

Diplomation et réussite scolaire comme résultat du développement des jeunes enfants : Commentaires sur Vitaro et sur Hymel et Ford

Russell W. Rumberger, Ph.D.

University of California, Santa Barbara, États-Unis

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

Comme les économies des nations avancées dépendent de plus en plus d'une main-d'œuvre qualifiée, les étudiants qui ne réussissent pas à terminer leur école secondaire auront des difficultés croissantes à obtenir un emploi significatif qui leur apporte un bien-être social. Il est donc plus important que jamais de comprendre les facteurs qui contribuent à l'abandon scolaire précoce et de s'occuper de cette question.

La recherche sur l'abandon scolaire s'est penchée sur d'innombrables facteurs qui prédisent pourquoi certains étudiants ne réussissent pas à compléter leur secondaire. Ces facteurs sont relatifs à deux perspectives distinctes : l'une est individuelle et est centrée sur les facteurs

individuels associés à l'abandon scolaire – comme les caractéristiques démographiques, les expériences, les attitudes et les comportements; l'autre est d'ordre institutionnel, et axée sur les facteurs contextuels observés chez les familles des étudiants, dans les écoles, dans la communauté et chez les pairs. Ces deux perspectives sont utiles et nécessaires pour comprendre ce phénomène complexe.¹ De plus, la recherche a examiné les facteurs proximaux d'abandon scolaire, ceux généralement associés avec les années de secondaire durant lesquelles les enfants abandonnent plus fréquemment l'école – et les facteurs distaux associés aux expériences et aux contextes des étudiants avant qu'ils n'entrent à l'école secondaire, mais qui peuvent contribuer directement ou indirectement à leur abandon précoce.

Recherche et conclusions

Les deux articles de Hymel et Ford et de Vitaro^a focalisent sur un champ de recherche important et sous-étudié de l'abandon scolaire : l'identification des expériences des étudiants pendant l'enfance qui peuvent contribuer à leur succès ou à leur échec scolaire futur. Après une brève recension de la recherche sur les facteurs proximaux associés à l'abandon scolaire, particulièrement les compétences scolaires et les caractéristiques familiales, Hymel et Ford se centrent sur un facteur spécifique qui, selon eux, est crucial pour le succès scolaire : les compétences socioaffectives. Ils passent en revue un certain nombre d'études qui suggèrent que les enfants présentant des difficultés de socialisation et un manque de contrôle affectif ont davantage de difficultés à s'entendre avec leurs pairs et avec les adultes. Ces enfants vivent l'échec scolaire qui conduit à des problèmes scolaires et sociaux plus tard, et finalement à un abandon précoce des études. Pourtant, comme le font justement remarquer les auteurs, la relation entre les compétences socioémotives et scolaires peut être réciproque, ce qui suggère la nécessité d'effectuer davantage d'études longitudinales de grande ampleur. Vitaro se concentre aussi sur le comportement social comme précurseur important d'échec scolaire précoce et ultérieur, mais il relie ces comportements problématiques à des familles défavorisées ainsi qu'à certaines communautés culturelles. Il recense ensuite un certain nombre de programmes préscolaires rigoureusement évalués qui ont démontré leur efficacité à améliorer le développement cognitif, social et affectif des enfants et même à réduire les taux d'abandon scolaire au secondaire.

Ces articles soutiennent l'idée que les attitudes, les comportements et les expériences des jeunes enfants peuvent contribuer à leur succès ou à leur échec scolaire à long terme. Ils appuient aussi

l'idée que l'abandon de l'école secondaire n'est pas simplement dû à des difficultés scolaires comme de faibles résultats aux tests ou à de mauvaises notes, mais peut être directement relié à des problèmes sociaux et de comportement à l'école. Ces deux idées ne sont pas seulement soutenues par la documentation citée dans ces deux articles, mais aussi par une autre documentation théorique et empirique non citée. Par exemple, Rumberger¹ recense plusieurs théories sur l'abandon scolaire qui suggèrent que le retrait de l'école, ainsi qu'un phénomène relié comme le changement fréquent d'école, sont des formes de désengagement qui présentent une dimension scolaire (par exemple ne pas faire ses devoirs), et une dimension sociale (par exemple, ne pas s'entendre avec les autres). Ces formes de désengagement se reflètent dans les aspects formels de l'école (les activités scolaires par exemple), et informels (comme les relations avec les pairs et avec les adultes). S'ajoutent aux études citées dans ces deux articles un nombre d'autres études à long terme effectuées sur des cohortes d'étudiants dès la première année du primaire dans lesquelles on a examiné les prédicteurs de l'abandon.²⁻⁷ Ces études ont découvert que la réussite scolaire et l'engagement (par exemple la présence, l'inconduite) au primaire prédisaient l'abandon scolaire au secondaire.

Un autre indicateur de la réussite scolaire a reçu une attention considérable dernièrement, du moins aux États-Unis : le redoublement scolaire. Historiquement, un grand nombre d'étudiants redoublaient chaque année. Des données américaines suggèrent qu'en 1988, environ un élève de 8^e année sur cinq avait redoublé au moins une fois depuis la première année.⁸ Comme de plus en plus d'États mettent fin à la promotion automatique et instituent des examens à la fin du secondaire, ce nombre ira sans doute en croissant. Déjà, au Texas, État qui a institué les deux politiques, un étudiant de 9^e année sur six avait redoublé en 1996-1997 (voir annexe A⁹). Bien que des études récentes suggèrent que le redoublement peut avoir certains effets positifs sur la réussite scolaire,^{10,11} pratiquement toutes les études empiriques effectuées à ce jour suggèrent que le redoublement, même dans les premières années de l'école primaire, augmente considérablement la probabilité d'abandon scolaire.^{8,12-17} Par exemple, Rumberger⁸ a découvert que les étudiants qui avaient redoublé de la 1^{ère} à la 8^e année étaient quatre fois plus susceptibles d'abandonner l'école entre la 8^e et la 10^e année que ceux qui n'avaient pas redoublé, même après avoir contrôlé le statut socioéconomique, la réussite scolaire en 8^e année et une série de facteurs reliés aux contextes familial et scolaire.

Bien que les deux articles et la recherche mentionnés plus haut soulignent l'importance d'identifier les attitudes et les comportements individuels pendant la petite enfance qui peuvent

contribuer à l'échec scolaire au secondaire et de s'y intéresser, cette recherche n'aborde pas le rôle joué par les écoles pour promouvoir ou s'occuper de ces attitudes et ces comportements. De récents modèles statistiques ont démontré qu'entre 20 et 50 % de la réussite scolaire des étudiants, ainsi que d'autres indicateurs de résultats, varient selon l'école fréquentée.¹⁸ Les recherches ont montré que les caractéristiques des écoles, ainsi que celles des individus, permettent de prédire l'abandon scolaire.^{8,19,20} Par exemple, la recherche a démontré que plusieurs types de caractéristiques scolaires influençaient les taux d'abandon scolaire, y compris la composition des étudiants, les ressources de l'école, sa structure, ses processus et ses pratiques (voir Rumberger¹ pour une revue de la documentation).

Implications pour les politiques et pour les services

Ces deux articles suggèrent qu'il y a suffisamment de recherche justifiant l'expansion des programmes préscolaires destinés aux jeunes enfants pour aider à diminuer les précurseurs précoces de l'échec et de l'abandon scolaire. Ces articles soulignent aussi la nécessité de programmes qui abordent les besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'enfant. En même temps, ils nous avertissent que les relations complexes entre ces besoins, surtout chez les enfants de différentes classes sociales et contextes culturels, requièrent davantage de recherches. Enfin, ils soulignent que tous les programmes ont besoin d'évaluations approfondies pour démontrer leur efficacité.

Toutes ces recommandations sont raisonnables. Des évaluations rigoureuses de programmes existants ont démontré qu'ils peuvent apporter des bienfaits à long terme en réduisant les taux d'abandon scolaire au secondaire, directement et indirectement en diminuant les précurseurs précoces de l'abandon, comme par exemple les références en éducation spécialisée.²¹ De plus, de tels programmes abordent généralement tous les besoins de l'enfant – cognitif, social et affectif.

En plus des programmes préscolaires, d'autres interventions seront nécessaires afin de prévenir les difficultés précoces chez les enfants, difficultés qui conduisent à l'échec au secondaire et à l'abandon précoce. Elles comprennent divers programmes : formation parentale, programmes après les heures d'école et durant l'été, et des programmes basés à l'école. Ces programmes peuvent aider à résoudre ces difficultés, qu'elles soient dues aux besoins scolaires, sociaux ou affectifs des enfants. Pourtant, malgré l'existence de plusieurs programmes dans chacun de ces domaines, la plupart n'ont pas été rigoureusement évalués.²²⁻²⁴ De telles évaluations sont importantes et doivent avoir lieu avant que les gouvernements et les prestataires locaux

investissent de l'argent dans des programmes d'intervention précoce.

Les décideurs politiques doivent aussi examiner les politiques et les pratiques scolaires existantes pour voir dans quelle mesure elles peuvent contribuer aux difficultés scolaires précoces qui conduisent ultérieurement à l'abandon scolaire. Les politiques sur le redoublement ne sont qu'un exemple parmi d'autres. Un problème plus fondamental du moins aux États-Unis, est de s'assurer que tous les enfants ont les mêmes chances d'apprendre et de réussir à l'école en procurant un environnement d'apprentissage sécuritaire, des manuels scolaires et du matériel d'apprentissage adéquats et des enseignants qualifiés.²⁵

Le problème de l'abandon scolaire au secondaire ne pourra se résoudre que par un effort centré sur les étudiants, les familles, les écoles et la communauté.

Références

1. Rumberger RW. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Communication présentée à: Dropouts in American: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?; 16 janvier 2001; Harvard University.
2. Barrington BL, Hendricks B. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research* 1989;82(6):309-319.
3. Morris JD, Ehren BJ, Lenz BK. Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education* 1991;59(3):286-293.
4. Roderick M. *The Path to Dropping Out*. Westport, Conn: Auburn House; 1993.
5. Alexander KK, Entwisle DR, Horsey C. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
6. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
7. Jimerson S, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
8. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
9. Texas Education Agency. *1996-97 Report on Grade Level Retention*. Austin, Tex: Texas Education Agency;1998.
10. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in early grades*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
11. Roderick M, Bryk AS, Jacob BA, Easton JQ, Allensworth E. *Ending Social Promotion: Results from the First Two Years*. Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research; 1999.
12. Grisson JB, Shepard LA. Repeating and dropping out of school. In: Sheppard LA, Smith ML, eds. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, NY: Falmer Press; 1989:34-63.
13. Kaufman P, Bradby D. *Characteristics of At-Risk Students in the NELS:88*. Washington, DC: US Government Printing Office;

1992.

14. Roderick M. Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal* 1994;31(4):729-759.
15. Rumberger RW, Larson KA. Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education* 1998;107(1):1-35.
16. Jimerson SR. On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 1999;37(3):243-272.
17. Jimerson S, Anderson GE, Whipple AD. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 2002;39(4):441-457.
18. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Rumberger RW, Thomas SL. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 2000;73(1):39-67.
21. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
22. Slavin RE, Karweitt NL, Wasik BA, eds. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, Mass: Allyn & Bacon; 1994.
23. Cooper H, Charlton K, Valentine JC, Muhlenbruck L. Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2000;65(1):1-118.
24. Mattingly DJ, Prislun R, McKenzie TL, Rodriguez JL, Kayzar B. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 2002;72(4):549-576.
25. Card D, Krueger AB. School resources and student outcomes. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 1998;559:39-53.

Note :

^a Commentaires sur l'article original publié par Frank Vitaro en 2003. Pour consulter cet article, contactez- nous à cedje-ceecd@umontreal.ca