

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**LES APPORTS DES FACTEURS PSYCHOAFFECTIFS
ET ENVIRONNEMENTAUX DANS LA PREDICTION
DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES
DU QUATERIEME DU NORD DU MAROC.**

Abdelali Ezerouki*, Ahmed Omar Touhami Ahami*, Jaouad Alem**

*Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc, ezeroukiabdelali@yahoo.fr; ahami_40@yahoo.fr

** Université Laurentienne, Ontario, Canada, jalem@laurentian.ca.

Mots Clés: *performance scolaire, estime de soi, dépression, Maroc, écoles urbaines et rurales.*

Résumé : *Cette recherche exploratoire avait pour objectif de mettre en évidence les principaux déterminants de la performance scolaire des élèves dans les écoles urbaines et rurales du nord du Maroc. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon représentatif composé de 992 élèves. Des questionnaires mesurant l'estime de soi et la dépression des élèves; le statut socio-économique et le statut sociodémographique des parents ont été soumis à une analyse de corrélation, à une analyse de variance et à une analyse de régression séquentielle. Les résultats révèlent qu'un ensemble de 14 facteurs ont un lien significatif avec la performance scolaire. Les déterminants psychologiques sont par ordre d'importance: la satisfaction vis-à-vis les résultats scolaires, l'excès de confiance en soi, la relation enseignant-élève, la maîtrise de plusieurs stratégies d'étude, le sentiment de bien être dans la famille, le sentiment de laideur, la dépendance au groupe d'ami, la valorisation des réalisations, l'excès de confiance dans la réalisation de nouvelles tâches et l'optimisme vis-à-vis l'avenir. Par ailleurs, le premier facteur qui prédit la performance scolaire est la résidence de l'élèves en faveur des écoles urbaines ($t = 12,08$; $P = 0,000$), ceci va bien dans le sens des conclusions rapportées par N'go, Azzaoui, Ahami, Aboussaleh, Lachheb et Hamrani (2012); Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (2000) et Veillette, Perron, Hebert, Munger et Thivierge (1993).*

Key words: *educational performance, self-esteem, depression, Morocco, schools in urban and rural areas.*

Abstract: *The objective of this exploratory study is to examine the principal factors of educational performance of students in schools in rural and urban areas in the north of morocco. The results that I have achieved are after examining representative samples of 992 students. Questionnaires would measure self-esteem and depression of the students and the socio-economic and the socio-demographic status of parents. This has been achieved through and analysis of the correlation, variation and an analysis of sequential regression. The outcomes reveal that a series of 14 factors have a significant relationship with educational performance. The psychological factors are ordered according to their importance: satisfaction through achievement results, the excess of self-confidence, the relationship between teacher-student, by adopting many research strategies, consulting friends, members of family, the valorization and the evaluation of the realization, the excess of confidence in this realization of new tasks and optimism through the future. Moreover, the first factor which anticipates the educational performance is that stability in urban schools help maintain some more stability ($t = 12,08$; $P = 0,000$), through the conclusions drawn by N'go, Azzaoui, Ahami, Aboussaleh, Lachheb and Hamrani (2012); Perron, Gaudreault, Veillette and Richard (2000) and Veillette, Perron, Hebert, Munger and Thivierge (1993).*

1. Introduction:

L'échec scolaire est aujourd'hui au premier plan des préoccupations dans le monde de l'éducation et intéresse plusieurs catégories de personnes: pédagogues, sociologues, psychologues et économistes qui lui consacrent des

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

études et des enquêtes sous différents angles d'observation. Les élèves de tous ordres, y compris ceux des niveaux les plus élémentaires du système d'éducation ainsi que leurs familles, le considèrent comme un risque redoutable ou une triste réalité lorsqu'il les touche directement. Le problème est suivi de très près dans des réunions et conférences à l'échelle nationale et internationale; de leur côté, les administrations scolaires estiment alarmants les statistiques relatives aux échecs scolaires et ce qu'elles supposent être un indicateur de la performance scolaire et de la qualité des systèmes éducatifs. Au Maroc, les déterminants de la performance scolaire ont toujours préoccupé les acteurs du milieu éducatif. Plusieurs travaux ont été entrepris afin d'identifier les facteurs de la réussite scolaire (Ateilah, Aboussaleh et Ahami, 2012). Ces études ont identifié des facteurs liés à l'élève (individuels) et des facteurs environnementaux (socio-économiques, socioculturels et sociodémographiques).

L'objectif de cette recherche est de déterminer l'importance relative de l'estime de soi, la dépression et des facteurs environnementaux dans la prédiction des performances scolaires dans trois régions du Gharb: Kénitra, Benmansor et Megren afin de formuler des hypothèses d'action aux intervenants et psychologues cliniciens du système éducatif marocain.

1.1 La notion de la performance scolaire

Si les manières de définir la notion de performance scolaire varient selon les auteurs (Caglar, 1989 ; Koné, 1997 ; Djè Bi, 2002), les différentes acceptions renvoient, quel que soit le domaine d'apprentissage, au rendement scolaire ou encore aux moyennes des notes obtenues par chaque élève à l'issue des évaluations dans les différentes matières enseignées. Plusieurs définitions s'accordent sur l'idée qu'agir sur les déterminants de la réussite scolaire, en identifiant deux catégories de facteurs : les facteurs intrinsèques de l'élève (composantes personnelles) et ceux inhérents aux milieux dans lesquels il évolue (Caglar, 1989 ; Koné, 1997 ; Cosnefroy, 2007 ; Calixte, 2008 ; Alles-Jardel, Metral et Scopellitti, 2000 ; Bawa, 2007 ; Caille et O'prey, 2005). Cette vision de performance scolaire suppose chez l'apprenant une capacité réflexive qui prend en compte deux types de paramètres : d'une part les caractéristiques de la situation, et d'autres part l'éventail de ces propres compétences.

1.2 La notion de l'estime de soi

On trouve plusieurs manières de définir la notion de l'estime de soi. Selon les auteurs, la première acception réfère à la valeur que l'on se donne soi-même dans différentes sphères de notre vie et le sentiment que l'on a de notre dignité: digne d'être aimé, de réussir (Laporte, 1997). Chaque individu se fait une idée de lui-même. Cette image de soi, qui est fortement influencée par tous les changements sociaux, se construit au fil des années et n'est jamais acquise pour toujours (Duclos, Laporte et Ross, 1995).

Ce regard-jugement que l'on porte sur soi-même a été mis en relation avec les performances scolaires des élèves de classe de sixième (Alles-Jardel, Metral et Scopellitti, 2000) et ceux de seconde (Bourcet, 1998). Ces deux classes, parce qu'assurant la transition entre l'école primaire et le collège (sixième) et entre le collège et le lycée (seconde), imposent de nouvelles exigences académiques auxquelles les élèves doivent s'adapter en mobilisant leur estime de soi, l'une de leurs ressources adaptatives. Elles semblent ne pas être les seules classes qui exigent la mobilisation de cette ressource adaptative. Il y a, selon Damas (1998), la classe de quatrième chargée de faire acquérir à tous les élèves les disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire.

1.3 La notion de la dépression

Dans le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994), les troubles dépressifs sont classés dans la catégorie des troubles de l'humeur. Les troubles bipolaires et autres troubles de l'humeur causés par une condition médicale ou un abus de substances font également partie de cette catégorie. Le trouble dépressif majeur se retrouve à l'intérieur de la catégorie des troubles dépressifs. Le trouble dépressif majeur peut être cliniquement diagnostiqué chez l'adolescent qui manifeste une humeur dépressive ou irritable, ou une perte d'intérêt ou de plaisir dans l'ensemble de ses activités. De plus, le jeune doit présenter au moins quatre symptômes parmi les suivants : des changements de poids ou d'appétit, des modifications dans le sommeil ou l'activité psychomotrice, une perte d'énergie, un sentiment d'inutilité ou de culpabilité, des difficultés à penser, à se concentrer ou à prendre des décisions, des pensées récurrentes reliées à la mort ou au suicide, des tentatives ou plans suicidaires. Ces symptômes sont récents ou représentent une détérioration marquée de la condition habituelle de la personne. Les symptômes dépressifs sont également

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

présents chaque jour, pendant au moins deux semaines. De plus, une détresse clinique considérable ou une détérioration du fonctionnement social, professionnel ou dans les autres champs d'activités de l'individu accompagnent l'épisode dépressif. Des troubles du comportement, de déficit de l'attention, d'anxiété, d'abus de substances et d'alimentation peuvent accompagner le trouble dépressif majeur. Toutefois, ces derniers troubles ne sont pas essentiels pour établir le diagnostic de trouble dépressif majeur.

2. Méthodologie

La revue de la littérature a permis de retenir un ensemble de quatre types de facteurs qui déterminent la performance scolaire: les facteurs socio-économiques, les facteurs sociodémographiques tels que le niveau d'instruction des parents et deux facteurs psychoaffectifs : l'estime de soi et la dépression. L'échantillon d'élèves de quatrième générale compte 992 répondants.

2.1 Le questionnaire qui mesure l'estime de soi de Duclos et al. (1995) :

Comporte cinq dimensions:

1-Estime de soi sur le plan physique (4 items). Cette dimension est mesurée par des items tels que « je suis satisfait de mon apparence physique », 2- Estime de soi sur le plan familial (5 items) : « je me sens bien dans ma famille », 3-Estime de soi au niveau social (4 items) : « J'ai le nombre d'ami(e)s que je désire, 4-Estime de soi au niveau de l'école (5 items) : « je suis apprécié(é) de la majorité de mes enseignant(e)s », 5-Estime de soi général (9 items) : « je suis fier(ère) de moi la plupart du temps.

La consistance interne du questionnaire qui mesure l'estime de soi (Duclos et al.1995) est de 0,88.

2.2 Le questionnaire abrégé de Beck (BDI, 1978) qui mesure la dépression:

Ce construit psychologique est mesuré avec un questionnaire composé de 13 items, dont l'indice de consistance interne est de 0,85. L'analyse factorielle exploratoire révèle deux composantes :

1-l'allure suicidaire définie par 8 items, cette dimension est mesurée par des items tels que « je ne suis pas déçu par moi-même », 2- l'allure dépressive définie par 6 items : « je ne me sens pas particulièrement satisfait ».

2.3 Le statut socio-économique :

Ce questionnaire est composé de 13 items, dont la consistance interne (alpha de Cronbach) s'élève à 0,77. Les liens entre la performance scolaire, l'estime de soi, la dépression, le statut socio-économique et le statut sociodémographique ont été testés via une régression linéaire séquentielle effectuée avec le logiciel SPSS, version 16. L'objectif de cette étude est de déterminer l'importance relative des variables indépendantes pour prédire la performance scolaire en performant une analyse de régression linéaire séquentielle.

3. Résultats

3.1 Les analyses de corrélation et de variance :

3.1.1 La corrélation selon l'âge :

La moyenne académique est influencée par l'âge de façon inversement proportionnelle ($R = -0,22$, $P = 0,000$): les élèves les plus âgés ont des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs moins âgés, ceci est dû au problème de redoublement, d'adaptation au niveau de la classe et au manque de stratégies d'étude (Demba, 2010 ; Pombeni, M.L., Zappa, S., et Guglielmi, D., 2005; François, J-C., Poupeau, F. 2004).

3.1.2 La corrélation selon le statut socio-économique :

Les 4 items des ressources éducationnelles ont été ajoutés aux 9 items des richesses familiales pour créer un score qui représente le statut socio-économique. Nous avons procédé ainsi car ils s'avèrent que le coefficient alpha de Cronbach des items qui mesurent ces deux sous dimensions sont en dessous de seuil acceptable 0,70 : respectivement 0,58 et 0,67. Par contre en considérant les 13 items ensemble, la consistance interne atteint le

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

niveau acceptable 0,77. Il apparaît que le statut socio-économique corrèle bien avec la moyenne académique ($R = 0,31$; $P = 0,000$).

3.1.3 L'Anova selon le genre des élèves :

Pour cette variable, nous avons aussi comparé les scores à l'estime de soi et à la dépression.

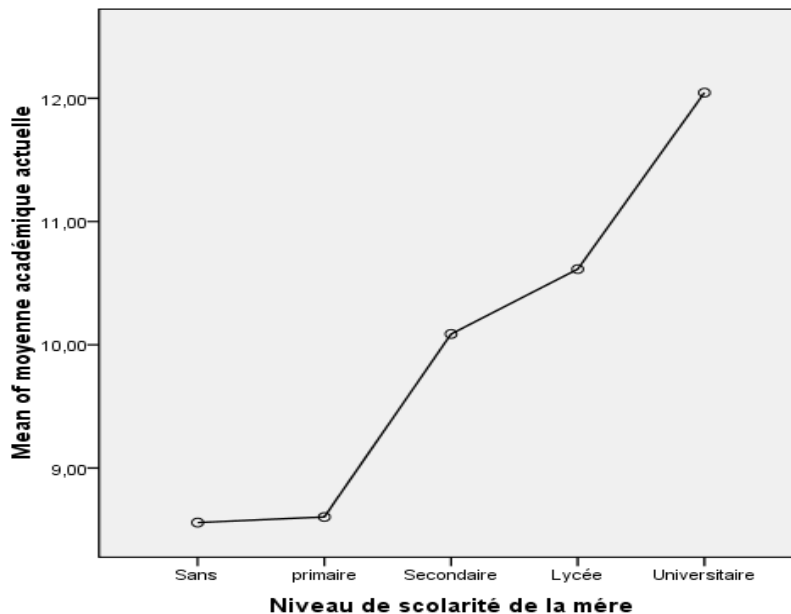
	Genre	effectif	Moyenne	Ecart-type
moyenne académique actuelle	Fille	396	9,22	3,05
	Garçon	596	8,45	2,84
Total à l'échelle d'estime de soi	Fille	395	1,68	42,05
	Garçon	596	1,81	42,20
Total à l'échelle de dépression	Fille	396	15,01	8,51
	Garçon	596	11,59	7,65

Tableau 1 : la performance scolaire selon le genre.

Les filles sont moins faibles académiquement que les garçons ($t = 4,03$; $P = 0,000$), (moyenne = 9,21 contre moyenne = 8,45) ; elles ont une estime de soi plus faible que les garçons ($t = -4,72$; $P = 0,000$), par ailleurs selon la taxonomie de Duclos, celles-ci peuvent se catégorisées parmi les sujets qui ont une estime de soi faible. Enfin, les filles sont plus dépressives que les garçons ($t = 6,45$; $P = 0,000$) ; cependant selon l'échelle de Beck, les deux genres peuvent se qualifier comme modérément dépressifs.

3.1.4 L'impact du niveau de scolarité de la mère sur les performances scolaires :

Le niveau de scolarité de la mère influence la moyenne académique des élèves ($F = 0,18$, $P = 0,000$), mais seulement à partir du secondaire.



Graphique 1: la moyenne académique selon le niveau de scolarité de la mère.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

3.2 L'analyse de régression séquentielle :

L'analyse de régression séquentielle révèle 14 facteurs qui suffisent à prédire les performances scolaires dans la région du Gharb, comme le montre le tableau suivant :

	Coefficient standardisé Beta	t	sig
Résidence.	,361	12,085	,000
Estime 16 école : Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	,279	9,430	,000
Age.	-,097	3,459	,001
Statut socio-économique de l'élève.	,119	3,856	,000
Estime 21 générale : Je me fais confiance.	-,092	2,857	,004
Estime 14 école : Je suis apprécié(e) de la majorité de mes enseignant(e)s.	,115	3,943	,000
Genre de l'élève.	-,082	2,942	,003
Estime 17 écoles : Je possède plusieurs stratégies gagnantes pour réussir à l'école	,087	2,963	,003
Estime 5 familial : Je me sens bien dans ma famille.	-,098	3,316	,001
Dépression : Se sentir laid.	-,078	2,752	,006
Estime 13social : Mon groupe d'amis ne peut pas se passer de moi.	-,075	2,614	,009
Estime 23 générale : Je valorise mes réalisations.	,082	2,852	,004
Estime 19 générale : Je suis sûr(e) de moi lorsque j'entreprends quelque chose de nouveau.	-,073	2,346	,019
Dépression : optimisme vis-à-vis l'avenir.	-,062	2,179	,030

Tableau 3 : Les résultats de l'analyse de régression séquentielle.

Pour les besoins de cette interprétation, nous avons comparé nos résultats à ceux des auteurs exposés dans la revue de la littérature.

3.2.1 La résidence :

C'est le premier facteur qui prédit la performance scolaire dans la région du Gharb (Maroc) ($t = 12,08$; $P = 0,000$). Ce résultat va dans le sens de ceux obtenus par N'go, P.K., et al. (2012) qui rapportaient que le taux d'échec était plus élevé dans les zones agricoles (67,34%) contre (17,36%) dans celles non agricoles, avec une dépendance hautement significative à la zone d'habitat ($P = 0,001$). Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S., Richard, L. (2000), démontraient aussi que l'obtention d'un diplôme d'étude secondaire est plus difficile pour les élèves de milieu ruraux et périurbain que pour ceux des villes de taille moyenne et ceux de l'agglomération urbaine.

Pour leur part, Veillette, S., Perron, M., Hébert, G., Munger, C., Thivierge, J. (1993) révélaient également que les jeunes provenant de zones résidentielles favorisées accèdent aux études collégiales dans une proportion de 84,1% comparativement à 64,9% pour les étudiants de zone résidentielle moyenne et 50,3% pour ceux provenant d'un quartier défavorisé. En effet, le taux de diplômation dix ans après l'inscription en première année secondaire donne les résultats suivants : 59,4% diplômés dans les zones résidentielles favorisées, 37,9% dans les zones moyennes et seulement 29,5% dans les zones résidentielles défavorisées.

3.2.2. L'estime de soi sur le plan école : je suis satisfait de mes résultats scolaires (item 16).

Selon l'analyse de régression ($t = 9,43$; $P = 0,000$), le deuxième facteur qui prédit la performance scolaire dans la région du Gharb est l'estime de soi sur le plan école (Duclos et al. (1995). Nos résultats sont conformes avec ceux de Bawa (2007) au Togo et Kouamé (2009) à Abidjan. Ces auteurs rapportent que plus l'estime de soi est positive plus l'élève à une performance scolaire élevée. Au Canada, Laurier, F., Yvon, P. (1999) déterminent les caractéristiques personnelles de l'élève décrocheur. Cette évaluation comprend des mesures au plan des troubles

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

du comportement intériorisé et extériorisé, les résultats montrent que chez les élèves décrocheurs il y a davantage de faible contrôle de soi et de faible résultat scolaire ou performance scolaire.

3.2.3 L'estime de soi sur le plan école : je suis apprécié(e) de la majorité de mes enseignants (item 14).

Le test « t » montre que l'item 14 de l'échelle de Duclos (1995) prédit bien la performance scolaire ($t = 3,94$; $P = 0,000$). Ce constat va dans le sens de l'étude faite par Demba (2011) au Gabon sur l'échec scolaire et le rapport des élèves avec les enseignants en se basant sur les pratiques enseignantes dites déloyales et le contexte relationnel humiliant que l'on peut désigner comme étant la « face négative » du rapport élève/enseignant. En effet, cet auteur découvre que parmi les causes de l'échec scolaire figure un manque de motivation des enseignants, mais une minorité d'enseignantes et d'enseignants associe une part de cet échec.

Pour sa part, Bouchamma (2002) a appliqué un questionnaire pour établir la relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants collégiaux québécois, les résultats révèlent que les enseignants se sentent plus responsables de l'échec comparativement à l'école et à la société, mais moins responsable que l'élève.

3.2.4 Le genre de l'élève :

En ce qui concerne le genre de l'élève, l'analyse de régression révèle que les filles performant mieux que les garçons ($t = -2,94$, $P = 0,000$). Ce résultat va dans le même sens que celui rapporté par Ateilah et al. (2012). Les études réalisées par Pombeni et al. (2005) montrent que les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons. Gagné, M.E., Marcotte, D., Fortin, L. (2002), montre aussi que les filles sont moins décrocheuses que les garçons, par contre l'analyse de khi-carré montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les dépressifs et les non dépressifs en ce qui concerne les résultats scolaires.

3.2.5 L'estime de soi sur le plan école : je possède plusieurs stratégies gagnantes pour réussir à l'école (item 17).

L'analyse de régression montre que plus l'élève a des stratégies d'études, mieux il performe ($t = 2,96$; $P = 0,003$). Ce résultat est confirmé par plusieurs études citées auparavant. Cette confirmation est expliquée par le fait qu'une vision positive de soi donne à l'élève une conviction de posséder des aptitudes requises pour réussir ses études. C'est pourquoi il se fixe des buts de réussite de plus en plus grands. Il croit que l'effort est la clé du succès et que l'échec, s'il survient malgré l'effort, ne signifie pas qu'il est incompetent mais qu'il n'a tout simplement pas utilisé de bonnes stratégies d'apprentissage. Ce sentiment de compétence développe sa confiance en soi, selon Duclos, Laporte et Ross (1995).

3.2.6 L'allure dépressive avec dominance de comportement de suicide (item 10 : se sentir laid).

En ce qui concerne l'allure dépressive, l'analyse de régression révèle qu'elle prédit la performance scolaire ($t = -3,31$; $P = 0,001$), c'est-à-dire que l'élève dépressif échoue plus que l'élève non dépressif. Ce résultat va dans le sens de l'étude obtenue par Gagné et al. (2002), cet auteur avait découvert que parmi les élèves ayant vécu au moins un épisode dépressif, 12,6% sont devenus décrocheurs, alors que ce taux s'élève à 11,2% chez les non dépressifs. Des analyses de khi-carré indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les dépressifs et les non dépressifs, tant chez les garçons ($\chi^2 = 0,01$) que chez les filles ($\chi^2 = 2,63$). Pour sa part, Racicot (2007) révèle que la dépression corrèle significativement avec le décrochage, plus un élève présente des sentiments dépressifs, plus il affiche des risques de décrocher avant l'achèvement de ces études.

Roeser, R.W., Eccles, J. S., et Sameroff, A. J. (2000) rapportent que des adolescents vivant de la détresse émotionnelle (tristesse, colère ou désespoir) au début de la 7^{ème} année affichent des performances scolaires plus faibles l'année suivante et une perception plus négative de leur compétence scolaire deux ans plus tard. Les élèves présentant de la détresse émotionnelle (telle que mesurée par le CES-D, Radloff, 1977) sont plus enclins à être absents de l'école, à avoir de la difficulté à se concentrer sur leurs travaux scolaires et à se dire peu attachés aux adultes à l'école. Cela affecte probablement leur performance scolaire (Needham, B. L., Crosnoe, R., et Muller, C. 2004).

3.2.7 L'estime de soi sur le plan général : je valorise mes réalisations (item 23).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Selon l'analyse de régression, l'item 23 de l'échelle de l'estime de soi sur le plan général prédit la performance scolaire ($t = 2,85$; $P = 0,004$). Ce résultat va dans le sens de plusieurs études citées qui confirment que le sentiment de valorisation développe la confiance en soi. Cette confiance dans ses facultés d'apprentissage permet d'agir de manière adéquate dans les situations rencontrées. Ainsi, les élèves qui présentent un niveau d'estime de soi élevé analysent les exigences inhérentes aux travaux scolaires, planifient et mobilisent les stratégies cognitives adaptées à ces exigences, d'où la qualité des réalisations de ces apprenants.

3.2.8 L'estime de soi social, familial et générale :

Fort malheureusement, l'analyse de régression séquentielle montre que l'estime de soi générale (item 19, 21), l'estime de soi sur le plan familial (item 5) et l'estime de soi sur le plan social (item 13) prédisent respectivement la performance scolaire ($t = -2,34$; $P = 0,019$; $t = -2,86$; $P = 0,004$; $t = -3,31$; $P = 0,001$; $t = -2,61$; $P = 0,009$), mais de façon inversement proportionnelle, cela va dans le sens de l'étude de Heutte (2011) qui n'arrive pas à démontrer l'hypothèse centrale de sa thèse doctorale, selon laquelle la réussite des étudiants est liée à leur bien-être. Comme Heutte (2011), nous pensons que nos résultats quelque peu surprenants pourraient être dus, en partie du moins, à notre incapacité à capter un bon indicateur de la réussite scolaire des élèves. Ces indicateurs qui peuvent être d'une part les caractéristiques de la situation, et d'autre part l'éventail de ces propres compétences.

3.2.9 Allure dépressive (item 2 : optimisme vis-à-vis de l'école) :

L'analyse de régression révèle que l'item 2 de l'échelle de Beck (1978), prédit la performance scolaire. Ce résultat va dans le sens de ceux obtenus par Racicot (2007), Gagné et al. (2002) qui démontrent que les élèves ayant vécu au moins un épisode dépressif ont des performances scolaires plus faibles que leurs homologues non dépressifs.

D'autres études, envisagent qu'au niveau des troubles intériorisés, les élèves qui présentent des sentiments dépressifs risquent de cesser de fréquenter l'école avant l'obtention de leurs diplômes (Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, E. 2004, Quiroga, C., Janosz, M., et Marcotte, D. 2005). Les élèves dépressifs porteraient globalement moins d'intérêt vis-à-vis de l'école (Wentzel, K.R., Weinberger, D.A., Ford, M.E., et Feldman, S.S. 1990). Puisque certains symptômes dépressifs tels que la fatigue et les difficultés de concentration peuvent interférer avec la capacité à maîtriser de nouvelles connaissances et à s'engager en classe, il s'avère essentiel d'intervenir auprès des élèves dépressifs pour prévenir le décrochage scolaire.

4. Analyse et Discussion

4.1 L'effet du statut socio-économique

Il apparaît que les élèves du quatrième du Gharb (Maroc) qui ont un faible statut socio-économique performant moins bien que leurs pairs ayant des conditions socio-économiques plus favorables. Par ailleurs, les élèves qui vivent en milieu rural (zone agricole) ont une performance scolaire moins élevée que leurs homologues du milieu urbain. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Canario et Alves (2004), Bawa (2007), Racicot (2007), le conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Canada (2001), Sorgho (2008), N'go (2012) et Ateilah (2012). En effet, ces auteurs démontrent que les conditions de vie en milieu socio-économique défavorisé augmentent fortement le risque de l'abandon scolaire, de malnutrition infanto-juvénile et que le lien entre le statut nutritionnel et la performance scolaire via le renforcement des capacités cognitives sont bien établis, Soualem (2005) et El Hioui, M., Soualem, A., Ahami, A. O. T., Aboussaleh, Y., Rusinek, S., Dik, K., (2008). Pour sa part, N'go et al. (2012) montre que les résultats obtenus par les élèves sont hautement en dépendance avec la zone d'habitat.

4.2 L'effet du niveau d'instruction de la mère

Les résultats révèlent que les élèves du quatrième du Gharb dont le niveau d'instruction de leurs parents et surtout du côté de la mère est bas, ont des distributions de performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs dont le niveau d'instruction de leurs parents est élevé. En d'autres termes, les élèves ayant des parents de plus haut niveau d'instruction (la mère surtout) performant mieux. Ces résultats sont confirmés par Racicot (2007), Canario et Alves (2004), François et Poupeau (2004), le conseil régional de prévention de l'abandon

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

scolaire au Canada (2001), Veillette et al (1993), Sorgho (2008), N'go et al. (2012) et Ateilah et al. (2012). Ces chercheurs ont confirmés qu'il y a une forte relation entre le niveau d'instruction des parents et la classe social dont l'élève est issu, cette relation joue un rôle déterminant dans les performances scolaires des élèves et mêmes dans leur parcours scolaire.

4.3 L'effet de l'âge

Dans notre recherche, nous avons confirmés que les élèves plus jeunes, ont des performances scolaires plus élevés par rapport à celles de leurs pairs plus âgés. Ces résultats ont été confirmés auparavant par Sudres et al. (2004), Pombeni et al. (2005), Canario et Alves (2004), François et Poupeau (2004) et N'go et al. (2012), ils sont expliqués par une diminution de la concentration, une absence de stratégies des études, des variations du programme, un manque d'organisation, l'adaptation au niveau de l'école et d'autres facteurs environnementaux tels que les facteurs psychoaffectifs liés à l'élève lui-même. Ces auteurs ont aussi révélé que la croissance d'un individu joue un rôle important dans le processus d'adaptation scolaire et de réussite scolaire, c'est-à-dire que les comportements et les réactions des élèves par rapport aux activités scolaires et didactiques et par rapport aux enseignants et camarades influencent les performances scolaires. D'autres auteurs ont montré que les interactions entre le profil scolaire (le redoublement) et l'âge conduisent à l'échec scolaire, à l'évitement de l'école et aux faibles performances scolaires. D'autres ont évoqué que les élèves de jeune âge sont fortement impliqués dans les activités agricoles ou bien commerciales pour aider la famille à surmonter les difficultés économiques.

4.4 L'effet de l'estime de soi et de la dépression

Les élèves de 4^{ème} qui ont un niveau d'estime de soi élevé ont des performances scolaires supérieures à celles de leurs pairs de niveau d'estime de soi plus faible. De plus, les filles ont une estime de soi plus faible que les garçons, mais elle performant mieux que les garçons. Ce résultat va dans le sens de ceux obtenus par Bawa (2007) et Kouamé (2009). En effet, ces auteurs démontrent que le niveau d'estime de soi élevé entraîne la réussite scolaire.

Cette conformité de nos résultats avec ceux de ces auteurs proviendrait du fait que les sujets sont tous adolescents. Selon Rathus (1991), il y a des cohérences dans les conduites des individus d'une même génération. Ainsi, tous les adolescents sous toutes les latitudes se ressembleraient. En effet, ils cherchent à se créer une identité d'adulte. Dans le milieu scolaire, elle s'exprime, entre autres, par les buts de performance qui consistent à faire mieux que les autres. Cela provient du changement qualitatif que l'adolescent opère dans l'évaluation qu'il fait de lui-même (Bourcet, 1998 ; Danvers, 2009). Or, ce changement qualitatif favorise le niveau d'estime de soi élevé qui entraîne l'obtention de bonnes performances. C'est donc cette cohérence dans les conduites des adolescents qui justifie la ressemblance entre nos résultats et ceux des auteurs suscités.

Les résultats indiquent qu'un niveau égal d'estime de soi, les performances scolaires des élèves de sexe masculin sont faibles par rapport à celles des élèves de sexe féminin, mais cette différence n'est pas significative. Conformément à nous, Pombeni, Zappal et Guglielmi (2005) démontrent qu'au collège les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons. Ainsi les filles montrent une attitude plus positive vis-à-vis de l'école.

Concernant la dépression, nos résultats confirment que les élèves du quatrième du Gharb (Maroc) qui ont différentes formes de dépression ont des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs qui ne souffrent pas de dépression. En effet, même si les garçons sont moins dépressifs que les filles, leurs performances sont inférieures à celles obtenues par les filles qui sont plus dépressives. Cependant tous ces élèves ont une moyenne académique inférieure à la norme de réussite (10/20). Ce résultat va dans le sens de ceux obtenus par Laurier et Yvon (1999), Sudre et al. (2004), Pombeni et al. (2005), Male (2002), Lamotte et al. (2009). Ces auteurs ont confirmés que les élèves qui souffrent de troubles d'inadaptation scolaire, ainsi que ceux qui ont un entrave au développement normal du processus psychique de l'adolescence, performant moins par rapport à leurs homologues qui n'en souffrent pas.

5. Conclusion

L'objectif de notre recherche était de mettre en évidence l'apport des facteurs psychoaffectifs et environnementaux dans la prédiction de la performance scolaire. A cet effet, nous avons administré quatre questionnaires mesurant le statut socio-économique, le statut sociodémographique, l'estime de soi et la dépression. L'analyse de régression séquentielle révèle que 14 facteurs prédisent la performance scolaire. Nous

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

avons tenté d'expliquer comment la résidence, le statut socio-économique, le genre, l'estime de soi et la dépression jouent un rôle important dans la prédiction des performances scolaires. Enfin, la confrontation de nos résultats avec ceux d'autres chercheurs a permis de donner un sens à nos résultats.

D'après Semé (2002), « la science évolue par rupture épistémologique. Elle ouvre en fait d'autres horizons sensés débouchés sur d'autres recherches » C'est à dire que tout travail scientifique n'est jamais définitif, il est toujours appelé à être amélioré. Pour cette raison il serait utile d'identifier d'autres facteurs qui influencent les performances scolaires, comme par exemple la perception de l'élève de ses propres aptitudes académiques, sa vision de l'école, son orientation scolaire, sa motivation et sa persévérance. Il deviendra alors possible de mieux cerner les interventions éducatives efficaces aux plans cognitif, émotionnel et social afin d'aider ces élèves.

6. références et bibliographie

- Alles-Jardel, M., Metral, V. et Scopellitti, S. (2000). Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 4 (1), 63 - 91.
- Alves, N. (1998). « Escola e trabalho : atitudes, projectos e trajetórias » in M. Cabral e J. Pais (org). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras : Celta.
- Ateilah, K., Aboussaleh, Y. & Ahami, A. (2012). Les déterminants socioéconomiques et démographiques des Faibles performances scolaires des élèves dans un collège rural la région de Sidi Taybi Kenitra (Maroc). Laboratoire de Biologie et Santé. Faculté des Sciences. Université Ibn Tofail, BP: 133, Kenitra, Maroc. *Antropo*, 26, 83-89.
- Bawa, H.I. (2007). Estime de soi et performances scolaires chez les adolescents (Togo). Mémoire de DESS de psychologie. Université de Lomé
- Beck, A. T., (1978). *Depression inventory*. Philadelphia, PA: Center for Cognitive Therapy.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 28, numéro 3, 2002, p. 649-674*.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European journal of psychology of education*, 13 (4), 515-527.
- Caglar, H. (1989). *La psychologie scolaire*. Paris: PUF.
- Caille, J.-P., et O'prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième : les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête jeunes 2002). *Education et formations*, 72, 25- 52.
- Calixte, J. (2008). Milieu familial et réussite scolaire. Mémoire de licence en psychologie. Université d'Etat d'Haïti.
- Canario, R., Alves, Na. (2004). « L'école pour tous : une mission impossible ? » *Revue internationale d'éducation de sèvres*, 35/2004, 43-54.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (3), 357-378.
- Damas, M. (1998). Le collège unique. *Le système éducatif, cahiers français*, 285, 25-29.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 656p.
- Demba, J.J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives – vol. 30(1)*, pp. 224-246.
- Djè Bi, T.G. (2002). *Niveau d'aspiration et performances scolaires chez des adolescents selon la catégorie socioprofessionnelle des parents*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle. Département de psychologie. Université de Cocody, Abidjan.
- Duclos, G., Laporte, D., et Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal: Hôpital Ste-Justine.
- EL Hioui, M., Soualem, A., Ahami, A. O. T., Aboussaleh, Y., Rusinek, S., Dik, K. (2008). Caractéristiques sociodémographiques et anthropométriques en relation avec la performance scolaire dans une école rurale de la ville de Kenitra (Maroc), *Antropo*, 17, 25-33.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 219-231.
- François, J.-C., Poupeau, F. (2004). « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris ». *Education et sociétés* 2/2004 (no 14), p. 5166.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Gagné, M.E., Marcotte, D., Fortin, L. (2001-2002). L'impact De la Dépression et De l'expérience Scolaire Sur le Décrochage Scolaire Des Adolescents Gagne, Marie-Eve, Marcotte, Diane, Fortin, Laurier, Canadian Journal of Education, *revue canadienne de l'éducation* 34, 2 (2011): 77-92.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La Défense École doctorale 139 « Connaissance, culture, modélisation » Centre de recherches éducation et formation (Cref-EA 1589) Equipe Apprenance et Formation des Adultes.
- Koné, R. (1997). Statut social de la mère et performances de l'élève. *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Education*, 1, 41-54.
- Kouamé, K.A.E (2010). Estime de soi et performances scolaires chez des élèves de quatrième à Abidjan. Université de Cocody, Abidjan - Diplôme de Conseiller Psychologue (D.C.P.) 2009. centre ivoirien d'étude et de recherche en psychologie appliquée (CIERPA).
- Lamotte, F., Doncker, E., Goëb, J-L. (2009). Les phobies scolaires à l'adolescence.
- Laporte, D. (1997). *Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits*. Montréal : Édition de l'Hôpital Ste-Justine.
- Laurier, F., Yvon, P. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, 1999, p. 359-374.
- Male, P. (2002). Le sens du refus scolaire en psychiatrie infantile. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 50 (2002) 346-349.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., et Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: *The inter-related role of physical health problems and educational context*. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- N'go, P.K., Azzaoui, F.Z., Ahami, A.O.T., Aboussaleh, Y., Lachheb, A., et Hamrani, A. (2012). Déterminants socioéconomiques, environnementaux et Nutritionnels de l'échec scolaire: cas des enfants résidant en zone cacaoyère de Soubre (Côte d'Ivoire).
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S., Richard, L. (2000). Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences ? Rapport de recherche de la phase 4 de l'Enquête régionale (1997) « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean ». Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 103 pages.
- Pombeni, M.L., Zappa, S., et Guglielmi, D. (2005). Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents.
- Quiroga, C., Janosz, M., et Marcotte, D. (2005). Les sentiments dépressifs à l'adolescence: un facteur de risque différentiel de décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Article en préparation*.
- Racicot, G. (2007). Le rôle de l'anxiété sociale comme facteur prédictif du décrochage scolaire à l'adolescence. Mémoire, école de psychoéducation, Université de Montréal Faculté des arts et des sciences.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Rathus, A. S. (1991). *Psychologie générale*. 2^{ème} éd. Canada : Etudes vivantes. Reuchlin, M. (1995). *Psychologie*. 11^{ème} éd. Paris : PUF.
- Roeser, R.W., Eccles, J. S., et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Semé, A. P. S. (2002). Niveau d'attention et Performances en mathématiques chez des élèves de sixième. Mémoire de maîtrise, Département de Psychologie, Université de Cocody.
- Sorgho, D.B.R. (2008). Origine sociale et performances scolaires : analyse de l'influence des facteurs socio- économiques sur les résultats scolaires. Etude de cas du lycée Riale et du collège Naaba Zoungrana de Tenkodogo. Université de Ouagadougou/ UFR- SH, Département de sociologie - Maîtrise.
- Soualem, A., Aboussaleh, Y., Ahami, A.O.T, Sekat, N., Yakrib, S., Zouiten, F., Azzaoui, F-Z., Rusinek, S. 2005. Impact du statut socioéconomique sur le développement cognitif et comportemental chez l'enfant scolarisé au Maroc. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*.15, 55-60.
- Sudres ; J-L ., Brandibas ; G. ; Fourastié, R. (2004). La phobie scolaire : symptôme, entité spécifique, syncrétisme ou syndrome d'inadaptation ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 52 (2004) 556-566. Récupéré à partir de : <http://france.elsevier.com/direct/NEUADO/>
- Veillette, S., Perron, M., Hébert, G., Munger, C., Thivierge, J. (1993). Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint- Jean. Synthèses des résultats. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 163 pages.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Wentzel, K.R., Weinberger, D.A., Ford, M.E., et Feldman, S.S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 179-193.