/3 (27)	78	78,8	14	14,1	7	7,1
F. Deux, trois fois/3 (6,8)	17	68,0	6	24,0	2	8,0
$\chi^2(4, N=367) = 2,64, n.s.$						
Préoccupant						
G. Aucune fois/3 (64,3)	195	82,6	25	10,6	16	6,8
H. Une fois/3 (21,8)	51	63,8	23	28,8	6	7,5
I. Deux, trois fois/3 (13,9)	22	43,1	22	43,3	7	13,7
$\chi^2(4, N=367) = 41,05, p < 0,001$						
Rejeté						
J. Aucune fois/3 (83,9)	239	77,6	50	16,2	19	6,2
K. Une fois/3 (10,1)	20	54,1	15	40,5	2	5,4
L. Deux, trois fois/3 (6)	9	40,9	5	22,7	8	36,4
$\chi^2(4, N=367) = 40,22, p < 0,001$						

Tableau 3. Répartition des élèves de maternelle en fonction de la perception répétée des enseignantes (cheminement anticipé) de maternelle et du premier cycle du primaire et la qualification à la fin de leur secondaire.

Qualification à la fin du secondaire						
	Diplômés		En retard		Décrocheurs	
	n	%	n	%	n	%
Maternelle, 1^{re}, 2^e année						
Cheminevements anticipés						
Sans difficulté						
A.Aucune fois/3 (4,3)	2	12,5	9	56,3	5	31,3
B.Une fois/3 (7,9)	10	34,5	15	51,7	4	13,8
C.Deux, trois fois/3 (87,7)	256	79,5	46	14,3	20	6,2
$\chi^2(4, N=367) = 60,92, p < 0,001$						
Avec difficultés						
D.Aucune fois/3 (72,7)	218	81,6	31	11,6	18	6,7
E.Une fois/3 (15)	38	69,1	15	27,3	2	3,6
F.Deux, trois fois/3 (12,3)	12	26,7	24	53,3	9	20,0
$\chi^2(4, N=367) = 63,56, p < 0,001$						

Discussion

Cette étude a permis de vérifier les liens entre les perceptions des enseignantes (le type d'élève, le cheminement anticipé et l'attitude) d'élèves de la maternelle et leur qualification (diplomation, retard scolaire, décrochage) 11 années plus tard soit à la fin du secondaire. Ainsi, les élèves qui sont perçus par leur enseignante de maternelle comme attachants ou comme indifférents, donc qui ne présentent aucune difficulté scolaire, ont diplômé dans les délais prescrits dans près de 75 % des cas. Contrairement, lorsque les élèves sont perçus de type préoccupant (difficulté d'apprentissage) ou rejeté (difficulté comportementale), près de deux élèves sur trois (64,0 %) n'ont pas obtenu leur diplôme. De plus, les élèves de maternelle dont le cheminement anticipé est sans difficulté diplômeront dans plus de 73 % des cas. L'association entre le cheminement anticipé à la maternelle et la qualification à la fin du secondaire est significative. La troisième mesure vérifiée concerne les attitudes des enseignantes envers leurs élèves et le lien possible avec leur qualification 11 ans plus tard. On observe que dès la maternelle les attitudes des enseignantes sont plus favorables envers les élèves qui diplômeront qu'envers ceux qui seront en retard ou décrocheurs. En fait, le cheminement anticipé et les attitudes des enseignantes sont deux des trois variables qui permettent de prédire l'appartenance aux groupes.

Lorsque les mesures sont combinées en regroupant les élèves de types attachants/indifférents, sans difficulté anticipée dans leur cheminement scolaire et dont les enseignantes présentent des attitudes favorables, on observe que ces élèves ont majoritairement diplômé comme prévu à la fin de leur secondaire (80,1 %). Contrairement, pour les élèves qui sont dits préoccupants ou rejetés, avec un cheminement anticipé avec difficultés et dont les attitudes des enseignantes sont défavorables, on se rend compte que ces élèves sont majoritairement non diplômés, soit près de 77 %.

Ces résultats viennent soutenir l'importance qu'on doit accorder au jugement des enseignantes qui s'appuie sur leurs connaissances de leurs élèves et viennent également s'ajouter aux autres travaux qui mentionnent la validité du jugement des enseignants (Tétreault et Desrosiers, 2012; Mashburn et Henry, 2004). Comme le souligne Mashburn et Henry (2004), l'utilisation des enseignants reste une procédure beaucoup plus économique et pratique que l'utilisation de personnel externe spécialisé en mesure et évaluation.

En arriver à observer un lien significatif entre l'expérience du cheminement scolaire en maternelle tel que perçu par leurs enseignantes et leurs qualifications futures est cohérent avec nombre d'autres études longitudinales (Janosz et al., 2013 : Rouquette et al., 2014 : Tétreault et Desrosiers, 2013; Vitaro et al., 2005). Ces résultats vont également dans le même sens que les résultats de la synthèse des méta-analyses de recherche sur le rendement scolaire de Hattie (2009) qui montrent que le rendement scolaire des années antérieures est l'un des bons prédicteurs du rendement scolaire actuel ou futur.

Parmi les bon prédicteurs de la qualification à la fin du secondaire identifiés en maternelle, on retrouve la relation maître-élèves évaluée sous l'angle des attitudes de l'enseignant envers ses élèves. Ce résultat est compatible avec d'autres études qui ont démontré que la relation maître-élève est reliée au décrochage scolaire (Doré-Côté, 2006; Fortin et al., 2013) et qu'elle peut jouer le rôle de facteur de protection (Fallu et Janosz, 2003; Lessard et al., 2014). Du point de vue des attitudes de l'enseignant envers les élèves, les présents résultats sont cohérents avec d'autres études qui indiquent que les attitudes des enseignants sont significativement plus positives lorsque les élèves ne présentent pas de difficulté scolaire et plus négative envers les élèves qui présentent des problèmes de comportement (Potvin, 2012; Potvin et Paradis, 2000; Potvin et Rousseau, 1993).

Les résultats liés au deuxième objectif soutiennent que les perceptions répétées des enseignantes (maternelle, première et deuxième année) s'associent à la qualification des élèves à la fin du secondaire. Lorsqu'un élève est identifié de deux à trois fois comme étant sans difficulté par les enseignantes au début de la scolarisation près de 80 % de ceux-ci diplôment à la fin du secondaire, comme prévu. Le contraire se produit chez les élèves qui sont pressentis en difficulté à au moins deux moments de leur parcours scolaire par leur enseignante. Plus de 73 % des cas n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ainsi, le nombre de fois qu'un cheminement sans ou avec difficultés a été pressenti au début du parcours scolaire d'un élève s'associe significativement à leur état de qualification à la fin du secondaire. Ces résultats renforcent l'idée de l'importance d'intervenir tôt

dans le cheminement scolaire de l'élève, de préférence dès la maternelle, avant que ne se cristallisent les difficultés liées aux apprentissages et aux comportements.

D'une façon générale, les résultats de la présente étude apportent un éclairage important sur le lien entre la perception des enseignantes de la maternelle et du premier cycle du primaire et la qualification future des élèves. Cette étude permet également de valoriser l'expertise des enseignantes dans leur capacité de poser un jugement de qualité sur le vécu scolaire de leurs élèves. Elle vient également renforcer l'idée d'identifier des cibles prioritaires dans l'intervention préventive, soit l'amélioration des apprentissages de base (littératie et numératie), la gestion des comportements difficiles et la qualité de la relation maître-élève. Une attention spéciale devrait être portée aux élèves présentant des déficits d'attention puisqu'ils sont particulièrement à risque sur le plan de l'abandon scolaire (Pingault et al., 2011).

Il faut toutefois préciser certaines limites qui s'appliquent à cette étude et à ses résultats. Les variables retenues expliquent qu'une partie de la variance (27 %) reliée à l'appartenance à un groupe de diplômés ou non diplômés (en retard ou décrocheurs). Il reste donc beaucoup d'autres facteurs en cause dans l'explication de la qualification des élèves en fin de parcours à découvrir. Près d'un élève sur 5 (19,8 %), malgré le fait qu'il était identifié attachant-indifférent, sans difficulté, recevant des attitudes favorables des enseignantes ne se qualifient pas (en retard ou décrocheurs). Plus d'un élève sur 5 (23,1 %), identifié élève préoccupant-rejeté, avec difficultés, recevant des attitudes défavorables des enseignantes se qualifient.

Un autre questionnaire concerne l'expérience des enseignantes en maternelle à l'époque de cette étude, soit au début des années 1990 où la moyenne d'expérience était de 21 ans. Il est possible que la qualité de l'évaluation des enseignantes (leurs perceptions, leurs jugements) puisse dépendre en partie du nombre d'années d'expérience en maternelle (Mashburn et Henry, 2004). À l'époque de cette étude, les enseignantes de maternelle avaient une somme importante d'années d'expérience, cependant leur expérience s'appliquait à des groupes d'enfants de maternelle à mi-temps (des demi-journées). Les maternelles temps plein ont débuté au début de notre étude. Aujourd'hui, les enseignantes de maternelle enseignent à des groupes à temps plein, de plus, leur formation universitaire au niveau des élèves à risque s'est améliorée ce qui leur donne des outils qui peuvent compenser le manque d'années d'expérience.

Enfin, comme l'ont démontré Fortin et ses collaborateurs (Fortin et al., 2013), l'attitude de l'enseignant peut influencer le rendement de l'élève. Ainsi, on pourrait considérer que les perceptions favorables ou défavorables des enseignants à l'égard de leurs élèves pourraient influencer positivement ou négativement le parcours scolaire de ces derniers. Conséquemment, tout en tenant compte des perceptions des enseignants pour dépister précocement les élèves à risque de décrochage scolaire, il faudrait les former et les accompagner pour mieux intervenir auprès des élèves présentant des difficultés et les sensibiliser à l'influence (positive ou négative) qu'ils peuvent avoir sur leur processus de scolarisation et de diplomation.

Références

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi : 10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boek.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Borcard, D. (2012). Tableau de contingence : un exemple. Laboratoire de Pierre Legendre. Récupéré du site : http://biol09.biol.umontreal.ca/bio2041e/Exemple_contingence.pdf
- Brophy, J. E. et Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York, NY : Longman.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New-York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Berreras, R. B., Thornton, S. et Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders : A review and analysis of meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*(3), 131-144. doi :10.1177/1063426608314541
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation, 32*(1), 7-29.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, D., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from and 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 27*(3), 563-583. doi : 10.1007/s10212-012-0129-2
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of Dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale, 14*(2), 93-120.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*, 395-419.
- Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche-Christianat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern, Suisse : Peter Lang
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport*. Québec : Auteur. Récupéré de : <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hamre, B.K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2) 625-638.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Ney York, NY: Routledge.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation* (p.115-164). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25, 61-68.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Gouvernement du Québec : Institut de la statistique du Québec. Volume 7, fascicule 2. Récupéré du site : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/dcrochage.pdf>
- Jimerson, S., Anderson, G. E. et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in School*, 39(4), 441-457. doi: 10.1002/pits.10046
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415-437.
- Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 800-808.
- Lessard, A., Fortin, L., Butler-Kisber, L. et Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110.
- Lessard, A., Potvin, P. et Fortin, L. (2014). Prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 294-310). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Malmberg, L.E. et Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day to day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694.
- Mashburn, A. J. et Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness : Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' rating. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 23(4), 16-30.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) 2010. *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.

- Osgood, C. E., Suci, G.J. et Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Oxford, Angleterre : University Illinois Press.
- Pianta, R. C. (2014). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC.; American psychological association.
- Pingault, J.-P., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genelini, C., Falissard, B. et Côté, S. M. (2011). Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: A 16-year longitudinal population-based study. *American Journal of Psychiatry*, 168(11), 1164-1170. doi :10.1176/appi.ajp.2011.168.a26
- Potvin, P. (1997). Caractéristiques d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Science et comportement*, 26, 59-71.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Pour mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, Études et recherches*, 5(3). Québec, Qc : Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Échelle d'attitudes du professeur envers le jeune (APE)*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18(2), 132-149.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rouquette, A., Côté, S. M., Pryor, L. E., Carbonneau, R., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2014). Cohort profile : The Quebec longitudinal study of kindergarten children (QLSKC). *International Journal of Epidemiology*. 43(1), 23-33.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2012). *Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. Récupéré sur le site : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/epreuve_primaire.pdf
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et Analyse, 84. Récupéré sur le site : [lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr](http://www.lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr)
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, M. et Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629. doi : 10.1037/0022-0663.97.4.617
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415. doi :10.1080/0144341012009795