ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce

Shelley Hymel, Ph.D., Laurie Ford, Ph.D.

University of British Columbia, Canada

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

La grande majorité (75,8 %) des jeunes canadiens (âgés entre 18 et 20 ans) obtiennent un diplôme d'études secondaires et 12,8 % poursuivent leur éducation supérieure.[1] Cependant, 11,4 % des jeunes canadiens abandonnent l'école tôt, la proportion de filles étant plus élevée que celle des garçons (14,7 % contre 9,2 %). Bien que les taux de décrochage aient diminué au cours des dix dernières années, de 18 % en 1991 (*School Leavers Survey*) à 11,4 % en 1999, les chiffres actuels représentent 137 000 jeunes qui ne réussissent pas à compléter une scolarité de base. Le décrochage précoce représente une perte à la fois pour l'individu et pour la communauté en terme de réduction de potentiel de contribution à la société, ainsi qu'en termes de coûts de chômage, de prestations sociales et d'autres services sociaux.[2,3] En termes économiques, Cohen[4] a déterminé qu'un seul décrocheur peut coûter entre 234 000 et 388 000 $ US.

Sujet et problèmes

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Qu'est-ce qui distingue un diplômé d'un décrocheur? La recherche suggère que les trajectoires qui conduisent au succès scolaire et à la diplomation commencent à la naissance et qu'elles sont probablement attribuables à plusieurs facteurs différents, tant biologiques qu'environnementaux.[5,6] Cependant, la recherche sur la diplomation s'est concentrée principalement sur les années scolaires et sur les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire précoce et à l'échec scolaire, avec une attention particulière envers les aptitudes scolaires et les caractéristiques familiales des étudiants. Par exemple, on sait que les étudiants qui abandonnent l'école ont tendance à être moins compétents sur le plan intellectuel, à avoir de moins bonnes notes et de moins bons résultats et à avoir « redoublé ».[1,7] Les décrocheurs sont aussi plus susceptibles de provenir de familles à plus faibles revenus et monoparentales.[1,8] Leurs parents ont tendance à être moins impliqués et moins exigeants envers leurs enfants, à fournir moins de soutien éducatif,[9-13] et sont moins susceptibles d'être un modèle en terme de réalisations scolaires.[1,8] Les aptitudes scolaires et le soutien familial ne constituent cependant qu'une partie du portrait. Bien que les taux de décrocheurs soient plus élevés chez les familles à faibles revenus ou monoparentales, la majorité des décrocheurs proviennent de foyers biparentaux à revenus moyens.[1,8,14] Également, bien que le manque de satisfaction à l'égard de l'école vienne en tête de liste des raisons du décrochage citées par les jeunes,[15,16] moins d'un tiers des décrocheurs font état de difficultés à faire les devoirs.[14] Au lieu de cela, parmi les principales raisons évoquées pour expliquer le décrochage, les étudiants citent les difficultés relationnelles avec leurs enseignants et avec leurs pairs, leur sentiment d'insécurité ou de non-appartenance à l'école, ou le fait d'avoir des amis qui ont déjà quitté l'école. Ainsi, en plus de leurs difficultés scolaires et d'un soutien familial limité, les étudiants qui décrochent ne réussissent pas à développer un sentiment d'attachement au milieu scolaire, et citent les facteurs socioémotifs comme étant des considérations d'importance égale pour la compréhension de l'échec et de l'abandon scolaire.[17,18]

Récents résultats de la recherche

De plus en plus d’études ont démontré que la compétence socioémotive était essentielle à la fois au rendement scolaire et au succès dans la vie,[19-23] et que les relations empreintes d'affection et de soutien au sein de la communauté scolaire étaient essentielles à l'apprentissage optimal de l'étudiant.[24-27] Une politique sociale récente recensée par Raver[22] montre que les enfants qui ont des difficultés sociales (par exemple, s'entendre avec leurs pairs) et/ou émotives (par exemple, contrôler les émotions négatives) font preuve d’une moins bonne adaptation et d’un moins bon rendement scolaire. En fait, les comportements interpersonnels précoces des enfants prédisent

aussi bien ou mieux la réussite scolaire que les facteurs intellectuels,[28] même après avoir pris en compte les effets de confusion potentiels du comportement scolaire et du QI.[29,30] Ces liens sont évidents très tôt, lorsque les comportements sociaux des enfants (par exemple, l'agressivité) ainsi que le faible statut socio-économique et que les difficultés scolaires précoces sont associés à une probabilité réduite de diplomation.[5,11,13] De plus, des études longitudinales récentes[31] suggèrent que ces associations sont probablement causales, et que le rendement pendant les premières années d'école est basée sur le développement social et émotif précoce.

Les relations positives avec les pairs peuvent constituer un facteur de protection venant en appui à la poursuite scolaire de l'enfant, et des études révèlent que les pairs peuvent être des agents de socialisation efficaces en ce qui a trait à l'engagement envers l'école et à la motivation.[31-35] Dès la maternelle et tout au long de la scolarité, le fait d'avoir un ami et d'être apprécié est associé à un rendement scolaire plus élevé, à des attitudes plus positives envers l'école et à moins d'évitement face à l'école.[31,36,37] À l’inverse, le fait d'être rejeté ou de ne pas avoir d'amis à l'école et d'être agressif constitue un risque de faible rendement scolaire, de redoublement, d'absentéisme et de fugue à la fois simultanément et dans les années subséquentes.[7,36,38] Cependant, l'impact des difficultés précoces avec les pairs a des facettes multiples lorsque que la faible adaptation scolaire est associée à la fois à la persécution par les pairs,[39-41] à l'agression et au comportement antisocial envers les pairs.[42-44] Il est important de remarquer que ce processus semble être graduel. Par exemple, le fait d'être impopulaire et rejeté pendant les années d'école *primaire* prédit un décrochage dans les années subséquentes, alors que les enfants rejetés sont marginalisés et ostracisés et qu'ils se désengagent graduellement du milieu scolaire.[7] Étant donné leur échec à s'intégrer à leurs pairs dans la vie scolaire normale, il n'est pas surprenant que les décrocheurs précoces participent moins aux activités extra-scolaires,[1] et qu'ils soient plus susceptibles de s'associer avec d'autres pairs marginalisés qui accordent peu de valeur au succès scolaire.[8,10,45]

Les relations avec les adultes sont aussi importantes. Même après avoir contrôlé les aptitudes cognitives, le rendement scolaire plus tard est lié aux influences précoces des enseignants et des parents.[46] Les relations positives avec les enseignants sont associées à un meilleur rendement scolaire[29,30] et à des attitudes plus positives envers l'école,[47] même dès la maternelle.[36] Comme le fait remarquer Raver,[22] les enfants qui éprouvent des difficultés socioémotives peuvent être « difficiles à éduquer », et les relations problématiques avec les enseignants à la maternelle sont de forts prédicteurs de difficultés scolaires et d'adaptation à l'école, à la fois simultanément[48] et

tout au long des années de scolarité primaire.[49] Ainsi, le fait d'échouer à établir des relations positives tôt dans la vie peut signifier le début d'un cycle descendant de désengagement face à l'école. En effet, il y a moins de décrocheurs (60 %) que de diplômés (88,6 %)[1] qui rapportent qu'ils s'entendent bien avec leurs enseignants.

Conclusions

La recherche sur les bases socioémotives précoces du rendement scolaire et de la diplomation est limitée. La plupart des études portent sur les enfants d'âge scolaire et peu d'entre elles se concentrent sur les premières années d'école.[36] De plus, les liens entre le rendement scolaire et les difficultés socioémotives peuvent très bien être réciproques,[22] les problèmes précoces d'apprentissage contribuant au comportement social négatif et vice versa. On pense que la transition des enfants vers une scolarisation à plein temps ainsi que leurs progrès pendant les cinq premières années d'école (de la maternelle à la deuxième année du primaire) constituent des périodes importantes pour le développement scolaire et social,[46] qui à son tour, contribue au succès scolaire. Cependant, étant donné le lien entre les compétences socioémotives et scolaires, il devient important de comprendre les précurseurs du comportement socioémotif précoce *avant* que les enfants n'entrent à l'école, pendant la période de 0 à 5 ans. On pense que la compétence socioémotive prend ses racines dans les bases du tempérament de l'enfant et dans ses capacités langagières, ainsi que dans ses relations précoces avec les personnes qui s'en occupent, ce qui bâtit les fondations pour les relations interpersonnelles subséquentes.[50] Afin de bien comprendre les facteurs qui contribuent au succès scolaire, il est donc impératif d'élargir notre vision et de considérer le problème sous une perspective écologique et développementale, en tenant compte des facteurs biologiques, scolaires, familiaux et socioémotifs ainsi que de leur inter-relation. Jusqu'à présent, peu d'études ont examiné les marqueurs socioémotifs précoces en relation avec les résultats scolaires, bien que des études longitudinales comme l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes[51] soient très prometteuses en ce sens.

Implications

Grâce aux études qui existent, nous savons qu'un nombre significatif d'enfants manifestent des difficultés socioémotives qui interfèrent avec leurs relations tant avec les adultes qu'avec les pairs, ce qui affecte leur engagement envers l'école, leur rendement et leur potentiel à devenir des adultes compétents et des citoyens productifs.[52] Un jeune sur cinq présente des problèmes suffisamment graves pour justifier des services de santé mentale.[53-55] À la lumière de ces

résultats, le fait de s'occuper de ces problèmes sociaux et émotifs dans les écoles constitue une des composantes du mandat éducatif plus large - préparer les étudiants à fonctionner efficacement dans un monde social complexe. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a fait un pas unique en ce sens en faisant de la *responsabilité sociale* une des quatre habiletés fondamentales aussi importantes que la lecture, que l'écriture et que le calcul. Les programmes d'intervention précoce basés sur des preuves et dont l'objectif est d'améliorer le développement socioémotif sont nécessaires,[22] ainsi que les efforts visant à évaluer l'efficacité de programmes nouveaux et prometteurs (par exemple *Roots of Empathy* de Mary Gordon). Il est aussi très important d'offrir aux enseignants une formation adéquate sur le développement socioémotif. Cela fait longtemps que nous reconnaissons l'importance de l'intervention précoce (par exemple *Perry Preschool Project, Head Start*), mais de tels efforts doivent reposer une compréhension solide des précurseurs précoces du comportement social et émotif et sur les façons complexes dont les caractéristiques de l'enfant et de la famille interagissent avec le contexte social dans lequel un enfant fonctionne, tout en reconnaissant l'importance du fonctionnement socioémotif comme facilitateur de la diplomation et du succès scolaire pendant les années de scolarisation.

Références

1. Bowlby JW, McMullen K. *At a crossroads: First results from the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada and Statistics Canada; 2002. No. 81-591-XIE.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4) :198-207.
3. Tremblay RE. When children's social development fails. In: Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999:55-71.
4. Cohen MA. The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 1998;14(1):5-33.
5. Audas R, Willms JD. *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. Human Resources Development Canada; 2001. No. W-01-1-10E.
6. Shonkoff JP, Phillips DA. *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Hymel S, Comfort C, Schonert-Reichl K, McDougall P. Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:313-345.
8. Gilbert S, Devereaux MS, eds. *Leaving School: Results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18 to 20 years of age*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Labour Canada; 1993.
9. Christensen SL, Sheridan SM. *Schools and Families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press; 2001.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

10. Ekstrom RB, Goertz ME, Pollack JM, Rock DA. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record* 1986;87(3):356-373.

11. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.

12. Howell FM, Frese W. Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal* 1982;19(1):51-73.

13. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.

14. McMillen M, Kaufman P. *Dropout Rates in the United States: 1992*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education; 1993. No. NCES 93-464. Disponible sur le site: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93464. Page consultée le 22 février 2017.

15. Goertz ME, Ekstrom RB, Rock D. Dropouts, high school: Issues of race and sex. In: Lerner RM, Petersen AC, Brooks-Gunn J, eds. *Encyclopedia of Adolescence*. Vol 1. New York, NY: Garland; 1991:250-253.

16. O'Sullivan RG. Validating a method to identify at-risk middle school students for participation in a dropout prevention program. *Journal of Early Adolescence* 1990;10(2):209-220.

17. Rumberger RW. High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 1987;57(2):101-122.

18. Hahn A. Reaching out to America's dropouts: What to do? *Phi Delta Kappan* 1987;69(4):256-263.

19. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books; 1995.

20. Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996.

21. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.

22. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.

23. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995;66(3):754-763.

24. Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist* 1997;32(3):137-151.

25. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993;13(1):21-43.

26. Noddings N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press; 1992.

27. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 1991;60(1):49-66.

28. Horn WF, Packard T. Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):597-607.

29. Wentzel KR. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(2):357-364.

30. Wentzel KR. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:226-247.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

31. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.

32. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:248-178.

33. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991: 43-77. *The Minnesota Symposia on Child Psychology*; vol. 23.

34. Kindermann TA, McCollam TL, Gibson EJr. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:279-312.

35. Ryan AM. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist* 2000;35(2):101-111.

36. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

37. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 1995;66(5):1312-1329.

38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal Rejection*. New York, NY: Oxford University Press; 2001:213-247.

39. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence* 2001;21(1):29-49.

40. Hodges EVE, Perry DG. Victims of peer abuse: An overview. *Reclaiming Children & Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 1996;5(1):23-28.

41. Juvonen J, Nishina A, Graham S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(2):349-359.

42. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.

43. Kupersmidt JB, Coie JD. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 1990;61(5):1350-1362.

44. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.

45. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal* 1983;20(2):199-220.

46. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

47. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571-581.

48. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 1997;35(1):61-79.

49. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.

50. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social emotional and personality development*. New York, NY: John Wiley & Sons; 1998:619-700. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*;

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

vol 3.

51. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.

52. Greenberg MT, Domitrovich C, Bumbarger B. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment* 2001;4:1-48.

53. Offer D, Schonert-Reichl KA. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1992;31(6):1003-1014.

54. Offord DR, Boyle MH, Racine YA. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In: Pepler DJ, Rubin KH, eds. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:31-54.

55. Romano E, Tremblay RE, Vitaro F, Zoccolillo M, Pagani L. Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(4):451-461.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE