

**PERFORMANCE SCOLAIRE, SATISFACTION ENVERS LE PROFESSEUR ET
FORMATION DE L'AMITIÉ EN CLASSE :
INFLUENCES DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DE L'ÉLÈVE**

Halim Bennacer

IRÉDU-CNRS,¹ Université de Bourgogne
Pôle AAFE – Esplanade Erasme
B.P. 26513, F-21065 Dijon Cedex
halim.bennacer@u-bourgogne.fr

Mots-clés : *performance scolaire, satisfaction envers le professeur, formation de l'amitié, caractéristiques personnelles, modèle structural.*

Résumé. *Ce travail vise à étudier les effets des caractéristiques de l'élève sur sa performance scolaire, sa satisfaction envers le professeur et sa formation de l'amitié en classe. Il cherche à saisir le rôle de quelques mécanismes dynamiques de la personnalité dans la détermination de ces variables. Après de 336 écoliers, nous testons d'abord un modèle général quant à son applicabilité aux principes d'association et de non-artificialité en appliquant une analyse en communautés pour étudier les relations entre les blocs de variables retenus. Nous affinons ensuite les résultats par une analyse en pistes causales, en aboutissant à un modèle structural. Celui-ci permet de déterminer l'articulation entre les variables et de dresser le portrait de l'élève performant à l'école, de l'enfant satisfait de son professeur et de celui qui se fait beaucoup d'amis en classe. Cette étude prouve que les mécanismes dynamiques de la personnalité, relatifs aux caractéristiques affectives de départ, sont à considérer comme variables intermédiaires qui dépendent des facteurs personnels et expliquent les comportements de l'élève.*

1. Introduction

Nul théoricien de l'école ne peut nier que les caractéristiques personnelles de l'élève déterminent ses comportements et sa réussite scolaires. A ce propos, il a fallu que les chercheurs s'intéressent d'abord à l'étude de l'intelligence chez l'élève avant qu'ils ne s'aperçoivent que l'importante influence de cette dernière diminue progressivement et cède la place au profit des caractéristiques cognitives antérieures, relatives à l'histoire ou au passé scolaire de l'enfant (Heller, Rosemann & Steffens, 1978 ; Simons, Weinert & Ahrens, 1975). Celle-ci s'est avérée un déterminant majeur de sa réussite ultérieure et de son abandon des études (Janosz, Leblanc, Boulerice & Tremblay, 1997 ; Théorêt, 1999) ainsi que de ses attitudes envers l'école et de son estime de soi scolaire (Bragard, 2000 ; Gladney, 1998). L'importance de l'intelligence décroît aussi considérablement à mesure que l'introduit dans l'analyse d'autres variables comme le sexe de l'élève, son appartenance socio-familiale, sa performance scolaire antérieure et ses attitudes personnelles (MAGRIP, 1978 cité par Kneip, 1979).

D'autres études se sont intéressées à l'étude des caractéristiques affectives générales de la personnalité (tels que la sensibilité, l'adaptation, l'indépendance, l'introversion et la persistance), qui n'ont pas permis d'expliquer les comportements et la performance des élèves ou des étudiants (cf. Chamarro-Premuzic & Furnham, 2003 ; Kneip, 1979). Des travaux récents indiquent que les

¹ Institut sur la Recherche en Éducation (IRÉDU), UMR.

relations des caractéristiques affectives, telles que le neuroticisme et l'extraversion, avec les performances cognitives ne sont jamais directes et sont médiatisées par le type de tâche à effectuer (*facile, difficile*) et les facteurs de l'environnement (cf. Luninet & Vermeulen, à paraître).

Les investigations se sont finalement orientées essentiellement vers l'étude des dimensions affectives spécifiques de type situationnel, dites « dynamiques ou motivationnelles », qui se développent au sein même de l'école. Bloom (1979) propose, pour désigner ces dernières, le concept intégrateur des « caractéristiques affectives de départ » qui se constituent, selon lui, des attitudes et intérêts des élèves envers les matières scolaires, des attitudes envers l'école et de la perception de soi scolaire. Dans son examen d'une cinquantaine d'études, l'auteur constate que ces caractéristiques expliquent jusqu'à 25 % de la variance totale dans la performance scolaire de l'élève. De nombreuses recherches, plus récentes, soutiennent leur importance dans la détermination des comportements de l'élève (cf. Potvin & Paradis, 2000). Par exemple, il ressort que les attitudes positives envers l'école sont de bons prédicteurs des résultats scolaires de l'élève et s'accompagnent d'une bonne estime de soi scolaire (Abu-Hilal, 2000 ; Bennacer, 1994 ; Bragard, 2001 ; Saint Laurent, 2000). Elles déterminent favorablement ses bonnes réactions vis-à-vis de la classe comme son bien-être, sa satisfaction envers le professeur et l'enseignement (Bennacer, 2003).

Outre l'ensemble de ces facteurs personnels, la quasi-totalité des chercheurs a souvent tenté d'expliquer les comportements scolaires de l'élève par ses caractéristiques externes – et statiques –, qu'il importe d'étudier dans ce travail. Il a été prouvé à ce propos que les comportements des élèves et des individus présentent des différences selon l'âge, le sexe et la classe socioprofessionnelle des parents (e.g. Forquin, 1996 ; Guidetti, 2002 ; Jeantheau & Murat, 1998 ; Kuang, 1999).

L'examen de l'ensemble de ces travaux permet de constater que la plupart des auteurs se sont limités à l'étude *de simples associations* entre certaines variables personnelles et la performance scolaire ou les comportements de l'élève. Cette approche ne peut conduire qu'à *une compréhension superficielle* du phénomène expliqué. Rares sont les études (e.g. Abu-Hilal, 2000 ; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004) qui ont tenté de vérifier un corps d'hypothèses traduites sous forme d'un modèle heuristique de base, qui ordonne les variables retenues, et de saisir les mécanismes dynamiques se développant au sein même de l'école par lesquels la personnalité de l'élève influe sur ses comportements scolaires. Malheureusement, ces recherches n'ont jusqu'à présent porté que sur un nombre très limité de variables.

Ce travail vise à étudier, d'une manière plus exhaustive au sein d'un modèle théorique, les principaux déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève, de sa satisfaction envers le professeur et de sa formation de l'amitié en classe. Son intérêt principal est d'aboutir à un modèle structural, aussi complet que possible, qui permet de comprendre les articulations et les relations entre les variables retenues. Ce qui permettrait de mieux comprendre et de bien saisir les facteurs et les mécanismes d'influence dynamiques de la personnalité de l'élève qui déterminent les variables critérielles de notre étude.

2. Modèle théorique et principales hypothèses

Sur la base des investigations présentées, nous avons développé un modèle de base qui regroupe les principales considérations théoriques de l'étude (voir figure 1). Nous y considérons que la personnalité de l'élève agit sur ses comportements (soit performance, satisfaction envers le professeur et formation de l'amitié) non seulement par des variables *distales*, mais aussi à travers des variables *proximales* (Eysenck, 1997). Les premières ne sont pas proches des phénomènes expliqués et sont – relativement – stables dans les situations. Elles se constituent des facteurs d'entrées relatifs aux caractéristiques externes (*telles que l'âge, le sexe et la classe socioprofessionnelle des parents*) et cognitives antérieures de l'élève (*comme l'histoire ou le passé scolaire*). Les secondes, qui font comprendre le pourquoi des comportements (Cattell, 1965), renvoient aux

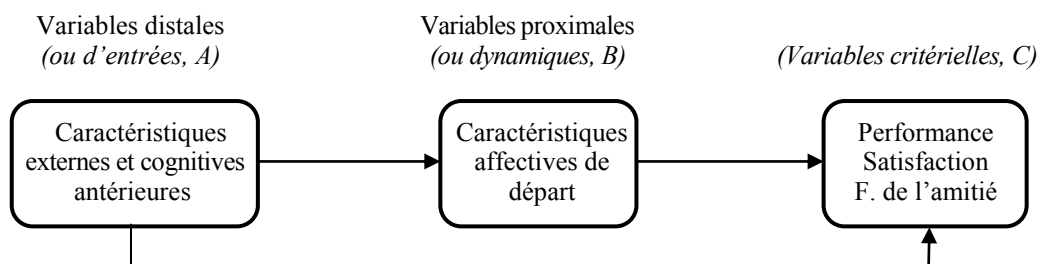


Figure 1. *Modèle théorique sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève, de sa satisfaction envers le professeur et de sa formation de l'amitié en classe*

déterminants les plus directs de ces derniers et jouent un rôle intermédiaire dans le mécanisme d'influence en dépendant des variables distales et expliquant en même temps les comportements de l'élève (comme le suggèrent les travaux présentés). Elles sont dynamiques, car elles évoluent et se structurent au sein même de l'école selon les situations, et se rapportent aux caractéristiques – ou attitudes – affectives de départ dites motivationnelles ou spécifiques (Bloom, 1979).

Le modèle proposé permet de clarifier les relations entre les groupes de variables, selon l'ordre causal adopté, et de traduire ainsi les principales hypothèses suivantes de l'étude :

1. Les attitudes affectives de départ (bloc B) sont liées aux caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève (bloc A), qui les précèdent dans l'ordre causal.
2. Ces deux groupes de variables exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques dans la prédiction de la performance scolaire de l'élève, de sa satisfaction envers le professeur et de sa formation de l'amitié en classe (bloc C).
3. Les attitudes affectives de départ (bloc B) apportent, indépendamment des caractéristiques externes et cognitives antérieures (bloc A), des effets – ou explications – supplémentaires qui leurs sont propres dans l'explication des variables critérielles de l'étude (bloc C).

3. Méthode

3.1 Participants

L'échantillon de l'étude se compose de 336 élèves tourangeaux, dont 51 % de filles. Ceux-ci fréquentent 15 classes réparties de manière équitable, et choisies selon la méthode d'échantillonnage par grappes, en fonction des cinq niveaux scolaires de l'école élémentaire. L'âge des élèves varie entre 6 et 12 ans, avec une moyenne égale à 9.23.

3.2 Mesures

Nous avons retenu le sexe de l'élève (1 = garçon, 2 = fille), son âge (ou années vécues) et l'origine socioprofessionnelle de ses parents (1 = famille favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Les caractéristiques cognitives antérieures ont porté sur le passé scolaire de l'élève, se rapportant au nombre d'années d'échecs qu'il a connu dans sa scolarité.

Pour représenter les variables dynamiques de la personnalité, nous avons fait appel à l'*Échelle des attitudes des élèves envers l'école élémentaire* (ÉAÉE, Bennacer, 2008) et retenu l'estime de soi scolaire à l'aide de l'item « Certains enfants pensent : Je ne travaille pas bien en classe » (réponses : A peu près comme moi, Pas comme moi). Au moyen de 32 items, l'ÉAÉE permet d'évaluer cinq dimensions qui concernent l'affectivité négative envers l'école, le désintérêt scolaire, les aspirations pour les études futures ainsi que les facteurs : « anxiété, souci et stress scolaires » et « école drôle, lieu de distraction » (voir tableau 1).

Tableau 1. Description des dimensions de l'Échelle des attitudes des élèves
 envers l'école élémentaire (ÉAÉE, Bennacer, 2008)

Dimension	Alpha (N = 336)	Exemples d'items
Affectivité négative envers l'école (7 items)	.89	L'école, c'est formidable (F). J'aime aller à l'école (F).
Désintérêt scolaire (6 items)	.72	En classe, j'écoute souvent mon maître (F). Je m'intéresse beaucoup à mon travail (F).
Aspirations pour les études futures (4 items)	.81	Quitter l'école, ça me ferait beaucoup plaisir (V). Je rêve de ne plus aller à l'école (V).
Anxiété, souci et stress scolaires (9 items)	.76	J'ai souvent peur quand je pense à mon travail (V). À force de penser à l'école, je m'énerve souvent (V).
École drôle, lieu de distraction (6 items)	.66	L'école, c'est drôle (V). L'école n'est pas un endroit où l'on s'amuse (F).

Note. Les réponses aux items sont dichotomiques.

Nous avons également introduit dans le questionnaire les variables critérielles relatives à la performance scolaire de l'élève, ou la note globale accordée par le maître, à sa satisfaction envers le professeur et à sa formation de l'amitié en classe. Ces deux dernières variables furent estimées respectivement par l'item : « Es-tu content (e) de ton maître ? » (Pas content du tout à Très content) et l'item : « Combien de copains as-tu dans ta classe ? » (Pas de copains à Beaucoup de copains). L'élève devait choisir entre quatre possibilités de réponses.

3.3 Procédures

Au cours du troisième trimestre de l'année scolaire, le questionnaire de l'étude fut administré individuellement aux élèves. Nous avons appliqué *l'analyse en communautés*, afin d'étudier les relations entre les blocs de variables (cf. Kerlinger & Pedhazur, 1973). Ce qui nous permettra de tester les principales hypothèses de l'étude et le modèle général quant à applicabilité à deux principes : l'association entre les blocs et la non-artificialité, en plus du principe de causalité qui est déjà respecté dans le cadre théorique. Ces principes sont indispensables pour l'explication du comportement humain, selon Herschi et Selvin (1975, cités in Dickes, 1978).² Au moyen d'une modélisation par équations structurales, en l'occurrence *une analyse en pistes causales* (Loehlin, 2004 ; Russel, Durieu, Campoy & Akremi, 2002), nous nous sommes intéressés ensuite à une compréhension plus fine du mécanisme d'influences, qui porte sur les effets et les articulations des variables. Ce qui nous a permis, finalement, de sélectionner le modèle structural qui s'ajuste le mieux aux données.

4. Résultats

4.1 Test du modèle de base

4.1.1 Prédiction des attitudes affectives de départ

Les caractéristiques externes et cognitive antérieure de l'élève se montrent liées à ses attitudes affectives de départ. Toutes les corrélations multiples sont significatives (<.001) et dépassent la valeur .25 (voir tableau 2). En dépit du nombre réduit de variables (soit quatre), nous expliquons dans chaque attitude affective de l'élève une part de variance relativement importante. Cette part atteint 18.8, 13.3 et 12.6 % respectivement pour l'anxiété et le souci scolaires, l'estime de soi

² Le principe de non-artificialité exige que l'association entre A et B ne disparaisse pas lorsqu'on supprime les effets des variables qui les précèdent dans l'ordre causal.

scolaire ainsi que le désintérêt. Elle n'est que de 6.3, 6.5 et 7.4 % pour le facteur « Ecole drôle, lieu de distraction », les aspirations pour les études futures et l'affectivité négative envers l'école. Les attitudes de l'élève liées au travail scolaire et à l'opinion qu'il se fait de lui-même semblent ainsi dépendre plus, que les attitudes générales envers l'école, des caractéristiques externes et cognitive antérieure.

Tableau 2. Régressions multiples du bloc relatif aux caractéristiques externes et cognitive antérieure (A) sur les attitudes affectives de départ (B)

Attitudes affectives de départ	Rm	Rm ² %
Affectivité négative envers l'école	.272*	07.4
Désintérêt scolaire	.355*	12.6
Anxiété, souci ou stress scolaires	.434*	18.8
Aspirations pour les études futures	.255*	06.5
Ecole drôle, lieu de distraction	.252*	06.3
Estime de soi scolaire	.365*	13.3

Note. Caractéristiques externes et cognitive antérieure (sexe, âge, classe socioprofessionnelle des parents, passé scolaire). Variance expliquée dans une attitude affective (Rm² %). N = 336 élèves.
* p <.001.

4.1.2 Prédiction des variables critérielles

Les blocs « caractéristiques externes et cognitive antérieure » et « attitudes affectives de départ » exercent des effets significatifs sur toutes les variables critérielles retenues (voir tableau 3).

Tableau 3. Prédiction des variables critérielles de l'étude (C). Analyse en communautés des blocs de variables relatifs aux caractéristiques externes et cognitive antérieure (A) et aux attitudes affectives de départ (B)

Bloc de variables	Variables critérielles (C)											
	Performance scolaire				Satisfaction envers le professeur				Formation de l'amitié en classe			
	Rm	Rm ² %	A	B	Rm	Rm ² %	A	B	Rm	Rm ² %	A	B
A	.630*	39.8	16.4		.465*	21.7	11.4		.176*	03.1	02.9	
B	.588*	34.6		11.2	.507*	25.7		15.4	.330*	10.8		10.6
AB	.714*	51.0	23.4	23.4	.609*	37.1	10.3	10.3	.370*	13.7	00.2	0.02
Total			39.8	34.6	Total		21.7	25.7	Total		03.1	10.8

Note. Pour les variables des blocs, voir tableau 2. Part de la variance expliquée (Rm² %, *effet spécifique*). Les colonnes A et B indiquent 2 parts de variance unique (significatives à .01) se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (*effet commun*). N = 336 élèves. * p <.001.

Effets spécifiques de chaque bloc. Les caractéristiques externes et cognitive antérieure expliquent dans la performance scolaire une part de variance spécifique, légèrement, plus élevée que celle des attitudes affectives de départ (soit 39.8 contre 34.6 %). Elles rendent compte, cependant, de parts moins importantes dans la satisfaction envers le professeur et la formation de l'amitié en classe que celles relatives aux attitudes affectives, à savoir 21.7 et 3.1 % contre 25.7 et 10,8 %. Ce

résultat corrobore le bilan d'une cinquantaine d'études, fait par Bloom (1979), qui indique que les caractéristiques affectives de départ expliquent jusqu'à 25 % de la réussite scolaire. Avec l'ensemble des variables des blocs A et B, nous obtenons des valeurs plus importantes que celles se rapportant à l'un ou à l'autre bloc. La validité prédictive du critère correspond à 51, 37.1 et 13.7 % pour la performance scolaire, la satisfaction envers le professeur et la formation de l'amitié en classe. Nous confirmons ainsi l'hypothèse selon laquelle les blocs « caractéristiques externes et cognitive antérieure » et « attitudes affectives de départ » exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques sur les critères.

Effets propres de chaque bloc. L'examen des variances uniques (toutes significatives à .01) montre que chacun des blocs A et B apporte des contributions, qui lui sont propres, dans l'explication des variables critérielles. Nous confirmons l'hypothèse selon laquelle les attitudes affectives de départ exercent, sur chacune de ces dernières, un effet supplémentaire à celui des caractéristiques externes et cognitive antérieure. La variance unique est de 11.2, 15.4 et 10.6 % respectivement pour la performance scolaire de l'élève, sa satisfaction envers le professeur et sa formation de l'amitié en classe.

Effets communs de chaque bloc. L'analyse des variances communes permet de constater qu'au niveau de la performance scolaire l'influence se fait essentiellement, d'une manière conjointe, entre les blocs relatifs aux caractéristiques externes et cognitive antérieure et aux attitudes affectives de départ (soit 23.4 %). Ce qui n'est pas le cas pour la satisfaction envers le professeur et surtout la formation de l'amitié, qui semblent dépendre plus de l'influence propre des attitudes affectives de départ (15.4 et 10.6 %).

Conclusion. En respectant l'ordre causal adopté dans le modèle théorique de base, nous avons confirmé dans cette étude l'applicabilité de celui-ci aux principes d'association entre les blocs et de non-artificialité. Les attitudes affectives constituent les meilleurs prédicteurs des critères, exception faite pour la performance scolaire. Celle-ci dépend essentiellement des effets, autant conjoints que propres, relatifs aux attitudes et aux caractéristiques externes et cognitive antérieure. Les attitudes affectives de départ exercent sur les variables critérielles non seulement des effets spécifiques et des effets – parfois – communs avec ces dernières, mais apportent d'importantes contributions supplémentaires qui lui sont propres.

4.2 *Modèle structural final*

4.2.1 *Ajustement global du modèle*

A l'aide de l'analyse en pistes causales, nous avons obtenu le modèle structural représenté par la figure 2, qui s'ajuste exactement aux données. Le chi-carré est non significatif à .05 [soit $\chi^2(39) = 43.84, p = 274$], et le rapport χ^2/dl est inférieur à 2 (soit égal à 1.12). Le RMSEA est seulement de .019, alors que les mesures GFI, AGFI et CFI atteignent des valeurs respectives aussi élevées que .981, .956 et .995.

4.2.2 *Relations intra-blocs*

Le passé scolaire est positivement lié l'âge de l'élève (.24) et à la classe socioprofessionnelle de ses parents (.28). Les enfants ayant connu un échec scolaire, plus âgés, proviennent probablement de familles défavorisées. Concernant les attitudes affectives de départ, nous constatons que l'affectivité négative envers l'école s'accompagne autant par un degré très faible en aspirations pour les études futures (-.52) que le désintérêt scolaire (.25) qui renforce l'anxiété de l'élève (.16). Celle-ci engendre la désaffection envers l'école (.37), et défavorise les aspirations pour les études futures (-.18) qui encouragent la perception de l'école comme un lieu drôle et de distraction (.21). Le désintérêt ne favorise pas la bonne estime de soi scolaire (-.22) qui inhibe l'anxiété des élèves (-.26). Au niveau des variables critérielles, il importe d'indiquer que la performance scolaire de l'enfant engendre plus probablement sa satisfaction envers le professeur (.13).

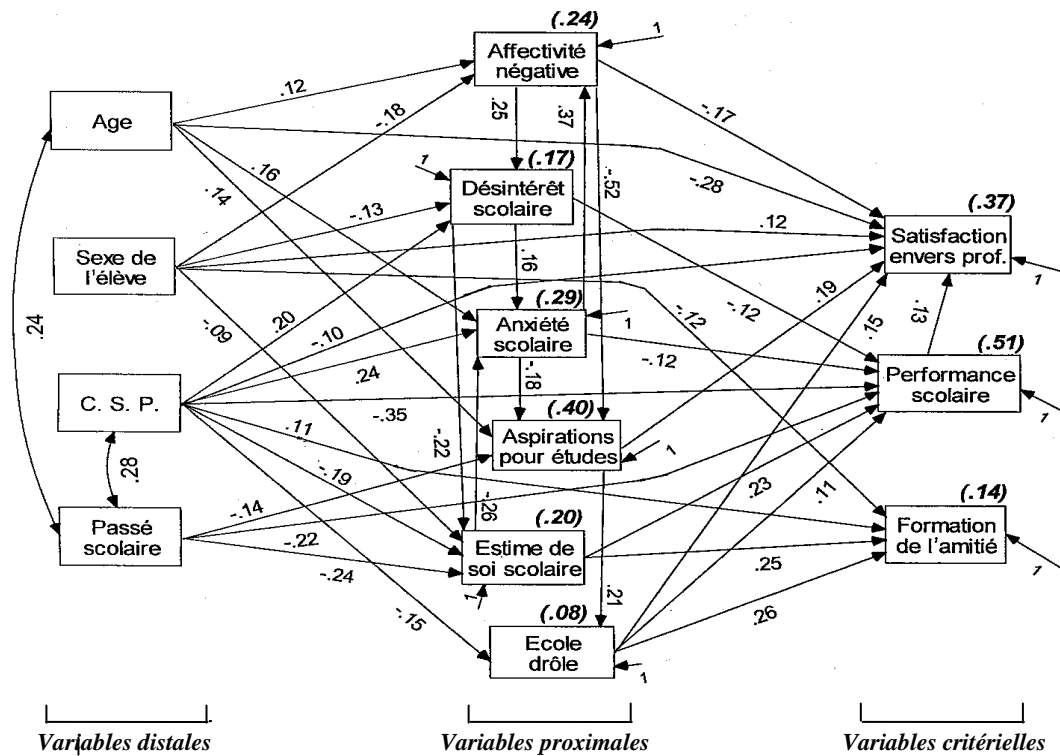


Figure 2. Modèle structural sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève, de sa satisfaction envers le professeur et de sa formation de l'amitié en classe (Les estimations des paramètres sont standardisées, et significatives à $p < .05$). Pour chaque variable endogène, la part de la variance expliquée est indiquée entre parenthèses. C.S.P. = classe socioprofessionnelle des parents ($N = 336$ élèves)

4.2.3 Relations des caractéristiques externes et cognitive antérieure avec les attitudes affectives

Avec le modèle structural obtenu dans cette étude, nous expliquons 8 % dans le facteur Ecole drôle et des parts de variance relativement importantes, variant entre 17 et 40 %, dans les autres attitudes affectives de départ. Les caractéristiques externes de l'élève déterminent ces dernières. Avec l'augmentation dans l'âge, les élèves éprouvent une désaffection vis-à-vis de l'école (.12) et une anxiété envers le travail scolaire (.16) tout en souhaitant faire de longues études futures (.14). Les filles ont légèrement une faible estime de soi scolaire que les garçons (-.09). Mais elles montrent moins qu'eux une affectivité négative envers l'école (-.18) et un désintérêt scolaire (-.13). Les enfants de familles défavorisées socialement tendent à développer des attitudes affectives négatives, plus particulièrement un désintérêt (.20) et une anxiété scolaires (.24), une faible estime de soi scolaire (-.19 avec CSP) ainsi qu'une perception de l'école comme un lieu ennuyeux et triste (-.15 avec *Ecole drôle*). Le passé scolaire exerce une influence négative sur les aspirations des élèves pour les études futures (-.14) et l'estime de soi scolaire (-.24). En effet, ce sont les redoublants qui espèrent moins probablement faire de longues études futures et s'estiment moins bien comme élève.

4.2.4 Relations des variables des blocs A et B avec les variables critérielles

Le modèle structural permet d'expliquer des parts de variance aussi importantes que 51, 37 et 14 % respectivement dans la performance scolaire, la satisfaction envers le professeur et la formation de l'amitié en classe. Les caractéristiques externes et cognitive antérieure exercent chacune un effet sur au moins une variable critérielle. Les élèves plus âgés se montrent moins

satisfaits envers leur professeur (-.28). Les filles tendent cependant à être plus satisfaites de ce dernier que les garçons (.12), tout en se faisant moins d'amis en classe (-.12 avec la formation de l'amitié). Au fur et à mesure que le niveau de la classe socioprofessionnelle de leurs parents décroît, les élèves se font plus d'amis (.11). Mais, ils sont légèrement moins satisfaits envers leur professeur (-.10) et obtiennent une moins bonne performance scolaire (-.35), tout comme les redoublants (-.22 avec le *passé scolaire*). Ce qui corrobore le constat selon lequel les enfants issus de familles désavantagées socialement et ceux ayant connu un ou plusieurs échec(s) scolaire(s) sont moins performants à l'école que les autres (e.g. Forquin, 1996 ; Jeantheau & Murat, 1998). Les attitudes affectives de départ sont toutes liées au moins à une variable critérielle ; conformément aux résultats antérieurs qui plaident en faveur de leur importance (Bloom, 1979 ; Gladney, 1998). Le désintérêt de l'élève et l'anxiété scolaire engendrent plus probablement une faible performance scolaire (-.12, -.12). L'estime de soi scolaire et la perception de l'école comme amusante déterminent, également, d'une manière positive la performance scolaire (.23, .11). Le degré faible dans l'affectivité négative envers l'école, les aspirations pour les études futures et la perception de l'école comme drôle favorisent chez l'élève sa satisfaction envers le professeur (-.17, .19 et .15). Cette dernière perception et la bonne estime de soi scolaire encouragent, cependant, la formation de l'amitié en classe (.25, .26).

5. Conclusion et discussion

Le modèle théorique de base que nous proposons dans la présente étude fut testé, et confirmé, quant à son applicabilité à trois principes : l'ordre causal, l'association et la non-artificialité qui constituent les conditions nécessaires à l'explication des comportements humains. Il ressort que la personnalité de l'élève agit, sur les comportements scolaires, directement par les caractéristiques externes et cognitive antérieure, ou indirectement par l'intermédiaire des facteurs dynamiques relatifs aux attitudes affectives de départ qui se développent au sein même de l'école. Celles-ci méritent ainsi d'être retenues dans les études en tant que variables intermédiaires, à la fois dépendantes et indépendantes, qui subissent l'influence des caractéristiques externes et cognitives antérieures et déterminent en même temps les comportements de l'élève. Elles expliquent, dans cette étude, des parts de variances spécifiques de 10.8, 25.7 et 34.6 % respectivement dans la formation de l'amitié en classe, la satisfaction envers le professeur et la performance scolaire. Ce qui soutient le constat, fait par Bloom (1979) dans son examen des travaux, selon lequel les caractéristiques affectives de départ expliquent jusqu'à 25 % de la réussite scolaire. Les résultats montrent que l'action de la personnalité de l'élève s'opère aussi par les effets propres des caractéristiques affectives dans la prédiction des trois variables critérielles retenues dans l'étude. Le principe de non-artificialité est ainsi respecté. Cette action peut, par ailleurs, se réaliser par les effets conjoints des attitudes et des caractéristiques externes et cognitive antérieure, mais uniquement dans l'explication de la satisfaction envers le professeur (soit 11 %) et surtout de la performance scolaire (23 %).

Une fois le modèle général testé empiriquement, nous l'avons affiné en aboutissant à un modèle structural qui, s'ajustant le mieux aux données, détermine les relations et les articulations entre les variables retenues. Celui-ci permet d'expliquer 14, 37 et 51 % respectivement dans la formation de l'amitié de l'élève, la satisfaction envers le professeur et la performance scolaire. Il rend compte également de parts relativement importantes dans l'explication des attitudes affectives de départ. Ce modèle permet de constater que ce sont les attitudes directement liées au travail scolaire (l'intérêt de l'élève et l'anxiété scolaire) qui déterminent essentiellement la performance scolaire de l'élève, au moment où les attitudes générales envers l'école (relatives à l'affectivité négative et aux aspirations pour les études futures) permettent de prédire surtout la satisfaction envers le professeur. Le facteur « école drôle, lieu de distraction » et l'estime de soi scolaire expliquent plus la formation de l'amitié en classe.

L'analyse minutieuse des résultats, relatifs au modèle structural, permet de dresser le profil de l'élève performant à l'école, de l'enfant satisfait du professeur et de celui qui se fait le plus d'amis en classe. L'élève performant appartient plus probablement à une classe socioprofessionnelle favorisée, a une bonne estime de soi scolaire, n'a pas connu d'échecs à l'école, ne montre ni de

désintéressé ni d'anxiété scolaires et trouve l'école bien drôle. L'enfant satisfait du professeur est probablement une fille, plus jeune, issu d'une famille désavantagée socialement, obtient une bonne performance scolaire, a une affectivité positive envers l'école qu'il perçoit comme drôle et souhaite faire de longues études futures. L'élève qui se fait de nombreux amis en classe est probablement un garçon, appartient à une classe socioprofessionnelle défavorisée, a une très bonne estime de soi scolaire et perçoit l'école comme très amusante. Cette étude permet, aussi, de déterminer les caractéristiques personnelles de l'enfant qui montre des attitudes négatives envers l'école.

Les implications pratiques de ce travail concernent la compréhension fine des comportements scolaires de l'élève. En ayant dépassé l'étude des simples associations entre certains facteurs – distaux – et les critères, nous avons déterminé et analysé plusieurs mécanismes dynamiques, qui se développent et se structurent au sein de l'école (relatifs aux caractéristiques affectives de départ), par lesquels la personnalité de l'élève détermine sa performance scolaire, sa satisfaction envers le professeur et sa formation de l'amitié en classe.

Cette étude prouve que l'application de notre modèle dans un but prédictif permettrait de favoriser le développement personnel de l'enfant. Elle suggère surtout d'agir chez ce dernier sur ses caractéristiques affectives de départ, relatives à son estime de soi scolaire et ses diverses attitudes envers l'école. Ce qui permettrait d'optimiser la performance scolaire de l'élève et d'encourager considérablement sa satisfaction envers le professeur et sa formation de l'amitié en classe. La performance scolaire ne se verrait que partiellement améliorée, étant donné le poids important des caractéristiques externes et cognitive antérieure (correspondant à un effet spécifique de 40 %). Malgré un éventuel aménagement du temps et de l'environnement scolaire, ce poids resterait tout de même déterminant de la performance scolaire ; à l'instar des zones d'enseignement prioritaires (ZEP). Bien que les élèves de ces zones présentent une meilleure estime de soi que les élèves hors ZEP (Maintier, 2004), grâce essentiellement aux moyens financiers et humains mis à la disposition de leur école, ils obtiennent de moins bons résultats scolaires que les derniers. Et ce, à cause, probablement, des effets pesants de leurs caractéristiques personnelles (et environnement socio-familial).

6. Références

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*, 75-84.
- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école : élaboration d'un instrument et étude des mesures comme variables dépendantes et indépendantes. *Psychologie et Psychométrie, 15*, 44-64.
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 35*, 50-55.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 58*, 75-87.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire* (1976). Traduction de V. De Landsheere. Bruxelles : labor.
- Bragard, J. L. (2000). *Concept de soi, performances scolaires et apprentissages fondamentaux*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Bragard, J. L. (2001). Quels prédicteurs de réussite scolaire au cours préparatoire ? In A. Flieller, C. Bocéréan, J. L. Kop, E. Thiébaud, A. M. Toniolo & J. Tournois (Eds.), *Questions de psychologie différentielle* (pp. 279-284). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Catell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Penguin Books: Harmond Sworth.
- Chamarro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance, *European Journal of Personality, 17*, 237-250.

- Dickes, P. (1978). *Le savoir-lire de l'enfant en première année de l'école primaire : évaluation et prodromes*. Thèse de doctorat, Université de Liège.
- Eysenck, H. E. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224-1237.
- Forquin, J. C. (1996). *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Luninet, O., Vermeulen, N. (à paraître). Personnalité et psychopathologie cognitive. In : van der Linden, M., Ceschi, G. (Eds.), *Traité de psychopathologie cognitive*. Marseille : Solal.
- Gladney, L. S. (1998). Fictive Kinship, racial identity, peer influence, attitudes toward school, and goals: Relationships with achievement for African American high school students. *Dissertation Abstracts International Section*, 59A, 1066.
- Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Armand Colin.
- Heller, K., Rosemann, B., & Steffens, K. H. (1978). *Prognose des schul Erfolgs*. Beltz : Weinheim.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Jeantheau, J. P., & Murat, F. (1998). *Observation à l'entrée au CP du "panel 1997"*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Note d'information n° 98-40.
- Kerlinger, F. N., & Pedhazur, E.J. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Kneip, E. (1979). *Les déterminants de la performance scolaire*. Thèse de doctorat, Université Nancy II.
- Kuang, H. (1999). The relationship of ability patterns and scholastic achievement in the Woodcock-Johnson cognitive ability tests. *Dissertation Abstracts International Section*, 59A, 3350 (Dissertation Abstracts).
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Maintier, C. (2004). L'estime de soi des élèves au sein d'écoles élémentaires françaises. In ADRIPS (association pour la diffusion de la recherche internationale en psychologie sociale), *Actes du 5^{ème} Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française* (pp. 431-432). Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble (Lausanne, 1-4 septembre).
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Rapport de recherche, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, *Études et recherches*, 5, 133 pages.
- Russel, P., Durieu, F., Campoy, E., & Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherches et application en gestion*. Paris : Economica.
- Saint Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 2 : les problèmes externalisés* (pp. 5-54). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Simons, H., Weinert, F. E., & Ahrens, H.J. (1975). Untersuchungen zur differentialpsychologischen analyse von rechenleistungen, *Zeitschr.f.Entwicklungspsych.u.Padag.Psychol*, 7, 153-169.
- Théorêt, M. (1999). Entrevue sur l'abandon scolaire. *Bulletin du CRSC* (Centre de Recherche sur les Services Communautaires), 19, 7-11, disponible sur le site internet : « www.crsc.ulaval.ca ».