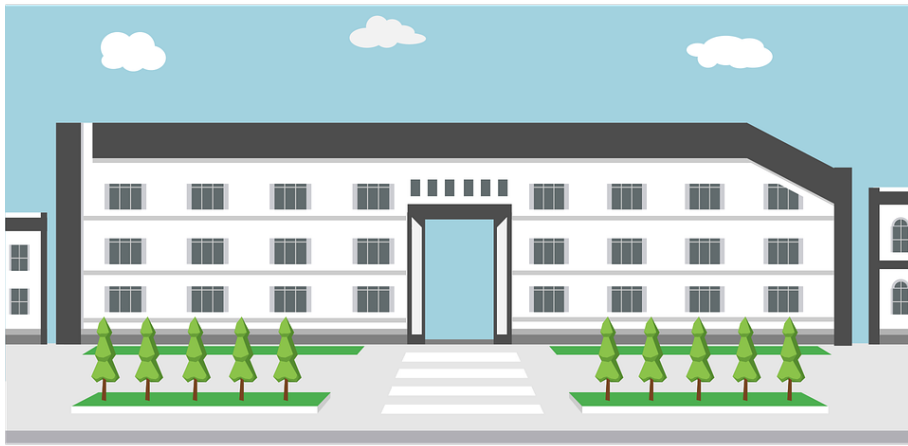


Rapport de l'étude FAVAS

Projet de recherche européen Erasmus +

Favoriser l'Accrochage Scolaire



Université du Luxembourg

Christophe Dierendonck

Sylvie Kerger

Paul Milmeister

Débora Poncelet

Rapport à destination des établissements ayant participé à l'étude

Esch-Belval - Janvier 2018

Table des matières

1	PRESENTATION DU PROJET « FAVORISER L'ACCROCHAGE SCOLAIRE »	1
1.1	Subvention, coordination et partenariat	1
1.2	Objectifs du projet et missions confiées à l'Université du Luxembourg	2
1.3	Choix méthodologiques	2
1.4	Limites quant à l'interprétation des résultats du présent rapport	3
1.5	Organisation du rapport et conseil de lecture	4
2	PROFIL DES PARTICIPANTS	5
2.1	Une participation variable dans les 19 établissements	5
2.2	L'échantillon des 4067 élèves	7
2.3	L'échantillon des 1813 parents	11
2.4	L'échantillon des 569 membres du personnel	14
3	LES DIMENSIONS ETUDIEES ET LEUR MESURE	21
3.1	Cadre théorique	21
3.1.1	L'environnement socioéducatif des établissements scolaires	21
3.1.2	La relation école-famille et l'engagement parental	23
3.1.3	L'engagement scolaire des élèves	25
3.1.4	Vers un modèle intégrateur	26
3.2	Les échelles de mesure utilisées	28
3.2.1	Dimensions contextuelles scolaires	28
3.2.2	Dimensions individuelles d'ordre familial	33
3.2.3	Dimensions individuelles scolaires	35
4	QUELLES DIFFERENCES OBSERVE-T-ON ENTRE LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ?	38
4.1	Dimensions contextuelles scolaires	38
4.1.1	Environnement physique	38
4.1.2	Climat relationnel	38
4.1.3	Climat éducatif	38
4.1.4	Climat de justice	39
4.1.5	Climat d'appartenance	39
4.1.6	Climat de sécurité	39
4.1.7	Orientation des buts d'apprentissage au niveau de l'école	39
4.1.8	Vision et engagement collectif	40
4.1.9	Travail en équipe	40
4.1.10	Style de leadership de la direction	40
4.1.11	Sentiment général de compétence professionnelle	41

4.1.12	Satisfaction professionnelle	41
4.1.13	Importance accordée aux parents au sein de l'établissement	41
4.1.14	Confiance du personnel envers les parents	41
4.1.15	Conceptions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves	42
4.1.16	Perte de temps d'enseignement	42
4.1.17	Gestion difficile de la classe	42
4.1.18	Pratiques pédagogiques	43
4.2	Dimensions individuelles d'ordre familial	44
4.2.1	Aspirations scolaires	44
4.2.2	Communication parents-enfants à propos de la scolarité	45
4.2.3	Soutien parental au travail scolaire à domicile	45
4.2.4	Sentiment de compétence	46
4.2.5	Engagement parental à l'école	46
4.2.6	Communication avec l'établissement scolaire	47
4.2.7	Importance accordée aux parents au sein de l'établissement	47
4.2.8	Confiance des parents envers l'établissement	47
4.3	Dimensions individuelles scolaires	48
4.3.1	Concept de soi académique	48
4.3.2	Rapport général à l'école	48
4.3.3	Perception de ses résultats scolaires par rapport aux autres	48
4.3.4	Motivation scolaire	48
4.3.5	Orientation des buts d'apprentissage au niveau des élèves	49
4.3.6	Engagement scolaire	49
4.3.7	Evocation sérieuse de l'abandon scolaire	50
5	CONCLUSION PROVISoire	51
	BIBLIOGRAPHIE	54
	ANNEXES	57

1 Présentation du projet « Favoriser l'accrochage scolaire »

1.1 Subvention, coordination et partenariat

Le projet « Favoriser l'accrochage scolaire » (FAVAS) a débuté le 10 octobre 2016 et se terminera le 9 octobre 2018. Il est mené grâce à une subvention de la Commission européenne dans le cadre du programme ERASMUS+ (Action clé 2 : Partenariats stratégiques). Cette subvention a été demandée par le Lycée Technique d'Ettelbruck (Luxembourg), coordinateur du projet, sous la responsabilité de Messieurs Lucien Klein et Jos Noesen. Le coordinateur a sollicité l'Institut *Lifelong Learning and Guidance* (LLLG) de l'Université du Luxembourg en tant que partenaire pour soutenir scientifiquement le projet et pour conduire une mission de recherche décrite par convention. Sous la responsabilité de Madame Débora Poncelet, trois autres chercheurs ont participé à l'étude (Christophe Dierendonck, Paul Milmeister et Sylvie Kerger).

Comme renseigné par le tableau 1, dix-neuf¹ établissements d'enseignement secondaire participent au projet FAVAS. Ils sont situés en France, en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Grand-Duché de Luxembourg.

Tableau 1 : Etablissements d'enseignement secondaire participant au projet FAVAS selon le pays considéré

France	Lycée des métiers René Cassin Lycée des métiers Gutenberg Lycée Polyvalent Marguerite Yourcenar Lycée Marie Curie Collège Sophie Germain Collège Jules Hoffmann
Fédération Wallonie-Bruxelles	Institut Redouté Peiffer Institut Emile Gryzon Institut Saint Luc Institut Saint Charles Collège Cardinal Mercier Athénée Royal Victor Horta CEFA Mons
Luxembourg	Lycée Technique Agricole Lycée Technique Hôtelier Alexis Heck Lycée Technique Ettelbruck Atert Lycée Redange Centre national de formation professionnelle continue - Ettelbruck Ecole Privée Sainte Anne

¹ Il y avait initialement vingt établissements, mais un établissement s'est désisté à la dernière minute.

1.2 Objectifs du projet et missions confiées à l'Université du Luxembourg

Dans le formulaire de candidature ERASMUS+, les objectifs du projet FAVAS sont présentés comme suit :

« La finalité du projet sera de trouver des stratégies pour que les jeunes ne « décrochent » pas du système d'éducation et de formation. Pour ce faire, nous devons savoir quelles sont les raisons qui sont à la racine de cet abandon. [...] Il s'agit d'améliorer la compréhension du processus de décrochage scolaire en cherchant à mieux cerner ce qui se joue au niveau de l'environnement socio-éducatif afin de mettre en évidence des pistes d'intervention préventives susceptibles de renforcer l'accrochage scolaire de ces jeunes. Pour mieux comprendre le parcours du jeune et prendre en considération de façon simultanée les influences scolaires, familiales et individuelles, il faut envisager l'établissement scolaire comme une « unité complexe », une institution dotée d'un profil spécifique de fonctionnement et dont chaque caractéristique interagit avec les autres. Ainsi, l'établissement scolaire peut être considéré comme médiateur d'influences diverses, tant internes à sa propre structure qu'externes à elle (par exemple, la famille). Afin de comprendre les processus il importe d'avoir la perception aussi bien des enseignants que des apprenants. Afin d'avoir une meilleure compréhension des résultats et de développer des pistes pouvant être éventuellement transférables à d'autres établissements il est important qu'on dépasse le niveau national. Ce dernier, à cause d'un auto-centrage possible, pourrait biaiser les pistes de développement. Le partenariat transnational permettra une perception, une compréhension plus large. [...] Le projet produira 2 résultats: a) un questionnaire permettant de mesurer les perceptions des élèves, des enseignants et de l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire sur différents aspects du climat scolaire, des pratiques éducatives ou de gestion ainsi que des problèmes perçus et vécus tant par les élèves que les membres du personnel (violence, motivation, épuisement, ...) ; b) un catalogue de recommandations aux établissements portant sur le développement de pistes d'intervention susceptibles de renforcer l'accrochage scolaire des jeunes. ».

Dans ce contexte, les missions confiées à l'Université du Luxembourg sont (1) de participer à l'ensemble des réunions internationales du projet, (2) d'élaborer les instruments de collecte de données, en concertation avec les autres partenaires du projet, (3) d'analyser les résultats et de produire un rapport pour la troisième réunion prévue en décembre 2017 et (4) de produire une première ébauche du catalogue de pistes d'intervention possibles, toujours en concertation avec les partenaires du projet.

1.3 Choix méthodologiques

Compte tenu des objectifs assignés à l'Université du Luxembourg et des contraintes temporelles et financières du projet, il a été décidé d'opter pour une collecte de données au moyen de questionnaires.

Trois questionnaires ont été élaborés : un questionnaire destiné aux membres du personnel, enseignant et non enseignant ; un questionnaire destiné aux élèves ; et un questionnaire destiné aux parents. Le cadre théorique ainsi que les principes ayant guidé l'élaboration de ces instruments seront présentés en détail dans le chapitre 3 du présent rapport. Les instruments ont été validés par le groupe de pilotage du projet (coordinateur principal, coordinateurs nationaux et équipe de recherche).

Les questionnaires destinés au personnel et aux élèves ont été administrés au moyen d'une plateforme de questionnement en ligne (*Qualtrics*). Compte tenu des particularités linguistiques du Luxembourg, les élèves ont eu le choix de compléter un questionnaire en français ou en allemand². La participation des membres du personnel de chaque établissement a été sollicitée soit par courrier interne distribué par les directions, soit par e-mail envoyé directement par l'équipe de recherche. Le questionnaire destiné aux parents a été proposé dans une version papier permettant une lecture optique ultérieure des réponses (*Téléform*). Au Luxembourg, les parents avaient le choix entre un questionnaire proposé en français, en allemand ou en portugais³. Il importe de noter que la distribution et le recueil des questionnaires destinés aux parents était de la responsabilité des directions.

1.4 Limites quant à l'interprétation des résultats du présent rapport

A la lecture du présent rapport, le lecteur doit garder à l'esprit trois limites importantes. Premièrement, les constats formulés dans le rapport se basent sur des données rapportées par les membres du personnel, les élèves et leurs parents. Celles-ci reflètent donc des croyances, des opinions, des attitudes et des perceptions personnelles qui sont très utiles pour décrire comment les environnements d'apprentissage sont perçus par les acteurs, mais qui demeurent des données subjectives pouvant rendre compte de réalités différentes. Deuxièmement, puisque la perspective adoptée ici n'est pas longitudinale, il convient de considérer les liens observés entre les variables étudiées, non pas comme des liens de causalité, mais comme des liens d'association plus ou moins forts. Les liens explicatifs éventuels qui seront évoqués dans le rapport ne se baseront donc que sur des considérations théoriques issues de l'analyse de la littérature scientifique. Enfin, toute comparaison entre pays ou entre établissements scolaires doit s'opérer avec précaution, en tenant compte du fait que les échantillons de répondants n'ont pas été constitués de manière aléatoire et que, dès lors, le risque est grand qu'ils présentent des caractéristiques assez différentes (cf. chapitre 2) ne permettant pas une comparaison adéquate. Notons encore que nous avons dû faire face à un problème important de retours pour certains établissements scolaires (cf. chap. 2).

² Les traductions allemandes ont été réalisées par Sylvie Kerger et Paul Milmeister. La démarche appliquée était celle d'une traduction en deux temps : d'abord, une traduction du français vers l'allemand opérée par un premier chercheur puis une retraduction de cette version allemande vers le français par l'autre chercheur. Cette méthode a permis de déceler des imprécisions ou erreurs de traduction et de les éliminer pour s'assurer d'avoir des versions du questionnaire supposées équivalentes.

³ Au 1er janvier 2017, les résidents de nationalité portugaise représentaient environ 16 % de la population totale du Grand-Duché (STATEC, 2017). Si les élèves ou les parents de deuxième génération maîtrisent le français, ceci est loin d'être le cas pour les immigrants de première génération. La traduction vers le Portugais a été confiée à une société de traduction et revue par des chercheurs lusophones de l'Université du Luxembourg.

1.5 Organisation du rapport et conseil de lecture

Le chapitre 2 décrit le profil des participants à l'étude par pays et par établissement secondaire. Le chapitre 3 détaille le cadre théorique et les références utilisés pour élaborer les instruments de collecte de données. Il présente également chacune des dimensions à l'étude et les items utilisés pour mesurer ces dimensions. Le chapitre 4 se concentre sur une présentation des différents indicateurs réalisée établissement par établissement.

Le présent rapport est accompagné d'un fichier Excel spécifique à chaque établissement⁴. Ce fichier volumineux reprend, question par question, la façon dont les répondants (élèves, parents, membres du personnel) se sont positionnés.

Nous proposons aux établissements de prendre connaissance de toutes ces informations en trois étapes : (1) lecture des chapitres 1 à 3 du rapport pour une mise en perspective, (2) lecture du chapitre 4 et identification, à partir du code école qui vous a été communiqué et par comparaison avec les autres établissements, des dimensions sur lesquelles l'établissement présente des indicateurs relativement faibles et relativement élevés et (3) exploration du fichier Excel ciblée sur les dimensions retenues lors de la deuxième étape.

⁴ L'ordre d'apparition des différents éléments repris dans le fichier Excel respecte le même ordre de présentation des variables que dans le chapitre 3 du présent rapport. Les dimensions sont séparées par des titres précédés d'astérisques. Attention, les graphiques ont été générés automatiquement, même en cas de très petits effectifs. Ces graphiques ne devraient pas être pris en considération. Pour de rares questions, certaines modalités de réponse n'ont pas été choisies. Résultat : le code couleur (du rouge-versant négatif au vert-versant positif) pour les 6 modalités a été automatiquement (et donc sans sensibilité) adapté par le logiciel statistique.

2 Profil des participants

2.1 Une participation variable dans les 19 établissements

L'étude par questionnaire a été menée entre avril et juillet 2017 dans 19 établissements (6 en France, 7 en Fédération Wallonie-Bruxelles et 6 au Luxembourg).

Dans plusieurs établissements, étant données les contraintes organisationnelles internes et l'implication variable des directions, il n'a pas été possible de respecter la procédure commune prévue pour constituer des échantillons aléatoires supposés représentatifs pour chaque établissement.

Au final, les échantillons constitués sont donc à considérer comme des échantillons de convenance, ce qui annule, dans beaucoup de cas, tout espoir de représentativité et de généralisation.

Le tableau 2 décrit le degré de participation dans chaque établissement et pour chaque type d'acteurs consultés (élèves, parents, membres du personnel enseignant et non enseignant). Certaines cellules du tableau ont été grisées lorsque la participation est jugée très problématique (moins de 10% des personnes sollicitées).

Les totaux repris dans le tableau 2 indiquent le nombre de questionnaires comptabilisés sur la plateforme informatique (pour le questionnaire élève et celui du personnel) et via le logiciel de lecture optique des réponses (pour le questionnaire parents), mais tous les répondants n'ont pas répondu à toutes les questions, ce qui explique que selon les dimensions considérées ultérieurement (chapitres 3 et 4), les effectifs considérés varient.

Tableau 2 : Nombre de répondants selon l'établissement scolaire

Pays	Code établissement ⁵	Elèves	Parents	Personnel
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	450	279	60/102
	b2	47	0	1/150
	b3	232	12	2/120
	b4	258	22	17/100
	b5	91	5	24/66
	b7	92	0	30/228
	b8	425	366	35/222
France	f1	258	135	38/88
	f2	180	21	31/71
	f3	39	18	9/35
	f4	76	45	6/51
	f5	134	98	20/35
	f6	329	99	43/96
Luxembourg	l1	214	129	65/220
	l2	108	6	21/73
	l3	30	11	12/47
	l4	262	100	32/162
	l5	318	237	57/109
	l6	524	230	66/180
Total		4067	1813/4067 (44%)	569/2155 (26%)

⁵ Le code établissement permet d'assurer la confidentialité des données. Chaque établissement est le seul à connaître le code qui lui a été assigné.

2.2 L'échantillon des 4067 élèves

Afin de contextualiser les informations récoltées dans le questionnaire, nous avons recueilli plusieurs variables exogènes au sujet des élèves : genre, âge, situation familiale, langue principale parlée à domicile, fait d'avoir redoublé et indice de position sociale⁶. Les tableaux 3, 4 et 5, qui fournissent à la fois des indicateurs globaux et spécifiques par établissement scolaire, permettent de décrire l'échantillon d'élèves ayant participé à l'étude.

Tableau 3 : Genre, âge, situation familiale (source : élèves)

Pays	Code établissement	% de filles	% d'élèves			% d'élèves			
			De 14 ans ou moins	De 15 ou 16 ans	De 17 ans ou plus	Parents ensemble	L'enfant vit avec un seul adulte	Parents séparés (garde alternée)	Autres
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	61	32	25	43	61	12	21	6
	b2	38	72	28	0	59	13	28	0
	b3	36	30	33	37	56	23	16	5
	b4	39	14	27	59	57	23	16	4
	b5	13	1	13	86	32	26	29	13
	b7	6	59	21	20	50	13	32	5
	b8	45	38	36	26	71	5	23	1
France	f1	57	1	49	50	63	15	19	3
	f2	64	1	29	70	57	27	14	2
	f3	49	100	0	0	72	10	18	0
	f4	54	82	15	3	61	23	12	4
	f5	39	1	37	62	56	16	23	5
	f6	59	0	46	54	69	11	18	2
Luxembourg	l1	33	19	40	41	65	13	14	8
	l2	52	0	22	78	45	20	25	10
	l3	33	0	0	100	40	20	27	13
	l4	26	16	26	58	71	10	11	8
	l5	100	18	28	54	62	18	15	5
	l6	51	34	43	23	65	12	18	4
Total		50	23	33	44	39	39	15	19

⁶ Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Education & formations*, 90.

Tableau 4 : Langue principalement parlée à la maison et redoublement (source : élèves)

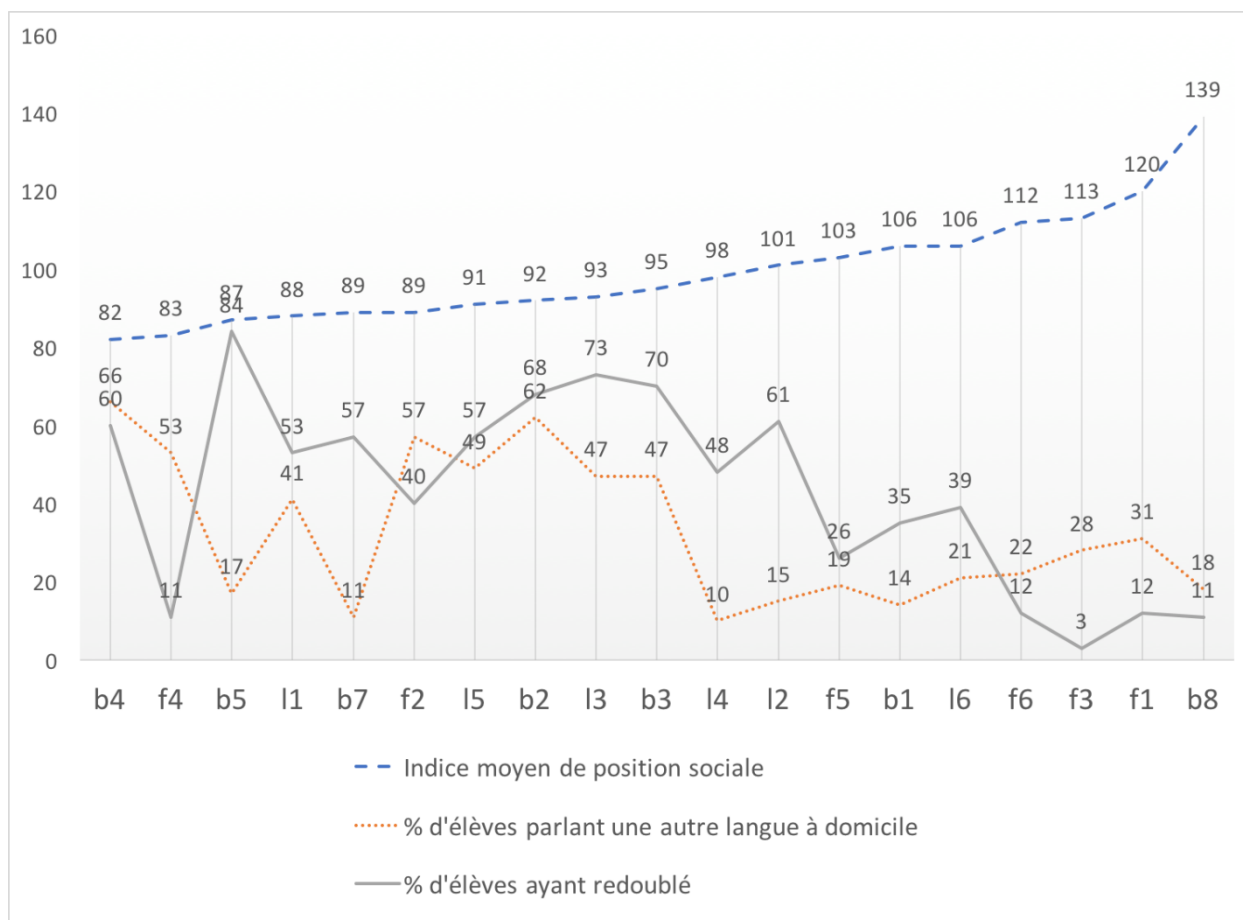
Pays	Code établissement	% d'élèves dont la langue principalement parlée à domicile n'est pas le français (B, F) ou le Luxembourgeois (L)	% d'élèves ayant redoublé au moins une fois
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	14	35
	b2	62	68
	b3	47	70
	b4	66	60
	b5	17	84
	b7	11	57
	b8	18	11
France	f1	31	12
	f2	57	40
	f3	28	3
	f4	53	11
	f5	19	26
	f6	22	12
Luxembourg	l1	41	53
	l2	15	61
	l3	47	73
	l4	10	48
	l5	49	57
	l6	21	39
Total		30	39

Tableau 5 : Indice de position sociale moyen par établissement déterminé à partir de la profession des parents (source : élèves)

Pays	Code établissement	N	Moyenne des indices individuels de position sociale	Ecart type
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	450	106	34
	b2	47	92	33
	b3	232	95	34
	b4	258	82	31
	b5	91	87	27
	b7	92	89	29
	b8	425	139	27
France	f1	258	120	38
	f2	180	89	32
	f3	39	113	38
	f4	76	83	30
	f5	134	103	31
	f6	329	112	32
Luxembourg	l1	214	88	30
	l2	108	101	32
	l3	30	93	35
	l4	262	98	30
	l5	318	91	30
	l6	524	106	33
Total		4067	103	35

A la lumière des tableaux précédents, il faut souligner la forte hétérogénéité qui existe au sein de l'échantillon d'établissements scolaires participant à l'étude. Ceux-ci se distinguent évidemment par les niveaux scolaires qu'ils organisent, mais aussi et surtout par la composition des publics scolaires qu'ils accueillent. En se risquant à une catégorisation basée sur trois variables (indice de position sociale moyen, % d'élèves parlant une autre langue à la maison et % d'élève ayant déjà redoublé au moins une fois), on pourrait dire que les établissements scolaires b1, b8, f1, f3, f5, f6, l2, l4 et l6 accueillent les populations scolaires les plus « favorisées » tandis que les établissements b2, b3, b4, b5, b7, f2, f4, l1, l3 et l5 accueillent les populations les moins « favorisées » de l'échantillon. C'est ce qu'illustre la figure 1.

Figure 1 : Caractérisation des publics scolaires accueillis dans les établissements de l'échantillon



2.3 L'échantillon des 1813 parents

Les 4067 élèves ont, théoriquement, été invités à remettre le questionnaire à leurs parents. Au total, 1813 questionnaires parents sont revenus, avec des taux de retour très variables selon l'établissement considéré (cf. tableau 2). Comme pour le questionnaire adressé aux élèves, certains questionnaires parents ont été partiellement remplis, ce qui explique que les effectifs considérés peuvent fluctuer. L'échantillon de parents peut être décrit à partir de plusieurs variables : genre de l'enfant, âge de l'enfant, langue principalement parlée à domicile, redoublement, vécu scolaire des parents⁷, plus haut niveau d'études des parents et indice de position sociale. Les tableaux 6, 7 et 8 fournissent à la fois des indicateurs globaux et spécifiques par établissement scolaire, sauf pour les établissements b2, b3, b4, b5, b7, l2 et l4 dont le taux de retour des questionnaires parents est inférieur à 10%.

Tableau 6 : Genre et âge de l'enfant, situation familiale (source : parents)

Pays	Code établissement	% de filles	% d'élèves			% d'élèves			
			De 14 ans ou moins	De 15 ou 16 ans	De 17 ans ou plus	Parents ensemble	L'enfant vit avec un seul adulte	Parents séparés (garde alternée)	Autres
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	59	44	28	28	64	14	20	2
	b8	47	44	33	23	74	5	21	0
France	f1	66	0	43	57	64	19	16	1
	f2	81	0	75	25	62	38	0	0
	f3	44	94	6	0	76	18	6	0
	f4	53	96	4	0	59	34	7	0
	f5	43	1	38	61	58	22	19	1
	f6	67	0	62	38	79	5	16	0
Luxembourg	l1	36	22	44	34	71	12	16	1
	l3	40	0	0	100	50	10	30	10
	l4	34	18	35	47	77	7	11	5
	l5	100	18	30	52	68	16	14	2
	l6	61	36	51	12	70	15	14	1
Total		59	29	37	34	69	14	16	1

⁷ Nous avons interrogé les parents quant à la façon dont ils ont personnellement vécu leur scolarité secondaire.

Tableau 7 : Langue principalement parlée à la maison et redoublement (source : parents)

Pays	Code établissement	% d'élèves dont la langue principalement parlée à domicile n'est pas le français (B, F) ou le Luxembourgeois (L)	% d'élèves ayant redoublé au moins une fois
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	5	28
	b8	6	9
France	f1	5	11
	f2	25	15
	f3	0	0
	f4	22	14
	f5	5	21
	f6	8	9
Luxembourg	l1	27	47
	l3	33	70
	l4	4	40
	l5	33	56
	l6	19	30
Total		13	27

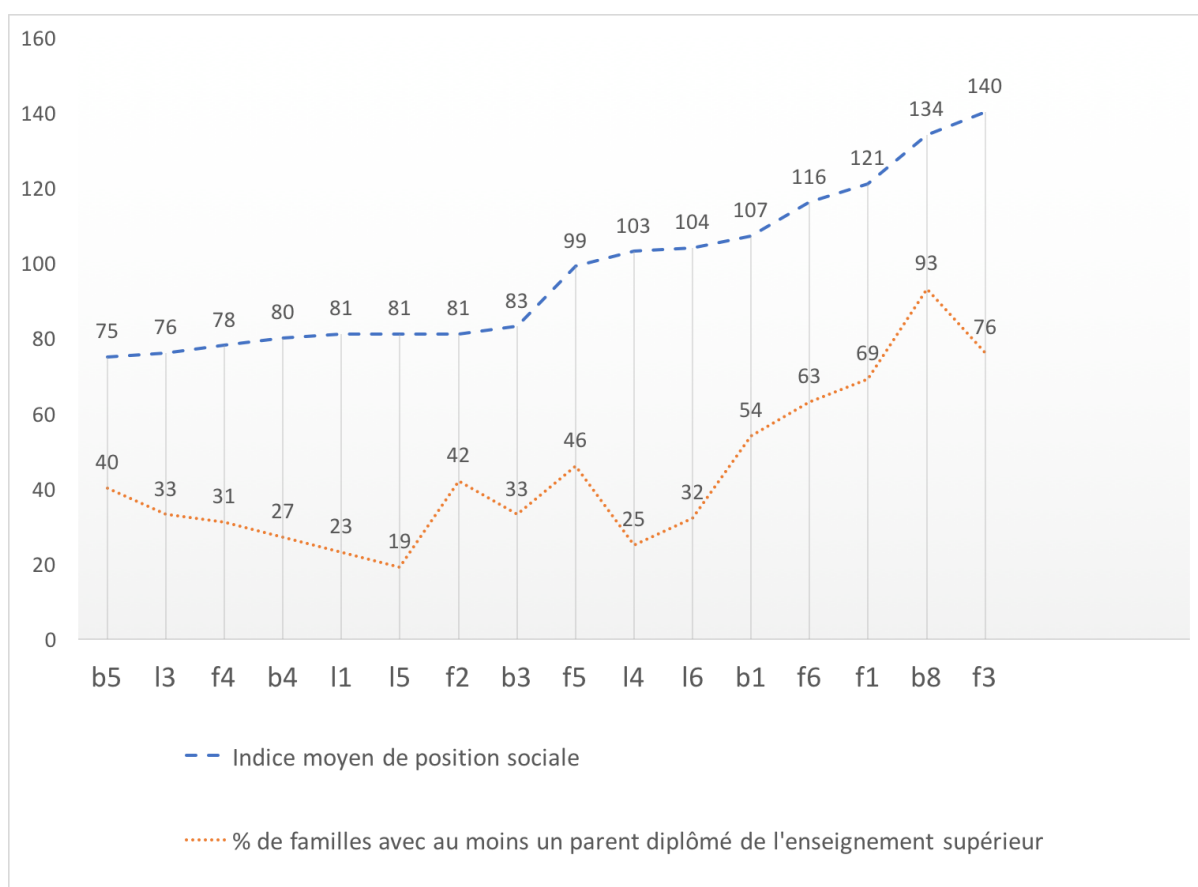
Tableau 8 : Niveau d'éducation des parents, vécu scolaire et indice de position sociale (source : parents)

Pays	Code établissement	% de familles avec au moins un des parents diplômé de l'enseignement supérieur	Vécu scolaire parental		Indice de position sociale	
			N	Moyenne (E-T)	N	Moyenne (E-T)
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	54	275	4,7 (0,9)	275	107 (36)
	b8	93	348	4,7 (0,8)	364	134 (34)
France	f1	70	132	4,5 (1,0)	130	120 (38)
	f2	42	21	4,6 (0,8)	21	81 (28)
	f3	76	18	4,7 (1,2)	16	140 (30)
	f4	31	43	4,7 (0,9)	45	78 (22)
	f5	47	90	4,2 (1,0)	95	99 (33)
	f6	63	96	4,4 (0,9)	99	116 (34)
Luxembourg	l1	23	115	4,4 (0,8)	126	81 (26)
	l3	33	10	4,6 (1,1)	11	76 (15)
	l4	25	96	4,4 (1,0)	98	103 (30)
	l5	19	213	4,5 (0,9)	228	81 (27)
	l6	33	218	4,5 (0,8)	227	104 (36)
Total		52	1717	4,5 (0,9)	1781	106 (38)

Les données des tableaux 6, 7 et 8 permettent tout d'abord de voir dans quelle mesure l'échantillon de parents s'éloigne de l'échantillon de référence formé par les élèves. Autrement dit, il est possible d'examiner, pour chaque établissement scolaire pour lequel on dispose de suffisamment de données, quels types de parents ont renvoyé le questionnaire.

Le tableau 8 tend à confirmer qu'on peut considérer les établissements scolaires b1, b8, f1, f3, f5, f6 et l6 comme accueillant les populations scolaires les plus « favorisées » et les établissements f2, f4, l1, l3 et l5 comme accueillant les populations les moins « favorisées » de l'échantillon. C'est ce qu'illustre la figure 2.

Figure 2 : Caractérisation de l'échantillon de parents selon l'établissement scolaire considéré (source : parents)



2.4 L'échantillon des 569 membres du personnel

Dans la présente étude, sur l'ensemble des membres du personnel sollicités, seuls 26 % se sont connectés à la plateforme de questionnaire en ligne. Ici encore, on relève un certain nombre de questionnaires complétés partiellement, ce qui explique que les effectifs considérés peuvent varier d'une dimension à l'autre. Dans plusieurs établissements scolaires, la participation des membres du personnel a été extrêmement faible avec moins de 10 répondants (f3, f4 et l3). Dans les établissements b2 et b3, seuls un ou deux membres de la direction ont répondu au questionnaire. Pour ces deux établissements, il ne fait donc pas sens de calculer des indicateurs. L'échantillon de 569 membre du personnel peut être décrit à partir des variables suivantes : type de personnel (membre de la direction, personnel enseignant, personnel non enseignant), genre, âge, expérience dans la fonction actuelle et dans l'établissement actuel et, pour le personnel enseignant, types et niveau(x) d'enseignement, ainsi que branche(s) enseignée(s).

Tableau 9 : Nombre et type de membres du personnel ayant répondu au questionnaire selon l'établissement considéré

Pays	Code établissement	Membres de la direction	Personnel enseignant	Personnel non enseignant	Total
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	1	53	2	56
	b2	1	0	0	1
	b3	2	0	0	2
	b4	1	13	14	28
	b5	1	11	8	20
	b7	2	16	2	20
	b8	0	26	3	29
France	f1	2	27	6	35
	f2	0	30	0	30
	f3	0	7	0	7
	f4	1	5	0	6
	f5	1	12	7	20
	f6	1	34	5	40
Luxembourg	l1	4	41	15	60
	l2	0	13	6	19
	l3	0	4	3	7
	l4	0	18	8	26
	l5	1	46	6	53
	l6	2	45	11	58
Total		20	401	96	517

Tableau 10 : Genre et âge des membres du personnel selon l'établissement considéré

Pays	Code établissement	% de femmes	Age (%)			
			Entre 20 et 30 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 50 ans	51 ans ou plus
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	74	32	26	18	24
	b2	-	-	-	-	-
	b3	-	-	-	-	-
	b4	67	33	17	25	25
	b5	53	5	32	21	42
	b7	41	12	17	53	18
	b8	69	24	21	27	28
France	f1	67	0	15	58	27
	f2	59	14	7	41	38
	f3	57	14	57	29	0
	f4	50	0	33	33	34
	f5	47	0	32	37	31
	f6	86	0	35	43	22
Luxembourg	l1	63	10	39	36	15
	l2	39	11	11	33	45
	l3	71	14	29	29	28
	l4	56	4	56	12	28
	l5	61	22	25	35	18
	l6	56	15	44	31	10
Total		62	14	29	33	24

Tableau 11 : Expérience des membres du personnel selon l'établissement considéré

Pays	Code établissement	Expérience dans la fonction actuelle (tous établissements confondus) - %				Expérience dans l'établissement actuel (toutes fonctions confondues) - %			
		Moins de 5 ans	5 à 10 ans	11 à 20 ans	Plus de 20 ans	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	11 à 20 ans	Plus de 20 ans
Fédération Wallonie-Bruxelles	b1	28	28	8	36	38	30	9	23
	b2	-	-	-	-	-	-	-	-
	b3	-	-	-	-	-	-	-	-
	b4	25	33	25	17	42	25	33	0
	b5	26	26	32	16	53	16	10	21
	b7	18	29	29	23	35	18	41	6
	b8	21	17	31	31	21	24	31	24
France	f1	0	13	28	59	22	41	34	3
	f2	17	10	24	49	41	10	35	14
	f3	43	14	14	29	71	14	14	0
	f4	33	17	17	33	60	0	40	0
	f5	0	21	37	42	32	26	42	0
	f6	8	5	30	57	24	24	33	19
Luxembourg	l1	17	15	37	31	21	32	32	15
	l2	17	11	39	33	11	33	45	11
	l3	29	29	14	28	71	14	0	14
	l4	24	20	32	24	28	28	20	24
	l5	14	26	31	29	18	35	25	22
	l6	15	17	33	35	31	54	13	2
Total		17	19	29	35	30	30	26	14

Tableau 12 : Répartition des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles Selon les filières et niveaux d'enseignement et selon l'établissement considéré (%)

Code établissement	Niveaux d'enseignement	Filière d'enseignement		
		Plusieurs filières	Général	Transition ou qualification ou professionnel ou CEFA
b1	Inférieur	12	18	2
	Supérieur	24	4	14
	Inférieur et supérieur	20	0	6
b2	Inférieur	-	-	-
	Supérieur	-	-	-
	Inférieur et supérieur	-	-	-
b3	Inférieur	-	-	-
	Supérieur	-	-	-
	Inférieur et supérieur	-	-	-
b4	Inférieur	8	0	0
	Supérieur	25	17	0
	Inférieur et supérieur	25	0	25
b5	Inférieur	0	0	10
	Supérieur	20	0	0
	Inférieur et supérieur	20	0	50
b7	Inférieur	15	0	0
	Supérieur	39	0	15
	Inférieur et supérieur	23	0	8
b8	Inférieur	0	42	0
	Supérieur	4	31	0
	Inférieur et supérieur	8	15	0

Tableau 13 : Répartition des enseignants en France selon les types et niveaux d'enseignement et selon l'établissement considéré (%)

Code établissement	Niveaux d'enseignement	Filière d'enseignement				
		Plusieurs filières	Collège	Lycée général	Lycée technique	Lycée professionnel
f1	Inférieur	0	0	0	0	0
	Supérieur	0	0	96	0	0
	Inférieur et supérieur	4	0	0	0	0
f2	Inférieur	0	0	0	0	0
	Supérieur	14	0	7	38	41
	Inférieur et supérieur	0	0	0	0	0
f3	Inférieur	0	100	0	0	0
	Supérieur	0	0	0	0	0
	Inférieur et supérieur	0	0	0	0	0
f4	Inférieur	0	80	0	0	0
	Supérieur	0	0	0	0	0
	Inférieur et supérieur	20	0	0	0	0
f5	Inférieur	0	0	0	0	0
	Supérieur	0	0	0	27	73
	Inférieur et supérieur	0	0	0	0	0
f6	Inférieur	0	0	0	0	0
	Supérieur	6	0	65	10	19
	Inférieur et supérieur	0	0	0	0	0

Tableau 14 : Répartition des enseignants au Luxembourg selon les types et niveaux d'enseignement et selon l'établissement considéré

Code établissement	Niveaux d'enseignement	Filière d'enseignement			
		Plusieurs types	Général	Technique (régime technique, DT, DAP, CCP)	Régime préparatoire
I1	Inférieur	0	0	0	2
	Supérieur	37	0	12	0
	Inférieur et supérieur	34	0	15	0
I2	Inférieur	0	0	0	0
	Supérieur	67	0	25	0
	Inférieur et supérieur	8	0	0	0
I3	Inférieur	25	0	0	0
	Supérieur	0	0	0	25
	Inférieur et supérieur	25	0	25	0
I4	Inférieur	0	0	0	0
	Supérieur	71	0	0	0
	Inférieur et supérieur	23	0	6	0
I5	Inférieur	2	0	5	14
	Supérieur	23	0	4	0
	Inférieur et supérieur	27	2	23	0
I6	Inférieur	10	0	3	8
	Supérieur	16	0	3	0
	Inférieur et supérieur	53	5	2	0

Tableau 15 : Répartition des enseignants selon la(les) branche(s) enseignée(s) et selon l'établissement considéré (%)

	Fédération Wallonie-Bruxelles							France						Luxembourg						Total
	b1	b2	b3	b4	b5	b7	b8	f1	f2	f3	f4	f5	f6	l1	l2	l3	l4	l5	l6	
Plusieurs branches	13	-	-	0	50	15	4	4	10	0	40	9	3	19	33	0	0	23	20	15
Lecture, expression écrite, littérature, latin, grec	10	-	-	25	0	8	19	8	10	14	40	9	3	7	0	25	0	4	13	10
Math, sciences	22	-	-	25	0	15	29	38	10	72	0	27	45	12	8	25	65	18	18	25
Technologie	4	-	-	0	10	15	0	0	3	0	0	9	0	15	0	25	0	7	8	5
Enseignement à vocation professionnelle	12	-	-	8	30	31	0	0	28	0	0	46	13	19	42	25	17	14	8	15
Langues vivantes	8	-	-	0	10	15	8	17	21	14	20	0	13	10	0	0	6	9	5	9
Sciences humaines	12	-	-	34	0	0	19	25	10	0	0	0	19	15	0	0	12	20	10	13
Autres	14	-	-	8	0	0	11	8	7	0	0	0	3	2	17	0	0	4	18	8

3 Les dimensions étudiées et leur mesure

3.1 Cadre théorique

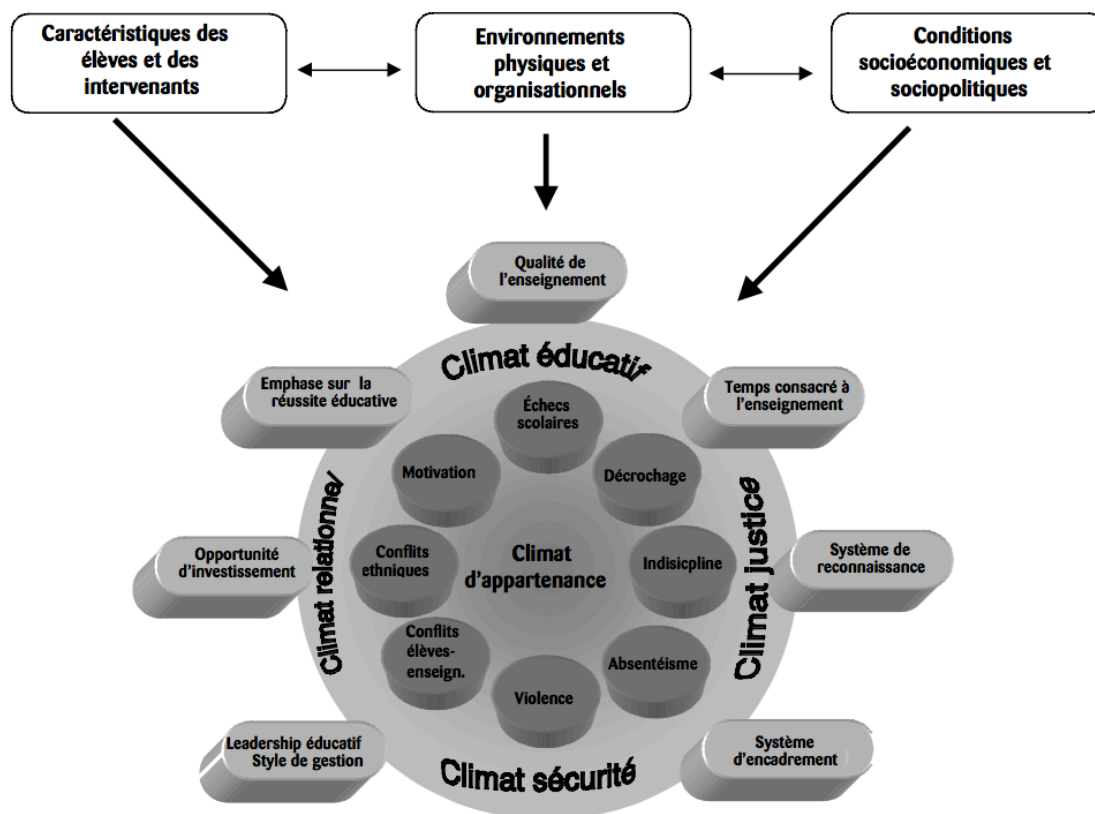
L'objectif principal de la recherche FAVAS est de mieux comprendre le processus d'accrochage et de décrochage scolaire des jeunes fréquentant l'école secondaire. A cette fin, l'étude examine d'une part, des facteurs contextuels communs à tous les élèves (en particulier, l'environnement socioéducatif des établissements scolaires), et d'autre part, des facteurs individuels d'ordre familial (en particulier, les relations école-famille et l'engagement scolaire parental) et d'ordre scolaire (en particulier, l'engagement scolaire des élèves).

3.1.1 L'environnement socioéducatif des établissements scolaires

Le cadrage théorique offert par Janosz, Georges et Parent (1998) semble pertinent pour cerner le contexte dans lequel les élèves évoluent quotidiennement. Le modèle postule que l'environnement d'une école peut se décomposer en trois facettes : l'environnement socioéducatif, l'environnement physique et l'environnement organisationnel. Pour les auteurs, l'environnement socioéducatif est la dimension qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative des élèves et des intervenants scolaires en médiatisant l'effet des autres environnements. Les auteurs précisent qu'à l'inverse des aspects physique et organisationnel que l'on peut cerner au travers de mesures objectives, l'environnement socioéducatif s'appréhende au départ de la perception des individus. Par agrégation des perceptions individuelles, il est possible d'obtenir des mesures intersubjectives et globales.

L'environnement socioéducatif (figure 3) est composé de trois dimensions interreliées : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux chez l'ensemble des élèves.

Figure 3 : Les déterminants de l'environnement socioéducatif selon Janosz, Georges et Parent (1998, p. 301)



Pour Janosz, Georges et Parent (1998), le climat scolaire renvoie principalement aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu scolaire concerné, donnant ainsi une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux et éducatifs au sein de l'école. Le climat scolaire inclut cinq aspects : climat relationnel, climat éducatif, climat de sécurité, climat de justice et climat d'appartenance.

Les pratiques éducatives englobent une série de dimensions au niveau école et au niveau classe qui, d'après la littérature de recherche, exercent une influence sur la qualité des comportements et des apprentissages à l'école : système d'encadrement, système de reconnaissance, emphase sur la réussite éducative, qualité de l'enseignement, temps consacré à l'enseignement, opportunité d'investissement, participation des parents et style de leadership de la direction.

Les problèmes scolaires et sociaux concernent les élèves et les enseignants. Du côté des élèves, les auteurs distinguent les problèmes d'indiscipline, de motivation, de performance scolaire et de comportements inadéquats. Du côté des enseignants, les auteurs cherchent surtout à appréhender les problèmes de motivation et d'absentéisme.

3.1.2 La relation école-famille et l'engagement parental

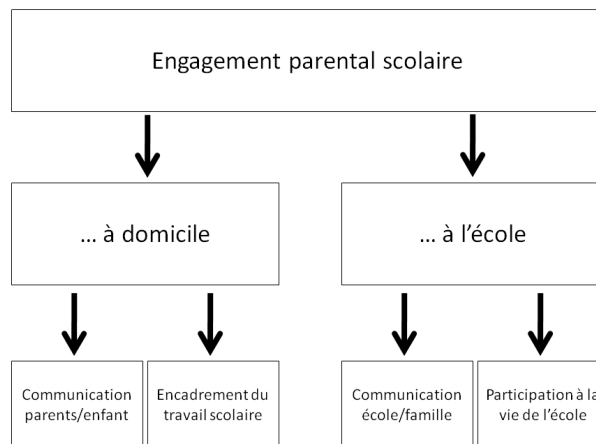
A l'instar du Luxembourg, d'autres pays européens (par exemple la Belgique avec la circulaire n° 121 du 12 septembre 2002) et non européens (par exemple les Etats-Unis et le Canada) rédigent des textes de lois ou proposent des programmes d'intervention visant un plus grand investissement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Or, comme le précise Thurston (2005), si les deux dernières décades ont vu s'amplifier, notamment aux Etats-Unis, les recherches et les décisions politiques visant à accroître l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant, il est étonnant de constater, que scientifiquement, la relation entre l'investissement des parents et la réussite scolaire n'est pas totalement éprouvée. « Given the popularity of parental-involvement initiatives as a tool for school reform, it is surprising to note that research on the link between involvement and school success has been inconclusive » (Thurston, 2005, p. 234).

Dès la fin des années 1990, Baker et Soden (1998) pointaient le manque évident de consensus relatif au concept d'engagement parental. Qu'il s'agisse des activités ciblées pour favoriser cet investissement, les objectifs des études relatives à la thématique ou encore les résultats attendus des divers programmes sensés encourager une présence plus marquée des parents dans la scolarité des enfants, une certaine confusion existe. Pour les auteurs, le manque de rigueur scientifique des recherches susceptibles d'apporter des éléments de compréhension et des réponses quant à la nature des investissements parentaux à encourager ou encore à la manière d'opérer pour soutenir l'investissement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant serait en grande partie à l'origine de ce manque de clarté. Selon les auteurs, quatre aspects majeurs seraient à modifier si l'on souhaite améliorer cette situation : 1) le recours à des designs de recherche non expérimentaux, 2) un manque d'isolation de l'effet de la mesure de l'engagement parental des autres composantes étudiées, 3) une inconsistance au niveau des définitions du concept lui-même et enfin, 4) la réalisation de mesures non objectives de l'engagement parental. Downey (2002) met également en évidence la faiblesse scientifique des recherches s'intéressant à l'engagement parental. D'une part, il regrette que la plupart des constats posés sur les relations qui unissent les pratiques parentales et le rendement des élèves se basent sur des corrélations et non sur des liaisons causales. D'autre part, il souligne que les recherches relatives à l'engagement parental ne prennent pas suffisamment en compte les caractéristiques de la dynamique familiale ainsi que les activités familiales qui pourraient également constituer des éléments explicatifs du succès scolaire.

L'engagement parental est largement défini comme la participation et l'investissement des parents ou des tuteurs dans l'éducation de leurs enfants en vue d'influencer et d'améliorer les résultats scolaires et sociaux des enfants et, par conséquent, leur succès futur (Fishel & Ramirez, 2005, LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Cette définition générique rejoint l'idée défendue par Goodall & Montgomery (2014) selon laquelle le concept d'engagement parental englobe à la fois ce que font les parents à l'école et ce qu'ils font à la maison. En ce qui concerne l'engagement parental scolaire, il semble que les parents peuvent être moins souvent proactifs dans leurs démarches d'investissement puisqu'ils subissent le plus souvent le bon vouloir de l'école qui initie les activités collaboratives en étant à la manœuvre tant pour les types relations souhaitées et implémentées que pour la gestion du flux des informations échangées. Pour ce qui est de ce que les parents peuvent mettre en place au niveau du contexte familial pour susciter et soutenir les apprentissages de l'enfant, il faut considérer à la fois les actions concrètes et diverses que les parents peuvent engager, qui commencent dès le

plus jeune âge de l'enfant (tel que apprendre à parler, à marcher) et qui se poursuivent tout au long de la vie de l'enfant mais aussi tous les moments d'échanges verbaux qui portent sur l'éducation scolaire et l'explicitation des aspirations des parents pour la scolarité de l'enfant.

Figure 4 : L'engagement parental à domicile et à l'école



L'engagement parental à domicile couvre d'un côté l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de leur enfant (communication parents-enfant à propos de questions scolaires, des activités à l'école, des camarades, explicitation de leurs aspirations scolaires) et, de l'autre côté, l'investissement des parents en termes d'encadrement du travail scolaire à domicile (supervision des devoirs à domicile, aide à la récitation des leçons, recherche documentaire, soutien et encouragements).

L'engagement parental à l'école se subdivise également en deux types d'investissement : le degré de communication entre les parents et l'école par rapport au suivi scolaire de leur enfant (dans le cadre de contacts formels ou informels, de réunions collectives ou individualisées organisées par l'enseignant/e ou sollicitées par les parents) et la participation des parents à la vie de l'école (fêtes, activités extra-scolaires, encadrement lors de sorties, bénévolat, membre de l'association de parents, ...).

Au-delà des liens école-familles, il peut être intéressant que se développent également des liens entre l'école, les parents et la communauté. La communauté peut se définir comme l'ensemble des individus, des entreprises, des universités, des organisations et institutions formelles ou informelles qui sont actifs dans l'environnement proche des écoles (Sanders, 2003). Plusieurs recherches montrent que la communauté peut également jouer un rôle positif dans le processus de réussite scolaire des élèves. A ce titre, la communauté devrait être considérée comme un acteur à part entière et un levier supplémentaire sur lequel agir.

Toutefois, dans la réalité du terrain scolaire, il semble, selon Harris & Goodal (2008), que l'engagement parental soit évalué sur la base de ce que les parents font dans le contexte scolaire. Or, cette façon d'envisager l'engagement parental selon l'axe scolaire uniquement est fortement connoté des valeurs issues de la classe moyenne (Crozier, 2001) et écarte totalement la prise en compte de certains autres

facteurs comme le SES, les engagements professionnels des parents ou encore, leurs origines migratoires (Ule, Zivoder & Bois-Reymond, 2015) qui pourraient interférer avec leur volonté ou leur envie d'être présents sur la scène scolaire. Cette vision parcellaire et exclusive de l'engagement parental pourrait dès lors conduire à des malentendus selon lesquels certains parents, d'origines socio-économiques défavorisées ou issus de l'immigration seraient moins engagés dans l'accompagnement scolaire de leur enfant (Eccles et Harold, 1996, Turney & Kao, 2009). Or, il apparaît que ces parents développent également de grandes aspirations scolaires pour leur enfant (Eccles et Harold, 1996, Turney & Kao, 2009). Il est dès lors primordial d'envisager l'engagement parental comme un phénomène complexe et multifacettes où tous les signes d'engagement parental, qu'ils se matérialisent dans le contexte scolaire ou dans le contexte familial, soient reconnus comme positifs et valables.

3.1.3 L'engagement scolaire des élèves

Pour Archambault, Janosz, Fallu & Pagani (2009), le concept d'engagement scolaire de l'élève est central dans l'explication du décrochage scolaire. Dès les années 90, des théories explicatives du décrochage scolaire se sont basées sur le concept d'engagement pour expliquer le décrochage scolaire des jeunes (notamment, Finn, 1989 ou encore, Rumberger & Larson, 1998). Selon ces théories, le décrochage scolaire est causé par le désengagement progressif de l'élève pour l'école, soit pour des raisons académiques, soit pour des raisons sociales (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013, p. 741).

Le concept d'engagement scolaire de l'élève est multidimensionnel (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Il a été étudié sous de multiples formes (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013). Chaque type d'engagement peut être appréhendé au travers de plusieurs sous-dimensions plus ou moins semblables selon les auteurs. Toutefois, des efforts récents ont été faits pour assurer une plus grande cohérence dans la définition de ce concept (Archambault, 2006, p. 94). Pour la présente étude, nous sommes partis des travaux d'Appleton, Christenson & Furlong (2008) qui distinguent trois types d'engagement : émotionnel (ou affectif/psychologique), comportemental et cognitif.

L'engagement émotionnel fait référence aux sentiments, aux intérêts, aux perceptions et aux attitudes des élèves vis-à-vis de l'école.

L'engagement comportemental a trait aux comportements observables des élèves à l'école ou en classe (deux sous-dimensions de l'engagement comportemental). Cette dimension recouvre des items relatifs aux comportements adoptés par le jeune et à son engagement dans les tâches scolaires.

L'engagement cognitif porte sur deux aspects importants : d'une part, l'investissement psychologique de l'élève dans ses apprentissages scolaires et d'autre part, l'utilisation des stratégies d'autorégulation par l'élève. L'engagement cognitif dans l'apprentissage est examiné en fonction de la perception qu'ont les élèves de la compétence, de la volonté de s'engager dans des activités d'apprentissage, d'être soucieux de leur travail et d'établir des objectifs axés sur les tâches (objectifs de rendement, objectifs de maîtrise et objectifs d'évitement).

3.1.4 Vers un modèle intégrateur

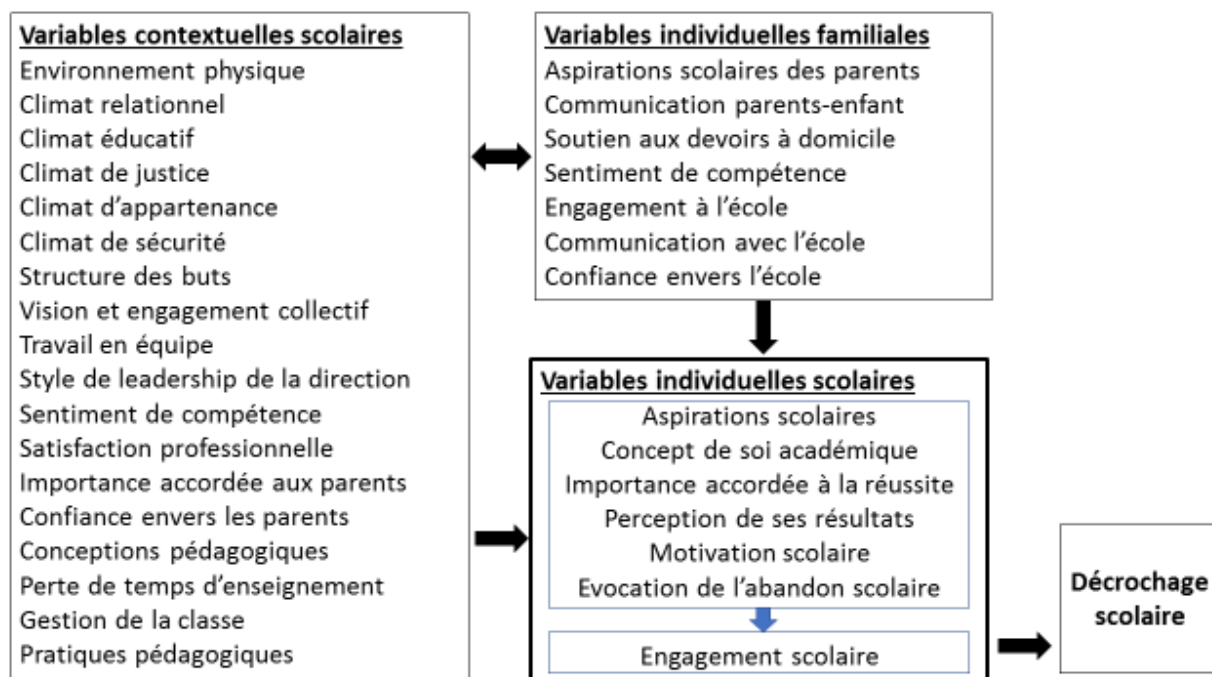
La prévention du décrochage scolaire constitue un leitmotiv central de notre étude. A l’instar d’Appleton, Christenson, Kim & Reschly (2006), il semble important de réfléchir et de structurer la prise de données selon ce préalable mais aussi dans un souci d’économie : le nombre d’items proposés aux différents acteurs-cibles devant permettre une passation n’excédant pas les 30 minutes pour les parents et les enseignants et 40 minutes pour les élèves.

Dans leur article sur l’étude de l’engagement scolaire de l’élève, Fredericks, Blumenfeld & Paris (2004) décrivent le concept comme un « meta-construit » (p. 60) susceptible de faire la synthèse de différentes dimensions sous un même modèle conceptuel. Cette façon de procéder permet d’utiliser le modèle de Janosz (1996, 1998, 2004 & 2007) comme superstructure réflexive et théorique tout en l’organisant et l’affinant sur la base du méta-construit que représente le concept d’engagement scolaire de l’élève.

Au départ du modèle d’Appleton, Christenson, Kim & Reschly (2006, p.430) et de celui de Janosz (1996, 1998, 2004 & 2007), nous pouvons proposer un modèle propre à notre recherche, intégrateur des deux visions (figure 5).

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel, issu d’une combinaison de facteurs personnels, familiaux et scolaires qui sont en interaction les uns avec les autres. L’association de ces différents facteurs va petit à petit amener le jeune à se désintéresser, se désengager de l’école pour l’abandonner au terme d’un long processus de frustrations accumulées et de malentendus répétés.

Figure 5 : Le modèle intégrateur proposé pour la recherche FAVAS dans lequel l’engagement scolaire est décrit comme médiateur des influences des autres facteurs quelle que soit la source d’origine



Pour le premier ensemble de facteurs (environnement scolaire), nous avons repris dans notre modèle théorique les dimensions les plus corrélées aux indices de décrochage scolaire retenus par Janosz et ses collègues. Les différentes publications (Archambault & Janosz, 2009 ; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009 ; Archambault, Janosz & Chouinard, 2012 ; Brault, Janosz & Archambault, 2014) et les rapports de validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif (Bouthillier & Janosz, 2007 ; Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard, & Desbiens, 2007) ont été analysés et nous avons retenu les dimensions suivantes : le climat scolaire, l'architecture du bâtiment scolaire, les représentations et les pratiques d'enseignement, les structures des buts, le temps d'enseignement, la gestion des comportements et l'organisation de l'établissement.

Pour les variables individuelles d'ordre familial et d'ordre scolaire, outre l'engagement scolaire parental et l'engagement scolaire des élèves, une revue de la littérature de recherche (Battin-Pearson, Nexcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000 ; Doré-Côté, 2007 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004 ; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005 ; Kaplan, Peck & Kaplan, 2001) a permis de pointer les dimensions suivantes : la relation école-famille, les aspirations scolaires des enfants et des parents pour leur enfant, la structure des buts, la motivation scolaire, le self-concept, la satisfaction par rapport à l'orientation scolaire (filière, option).

Dans la présente étude, certaines dimensions sont observées auprès des trois acteurs (élèves, parents, membres du personnel) comme les relations entre l'école et la famille, les buts d'apprentissage et de performance, le climat scolaire et l'architecture, d'autres sont étudiés auprès de deux sources. Les aspirations scolaires, l'engagement des parents dans l'éducation scolaire à domicile et la satisfaction par rapport à l'orientation sont ainsi communes aux parents et aux élèves. Le temps d'enseignement et la gestion des comportements sont considérés auprès des enseignants et des élèves. Seuls les enseignants donneront un avis sur les pratiques d'enseignement, les méthodes d'évaluation et la satisfaction professionnelle. Enfin, certains facteurs sont propres aux seuls élèves : la conception des compétences scolaires, la motivation scolaire et l'engagement scolaire, envisagé comme une variable médiatrice des influences des autres variables à l'étude quelle que soit la source d'origine. A l'instar du modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz et de ses collègues (1996, 1998, 2004 & 2007), la dynamique du modèle intégrateur proposé suggère que les variables en présence sont en interaction et s'influencent de façon bidirectionnelle et récursive. L'ensemble des variables du modèle subissent enfin l'influence de trois éléments qui sont : les caractéristiques des élèves et des adultes de l'école, les aspects physiques et organisationnels de l'environnement ainsi que les conditions socio-économiques et socio-politiques, observés à travers les questions relatives aux informations générales dans les trois questionnaires. L'indice de décrochage scolaire sera relevé à travers des questions susceptibles de donner un éclairage sur le retard scolaire et la perception que le jeune a de son parcours scolaire. Ce sont les élèves qui fourniront ces informations.

3.2 Les échelles de mesure utilisées

3.2.1 Dimensions contextuelles scolaires

3.2.1.1 *Environnement physique*

L'environnement physique renvoie à l'architecture, la flexibilité, l'équipement et l'agréabilité des lieux. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que les lieux sont perçus positivement (tableau 3.1). L'échelle présente des indices de fiabilité satisfaisants.

3.2.1.2 *Climat relationnel*

Le climat relationnel renvoie à la qualité perçue des rapports entre les individus. Dans la présente étude, quatre indicateurs ont été élaborés afin de rendre compte des relations entre les élèves (tableau 3.2.), entre les élèves et le personnel (tableau 3.3.), entre les membres du personnel (tableau 3.4.) et entre les membres du personnel et la direction (tableau 3.5.). Des indicateurs supérieurs à 3,5 témoignent de relations jugées positives. Elèves, parents et personnel se sont positionnés sur les deux premiers aspects tandis que les dimensions « relations entre les membres du personnel » et « relations entre les membres du personnel et la direction » n'ont été proposées que dans le questionnaire adressé au personnel. Les indices de fiabilité des échelles sont tous satisfaisants.

3.2.1.3 *Climat éducatif*

Le climat éducatif renseigne la valeur accordée à l'éducation et aux apprentissages. Lorsqu'il est supérieur à 3,5, l'indicateur élaboré (tableau 3.6) indique que l'école est perçue comme un véritable lieu d'éducation où l'accent est mis sur les apprentissages et la réussite. L'échelle présente des indices de fiabilité satisfaisants.

3.2.1.4 *Climat de justice*

Le climat de justice traduit la perception qu'ont les individus de la justice et de l'équité des règles mises en place au sein de l'établissement. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que la perception est positive quant à l'aspect considéré (tableau 3.7). L'indice de fiabilité de l'échelle est satisfaisant.

3.2.1.5 *Climat d'appartenance*

Le climat d'appartenance fait référence au sentiment d'identification que les individus développent ou non à l'égard de leur établissement scolaire. Lorsqu'il est supérieur à 3,5, l'indicateur élaboré (tableau 3.8) indique l'existence d'un sentiment d'appartenance. L'échelle présente des indices de fiabilité satisfaisants.

3.2.1.6 *Climat de sécurité*

Le climat de sécurité renvoie à la tranquillité, à l'ordre et à la confiance qui règnent dans l'établissement scolaire. Lorsqu'il est supérieur à 3,5, l'indicateur élaboré (tableau 3.9) indique que l'école est perçue comme un environnement paisible, constant et sécurisant. L'échelle présente des indices de fiabilité satisfaisants pour le personnel et les parents d'élèves. Lorsque les données renseignées par les élèves sont considérées, l'indice n'est que de 0,59. Il monte à 0,65 quand l'item « Si je suis en difficulté ou que j'ai un problème, je sais qu'un adulte pourra m'aider » est retiré de l'échelle.

3.2.1.7 Structure des buts

La dimension « structure des buts » cherche à rendre compte de l'orientation par rapport à l'apprentissage. Ceci se fait d'un côté au niveau des écoles (tableaux 3.10 et 3.11) et de l'autre au niveau des élèves (tableaux 3.12 et 3.13). La théorie (Roeser, Midgley, et Urda, 1996 ; Galand et Philippot, 2005) oppose les écoles favorisant plutôt la maîtrise de tâches, la compréhension et le développement intellectuel à celles qui favorisent plutôt la compétition entre élèves et des compétences comparatives (school task goal structure vs school ability structure). Cette même différenciation est opérée au niveau de l'individu (personal task goals vs personal relative ability goals) pour rendre compte de l'intériorisation de l'orientation. Les indicateurs utilisés positionnent les écoles et les élèves par rapport à cette dichotomie. Les indices de fiabilité de l'échelle sont satisfaisants. Dans notre étude, nous utilisons l'échelle de Roeser et al. reprenant les structures des buts des écoles (perçus par les élèves) et les structures des buts personnels (intériorisés par les élèves) :

Ecoles

- Structure centrée sur l'apprentissage (*school task goal structure*)
- Structure centrée sur la performance (*school ability structure*)

Elèves

- Orientation vers l'apprentissage (*personal task goals*)
- Orientation vers la performance (*personal relative ability goals*)

3.2.1.8 Vision et engagement collectif

La dimension « Vision et engagement collectif » (tableau 3.14.) rend compte du niveau de cohésion interne et de mobilisation collective des membres du personnel quant aux valeurs et aux projets défendus par l'établissement scolaire. Un indicateur supérieur à 3,5 suggère une perception positive de la cohésion et de l'investissement au sein de l'établissement. L'indice de fiabilité de l'échelle est très satisfaisant.

3.2.1.9 Travail en équipe

La dimension « Travail en équipe » traduit le degré de collaboration et de coopération entre les membres du personnel. Un indicateur supérieur à 3,5 est synonyme de collaboration et de coopération au sein de l'établissement. L'indice de fiabilité de l'échelle est très satisfaisant.

3.2.1.10 Style de leadership de la direction

Le style de leadership de la direction (tableau 3.16) désigne la façon dont la direction gère l'école et son personnel. Un indicateur supérieur à 3,5 laisse entendre que la direction gère de manière démocratique son établissement, qu'elle communique clairement ses attentes aux membres du personnel et qu'elle les soutient dans leurs éventuelles prises d'initiatives. L'indice de fiabilité de l'échelle est très satisfaisant.

3.2.1.11 Sentiment général de compétence professionnelle

Le sentiment général de compétence professionnelle (tableau 3.17) renvoie à la façon dont les membres du personnel jugent leurs compétences et leur efficacité sur différents plans (planification du travail, communication, collaboration, discipline, ...). Lorsqu'il est supérieur à 3,5, l'indicateur témoigne d'un sentiment positif de compétence professionnelle. L'échelle présente un indice de fiabilité très satisfaisant.

3.2.1.12 Satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle (tableau 3.18) renvoie à la façon dont les membres du personnel jugent leur métier sur différents plans (inconvéniens et avantages de la profession, reconnaissance du métier dans la société, satisfaction au travail). Un indicateur supérieur à 3,5 suggère que le membre du personnel est satisfait par son occupation professionnelle. L'échelle présente un indice de fiabilité très satisfaisant.

3.2.1.13 Importance accordée aux parents au sein de l'école

L'importance accordée aux parents au sein de l'école (tableau 3.19) traduit le degré d'ouverture de l'établissement aux parents d'élèves. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que l'établissement scolaire est attentif à offrir une place aux parents d'élèves et que ceux-ci s'impliquent effectivement. Cinq items identiques ont été soumis aux parents et aux enseignants. L'échelle présente un indice de fiabilité identique et satisfaisant quelle que soit la source : parents vs enseignants (alpha de Cronbach de .83). Il s'agissait d'évaluer la place accordée aux parents au sein de l'établissement scolaire, le degré d'information des parents, le degré d'implication des parents dans les divers comités et activités proposées, la prise en compte de l'avis des parents et enfin, le soutien offert aux parents lorsque leur enfant rencontre des difficultés d'apprentissage.

3.2.1.14 Confiance du personnel envers les parents

La mesure de la confiance de l'enseignant à l'égard des relations école-famille (tableau 3.20) a été réalisée par l'intermédiaire de l'échelle de Forsyth, Adams, & Hoy (2011). Cette échelle est constituée de 10 items qui ont pour objectif de relever chez les enseignants le degré de confiance qu'ils manifestent à l'égard des parents de leurs élèves. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certains comportements parentaux qui seront évalués à travers cette échelle. Les réponses des enseignants sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Plus le score est élevé et plus cela met en évidence la confiance des enseignants. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, calculée au moyen de l'alpha de Cronbach, s'élève à .86. Une échelle similaire a été également développée par les auteurs pour mesurer le degré de confiance des parents à l'égard de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant et les enseignants (tableau 3.34).

Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que les enseignants estiment que les parents respectent leurs compétences professionnelles, encouragent leur enfant à avoir une attitude positive envers l'école, sont engagés dans l'éducation et l'accompagnement scolaire de leur enfant en termes de soutien scolaire, d'échanges d'information avec l'école, de réactivité ainsi que d'ouverture face aux sollicitations de l'école.

3.2.1.15 Conceptions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves

Le personnel a été invité à se positionner par rapport à 17 affirmations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité des acquis scolaires des élèves (tableau 3.21.).

Trois indicateurs synthétiques à propos du redoublement ont pu être formés : une dimension portant sur l'efficacité du redoublement quant aux apprentissages scolaires ultérieurs (3 items), une dimension portant sur les conséquences du redoublement sur le plan socio-affectif (3 items) et une dimension traduisant la connaissance des résultats de recherche à propos de l'efficacité du redoublement (2 items).

Pour la première échelle, un indicateur supérieur à 3,5 indique que les répondants croient en l'efficacité du redoublement sur le plan des apprentissages scolaires ultérieurs. Un indicateur supérieur à 3,5 sur la deuxième échelle signifie que les répondants sont conscients des effets négatifs du redoublement sur le plan socio-affectif. Au niveau de la fiabilité, si les deux premières échelles semblent très satisfaisantes, la troisième échelle présente un indice faible (alpha de 0,59). L'analyse montre que pour les deux items qui composent cette échelle, le nombre de répondants est sensiblement moins élevé. En réalité, contrairement aux autres items, il y a eu beaucoup de réponses « Je ne sais pas » (7e modalité de réponse). Dans ce cas précis, un indicateur binaire (connaissance/non connaissance des recherches sur le redoublement) a été construit en considérant, d'une part, l'ensemble des réponses « Je ne sais pas » et, d'autre part, tous les indicateurs moyens (calculés sur les deux items) inférieurs à 3,5 comme le reflet d'une non connaissance des résultats de recherche. Tous les autres items seront considérés individuellement puisqu'ils ne se rassemblent pas, empiriquement, sur une ou des dimensions communes.

3.2.1.16 Perte de temps d'enseignement

La perte de temps d'enseignement est une variable qui indique dans quelle mesure du temps d'enseignement est perdu à cause de perturbations de la part des élèves ou lors de l'entrée en classe (tableau 3.22). Un indicateur supérieur à 3 signifie que les pertes de temps sont relativement fréquentes (au minimum dans 2 cours sur 5). L'échelle présente des indices de fiabilité très satisfaisants.

3.2.1.17 Gestion difficile de la classe

La variable « gestion difficile de la classe » renvoie à la fréquence des moments où, pour préserver le contrôle de la classe, les enseignants doivent se fâcher, crier sur des élèves, voire les sanctionner (tableau 3.23). Un indicateur supérieur à 3 signifie que ces situations sont relativement fréquentes (au minimum dans 2 cours sur 5). L'échelle présente des indices de fiabilité satisfaisants.

3.2.1.18 Pratiques pédagogiques

Pour appréhender les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles de notre échantillon, nous avons repris une série d'items créés par l'OCDE lors des enquêtes TALIS et PISA auxquels nous avons ajouté plusieurs items originaux et quelques-uns développés ailleurs (Dierendonck et Zenner, 2005). L'objectif était de retrouver les trois indicateurs synthétiques obtenus TALIS (pratiques structurantes, pratiques axées sur les élèves, pratiques de renforcement), et, le cas échéant, de dégager d'autres dimensions en lien avec les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation.

Dans le questionnaire adressé aux enseignants, les pratiques d'enseignement ont été étudiées via 26 items proposés sur une échelle de réponse à six degrés de fréquence (1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours). Les pratiques d'évaluation ont fait l'objet d'une question spécifique composée de 10 items présentés sur une échelle de réponse à six degrés de fréquence (1=jamais, 2=1 à 2 fois par an, 3=3 à 6 fois par an, 4=1 à 2 fois par mois, 5=3 à 4 fois par mois, 6=plus d'une fois par semaine). Dans le questionnaire adressé aux élèves, par manque de place, seuls 16 items ont été proposés sur une échelle de réponse à six degrés de fréquence (1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours). Pour les données recueillies auprès des enseignants, quatre échelles ont été formées pour les pratiques d'enseignement (tableau 3.24.) : les pratiques de structuration collective des apprentissages, le fait de donner des devoirs à domicile, le recours au travail coopératif en classe et les pratiques axées sur le développement cognitif des élèves. Ces échelles présentent des indices de fiabilité satisfaisants. Huit items se sont placés sur plusieurs ou sur aucune des dimensions précédentes. Ils seront analysés individuellement. Pour les données recueillies auprès des élèves, seule une échelle (fréquence des pratiques de structuration collective de l'apprentissage) a pu être formée. La dimension « travail coopératif » n'a été appréhendée qu'au travers d'un seul item.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation (tableau 3.25.), l'analyse ne conduit à aucune solution interprétable, si ce n'est la solution à un seul facteur (que l'on pourrait interpréter comme la fréquence ou la place de l'évaluation au sein des pratiques pédagogiques). Les indices de fiabilité pour cette échelle unidimensionnelle ne sont pas satisfaisants. Les items seront donc considérés isolément.

3.2.1.19 Positionnement par rapport aux recommandations du CNETCO

Nous avons profité de la récente publication des recommandations de la conférence de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon sur la différenciation pédagogique (2017) pour demander aux enseignants dans quelle mesure ces recommandations, présentées avec leurs commentaires explicatifs originaux, étaient proches ou éloignées de leurs pratiques d'enseignement ou des pratiques en place dans leur établissement scolaire (échelle Likert à 6 modalités : très proche, proche, plutôt proche, plutôt éloigné, éloigné, très éloigné). Le tableau 3.26. présente le positionnement des enseignants par rapport aux recommandations faites au niveau classe tandis que le tableau 3.27. porte sur les recommandations faites au niveau école. Ces différents items seront considérés isolément dans la suite des analyses.

3.2.2 Dimensions individuelles d'ordre familial

3.2.2.1 Aspirations scolaires

Les aspirations scolaires des élèves et celles que les parents développent à leur égard ont été étudiées au travers deux questions à choix multiples où les répondants devaient indiquer le plus haut niveau d'études souhaité (tableaux 3.28. et 3.29.).

3.2.2.2 Communication parents-enfant à propos de la scolarité

La communication entre les parents et leur enfant à propos de la scolarité renvoie à la fréquence à laquelle les parents parlent avec leur enfant de leur propre vie scolaire et du futur professionnel de l'enfant (tableau 3.30.). Mesurée au travers d'un seul item dans le questionnaire élève (Je parle avec mon enfant de la vie professionnelle, des métiers qui l'intéressent), cette échelle se base sur quatre items dans le questionnaire « parents ». La dimension construite présente une fiabilité très satisfaisante (alpha de Cronbach de .84). Un indicateur moyen supérieur à 4 signifie que les parents initient fréquemment des discussions avec leur enfant sur sa future vie personnelle et professionnelle, sur le rôle que l'école a joué dans leur propre vie et sur des anecdotes personnelles relatives à leur propre scolarité.

3.2.2.3 Soutien parental au travail scolaire à domicile

Mesuré à la fois auprès des parents et des jeunes au départ de trois items identiques, le soutien parental au travail scolaire à domicile désigne le degré d'investissement des parents pour encadrer et soutenir l'enfant lors de ses devoirs à domicile (tableau 3.31). Cette échelle présente une fiabilité satisfaisante (alpha de Cronbach de .71 pour les parents et de .69 pour les jeunes). Un indicateur moyen supérieur à 4 suggère un soutien parental élevé à domicile. Cela signifie que les parents aident l'enfant quand il rencontre des difficultés scolaires, l'aident pendant les devoirs à domicile ou a minima, les vérifient et veillent à ce qu'il bénéficie de bonnes conditions de travail à la maison.

3.2.2.4 Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence renvoie à la façon dont les parents se sentent capables d'aider leur enfant lors du travail scolaire à domicile. Cette dimension a été mesurée au travers d'un seul item dans le questionnaire élève (« Tes parents se sentent capables de t'aider sur le plan scolaire », N=3890, M=3,8 et ET=1,6) comme dans le questionnaire parents (« Je me sens capable d'aider mon enfant sur le plan scolaire », N=1583, M=3,9 et ET=1,3). Un indicateur supérieur à 4 indique que les parents se sentent plutôt compétents à accompagner la scolarité de leur enfant.

3.2.2.5 Engagement parental à l'école

L'engagement parental à l'école désigne le degré d'implication des parents dans la vie de l'école (tableau 3.32.). Cette échelle présente une fiabilité satisfaisante (alpha de Cronbach de .75). Un indicateur moyen supérieur à 4 sur cette dimension suggère.

3.2.2.6 *Communication avec l'établissement scolaire*

La communication avec l'école renvoie à la fréquence des contacts et des échanges que la famille entretient avec le personnel de l'école (tableau 3.33.). Cette échelle présente une fiabilité très satisfaisante que ce soit dans sa version élève (5 items) (alpha de Cronbach de .88) ou parents (11 items) (alpha de Cronbach de .90). Sur ces échelles, un indicateur moyen supérieur à 4 suggère une communication relativement fréquente entre les parents et l'établissement scolaire. Les thématiques abordées durant ces échanges se rapportent, par exemple, aux difficultés ou aux réussites scolaires du jeune, aux devoirs à domicile, à des choses qui préoccupent les parents en ce qui concerne la scolarité du jeune, au futur professionnel ou scolaire du jeune, etc.

3.2.2.7 *Importance accordée aux parents au sein de l'école*

Comme évoqué précédemment (3.2.1.13.), l'importance accordée aux parents au sein de l'école (tableau 3.19) traduit le degré d'ouverture de l'établissement aux parents d'élèves. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que l'établissement scolaire est attentif à offrir une place aux parents d'élèves et que ceux-ci s'impliquent effectivement.

3.2.2.8 *Confiance des parents envers l'établissement*

La mesure de la confiance des parents à l'égard des relations école-famille a été réalisée par l'intermédiaire de l'échelle de Forsyth, Adams, & Hoy (2011). Cette échelle est constituée de 10 items qui ont pour objectif de relever chez les parents le degré de confiance qu'ils manifestent à l'égard de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant et les enseignants. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certaines caractéristiques scolaires ou des enseignants qui seront évalués à travers cette échelle. Les réponses des parents sont notées sur une échelle d'accord de type Likert en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Plus le score est élevé et plus cela met en évidence la confiance des parents envers l'établissement scolaire et les enseignants de leur enfant. Le degré de fiabilité ou de cohérence interne de l'échelle, mesuré à travers un alpha de Cronbach, s'élève à .93. Une échelle similaire a été également développée par les auteurs pour mesurer le degré de confiance des enseignants à l'égard de la relation école-famille (tableau 3.20).

Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que les parents estiment que l'école joue bien son rôle éducatif, les tient bien informés et les écoute, lui font confiance, s'occupe bien de l'enfant, est honnête avec eux, fait un bon travail, a des attentes élevées pour les élèves, est prête à les aider et ils ne s'inquiètent jamais pour leur enfant quand il est à l'école (tableau 3.34.).

3.2.3 Dimensions individuelles scolaires

3.2.3.1 *Concept de soi académique*

Dans les théories de la personnalité, le concept de soi est considéré comme une variable centrale, un élément intéressant en soi. Mais on peut également faire l'hypothèse que le concept de soi joue un rôle médiateur dans l'explication ou l'apparition de certains comportements ou modifications psychologiques. Ainsi, le concept de soi est généralement vu par les psychologues et les chercheurs comme un indice important du bien-être et de la santé mentale. Pour certains, un concept de soi positif serait même lié à la satisfaction et au bonheur dans la vie tandis qu'un concept de soi négatif serait un élément déclencheur de dépression ou d'anxiété (voir à ce sujet Harter, 1993). Sur le plan académique, il a notamment été montré qu'un concept de soi positif pouvait avoir une influence positive sur les performances scolaires (Marsh, 1990; Marsh & Yeung, 1997), sur la motivation et l'engagement dans les tâches académiques (Bandura, 1986; Chapman, 1991) ou sur les attentes futures (Boersma & Chapman, 1992). D'autres chercheurs avancent enfin que le concept de soi pourrait avoir une certaine influence sur le comportement d'autrui (Staats, 1975). Dans la présente étude, ce sont trois types de concept de soi académique qui seront évalués : le concept de soi en mathématiques (tableau 3.35.), en français (tableau 3.36.), en allemand (tableau 3.37., pour le Luxembourg uniquement) et en langues étrangères (tableau 3.38., pour la France et la Belgique uniquement). Toutes les échelles témoignent d'une fiabilité très satisfaisante. Un indicateur supérieur à 3,5 rend compte d'un concept de soi positif dans la discipline scolaire concernée.

3.2.3.2 *Rapport général à l'école*

Le rapport général à l'école désigne la façon dont l'élève perçoit sa scolarité (tableau 3.39). Initialement, cinq items devaient constituer l'échelle, mais seul un facteur relatif à l'importance accordée à la réussite scolaire (2 items) est ressorti de l'analyse factorielle. Avec deux items, cette échelle présente un indice de fiabilité peu élevé mais acceptable (0,62). Une valeur supérieure à 3,5 signifie que l'élève accorde de l'importance à la réussite scolaire. Trois items seront considérés de manière isolée (*J'aime l'école. /Je vais réussir mon année scolaire. /J'éprouve des difficultés d'apprentissage à l'école.*)

3.2.3.3 *Perception de ses résultats scolaires par rapport aux autres*

Une question portait sur la perception que les élèves ont de leurs résultats scolaires quand ils se comparent aux autres élèves de la classe (tableau 3.40.). Cinq modalités de réponse étaient proposées : mes résultats sont (1) parmi les meilleurs de la classe, (2) supérieurs à la moyenne de la classe, (3) dans la moyenne de la classe, (4) inférieurs à la moyenne de la classe et (5) parmi les plus faibles de la classe.

3.2.3.4 Motivation scolaire

Pour appréhender le type de motivation scolaire, nous avons repris la plupart des items de l'EME-S développé par Vallerand (1991) à partir de la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2008). Certains items ont dû être adaptés dans leur formulation. Quelques items originaux ont été créés. La structure factorielle attendue distinguant sept types de motivation (motivation intrinsèque à la connaissance, motivation intrinsèque à l'accomplissement, motivation intrinsèque à la stimulation, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque externe et amotivation) n'a pas été retrouvée dans nos données. Seule est ressortie une structure à trois facteurs propres aux trois grands types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation). La motivation intrinsèque renvoie au fait de faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire durant l'activité. La motivation extrinsèque désigne le fait de faire une activité pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire pour en retirer un avantage ou éviter des désagréments. L'amotivation ne se réfère pas, à proprement parler, à une absence totale de motivation, mais au fait que l'individu amotivé ne perçoit pas de relations entre les résultats qu'il obtient et ses comportements. Les tableaux 3.41., 3.42. et 3.43. présentent respectivement les items utilisés et les indicateurs statistiques observés par rapport à la motivation intrinsèque, à la motivation extrinsèque et à l'amotivation. Pour les deux premières échelles, un indicateur supérieur à 3,5 témoigne d'un degré élevé de motivation. Pour l'échelle d'amotivation, un score élevé traduit une amotivation importante. Chaque échelle présente une fiabilité très satisfaisante.

3.2.3.5 Engagement scolaire

Le concept d'engagement scolaire de l'élève est multidimensionnel (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Il se traduit sous différentes formes en fonction des références convoquées, mais on distingue généralement trois types d'engagement : émotionnel (ou affectif/psychologique), comportemental et cognitif. L'engagement émotionnel fait référence aux sentiments, aux intérêts, aux perceptions et aux attitudes des élèves. L'engagement comportemental a trait aux comportements observables des élèves à l'école et en classe. L'engagement cognitif renvoie à l'investissement psychologique de l'élève dans ses apprentissages scolaires et à l'utilisation des stratégies d'autorégulation. Dans notre étude, nous avons repris et adapté un grand nombre d'items provenant de plusieurs références scientifiques et de donc de conceptions quelque peu différentes de l'engagement scolaire des élèves. L'analyse factorielle menée sur la quarantaine d'items met en évidence l'existence de six dimensions interprétables. Les tableaux 3.44. à 3.49. présentent respectivement les items utilisés et les indicateurs statistiques observés par rapport à l'engagement cognitif, l'engagement comportemental social (respect des règles à l'école et en classe), l'engagement comportemental négatif en classe (comportements d'ennui, de bavardage, ...), l'engagement comportemental positif en classe (comportements marquant l'intérêt, l'attention, l'implication), l'engagement émotionnel positif en classe (sentiment de sécurité, bonheur, intégration) et l'engagement émotionnel négatif en classe (stress, nervosité, découragement, frustration). Chacune des échelles présente un indice de fiabilité très satisfaisant. Un indicateur supérieur à 3,5 suggère que le type d'engagement scolaire concerné est relativement fréquent chez l'élève.

3.2.3.6 *Abandon scolaire*

La problématique du décrochage et de l'abandon scolaire est considérée comme un des enjeux majeurs des systèmes éducatifs. Dans notre étude, la question suivante a été posée aux élèves : « As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ? ». En cas de réponse affirmative, les élèves se sont positionnées par rapport à une liste de raisons possibles en grande partie reprise de Bernard et Michaut (2016). Selon ces auteurs, il y aurait un intérêt certain à explorer les liens existant entre ces raisons et les variables sociodémographiques (sexe, âge, milieu social et familial, etc.) et scolaires (redoublement, orientation, etc.). Dans notre échantillon (tableau 3.50), un quart des élèves ont déclaré avoir déjà sérieusement pensé à abandonner l'école. Dans la très grande majorité des cas, les élèves ont coché plusieurs raisons. Celles qui sont évoquées le plus fréquemment sont le fait d'en avoir assez de l'école, la volonté de gagner de l'argent, l'impression de perdre son temps à l'école, la volonté de travailler, l'inintérêt des cours et les méthodes d'enseignement inadaptées aux élèves.

4 Quelles différences observe-t-on entre les établissements scolaires ?

4.1 Dimensions contextuelles scolaires

4.1.1 Environnement physique

Les graphiques 4.1. à 4.3. renseignent, pour chaque source d'information (élèves, personnel, parents), l'indicateur moyen observé dans chaque établissement scolaire quant à la perception de l'environnement physique. Les graphiques rendent compte également de la proportion d'individus qui, dans chaque établissement, présentent un indice supérieur à 3,5. Les indicateurs moyens calculés à partir des données élèves sont tous supérieurs à 3,5, ce qui signifie que les élèves considèrent plutôt positivement leur environnement scolaire physique. C'est aussi le cas pour les données relatives au personnel, excepté pour les établissements b7, l3, b4 et surtout b5 où les indicateurs moyens sont inférieurs à la valeur pivot. Dans tous les établissements, les parents ont, en moyenne, une perception plutôt positive de l'environnement physique qui se traduit par des indices supérieurs à 4.

4.1.2 Climat relationnel

Les graphiques 4.4. à 4.11. résumant la façon dont les élèves, le personnel et les parents perçoivent, dans leur établissement scolaire, les relations entre les élèves, entre les élèves et le personnel, entre les membres du personnel et entre les membres du personnel et la direction. Les relations entre les élèves sont perçues plutôt positivement par les élèves dans tous les établissements, sauf dans f4 et b2. Dans tous les établissements, hormis l'établissement f2, le personnel juge que les relations entre élèves sont bonnes. Les parents ont également une perception plutôt positive des relations entre élèves dans tous les établissements. Les relations entre les élèves et le personnel sont jugées plutôt positivement par les élèves dans tous les établissements. C'est ce qui ressort aussi des données récoltées auprès du personnel, sauf dans l'établissement f2 où ces relations sont placées, en moyenne, juste en-dessous de la valeur pivot. Les parents ont également une perception plutôt positive de ces relations, avec un indice moyen supérieur à 4 dans chaque établissement. Enfin, au niveau des relations entre les membres du personnel et entre les membres du personnel et la direction, seuls les membres du personnel se sont positionnés. Les graphiques 4.10. et 4.11. montrent que les relations entre les membres du personnel sont jugées très satisfaisantes dans tous les établissements. Les relations entre les membres du personnel et la direction sont quant à elles jugées plutôt négatives dans cinq établissements (f5, b4, l3, f1 et b5).

4.1.3 Climat éducatif

Les graphiques 4.12. à 4.14. donnent des indications quant au climat éducatif de chaque établissement. Pour chaque établissement scolaire, les graphiques montrent qu'en moyenne, les élèves, le personnel et les parents perçoivent leur école comme un véritable lieu d'éducation où les apprentissages et la réussite sont les principaux objectifs.

4.1.4 Climat de justice

Le climat de justice traduit la perception qu'ont les individus de la justice et de l'équité des règles mises en place au sein de l'établissement. Quelle que soit la source d'information considérée (graphiques 4.15 à 4.17.) et pour quasiment tous les établissements scolaires, les indicateurs moyens sont supérieurs à 3,5, ce qui signifie que la perception est plutôt positive quant à l'aspect considéré. On relèvera toutefois les cas des établissements b3 et b4 dans lesquels l'indice moyen calculé au départ des données renseignées par les élèves est inférieur ou égal à la valeur pivot, avec environ 50 % de perceptions plutôt négatives du climat de justice. On peut également pointer l'établissement b5 qui, selon les données recueillies auprès du personnel, présente un indicateur moyen proche de la valeur pivot, avec plus de 30% de répondants ayant une perception plutôt négative du climat de justice dans leur établissement. Les parents perçoivent quant à eux un climat de justice positif dans tous les établissements, avec des valeurs moyennes partout supérieures à 4.

4.1.5 Climat d'appartenance

Le climat d'appartenance fait référence au sentiment d'identification que les individus développent ou non à l'égard de leur établissement scolaire. Sur la base des données récoltées auprès des élèves (graphique 4.18.), tous les indicateurs sont au vert, avec toutefois des valeurs moyennes proche de la valeur pivot dans les établissements b3, b4 et f1. Du côté des données recueillies auprès du personnel (graphique 4.19.), la perception est positive dans la majorité des établissements. Seuls les établissements f2, b5 et l3 présentent des indicateurs négatifs sur cette dimension. Les données recueillies auprès des parents font état, en moyenne, d'un climat d'appartenance jugé positif dans chaque établissement.

4.1.6 Climat de sécurité

Le climat de sécurité renvoie à la tranquillité, à l'ordre et à la confiance qui règnent dans l'établissement scolaire. Quelle que soit la source d'information considérée (graphiques 4.21. à 4.23.) et pour tous les établissements scolaires, les indicateurs moyens traduisent une perception plutôt positive de la dimension considérée. Dans tous les établissements, l'environnement est considéré comme plutôt paisible, constant et sécurisant.

4.1.7 Orientation des buts d'apprentissage au niveau de l'école

Les indicateurs de l'orientation des buts d'apprentissage cherchent à distinguer les établissements favorisant plutôt la maîtrise de tâches, la compréhension et le développement intellectuel (structure centrée sur l'apprentissage), de ceux qui favorisent plutôt la performance et la compétition entre élèves (structure centrée sur la performance).

Concernant l'indicateur structure centrée sur l'apprentissage (graphiques 4.24. à 4.26.), la perception moyenne varie, selon l'établissement considéré, entre 3,9 (b8) et 5,3 (f3) pour les élèves, entre 2,7 (b5) et 5,3 (l5) pour le personnel et entre 3,8 (b8) et 4,8 (f4) pour les parents. On remarquera que si tous les établissements sont perçus par les élèves et les parents comme favorisant l'apprentissage, la perception du personnel se distingue par une très forte variabilité des indices. Pour les établissements b7, l3, b4, et surtout b5 les indices montrent que le personnel pense que leur établissement n'est pas vraiment orienté vers l'apprentissage.

L'indicateur structure centrée sur la performance (graphiques 4.27. à 4.29.) présente des indices moyens entre 2,5 (f3) et 4,1 (b3) chez les élèves, entre 1,8 (I5) et 2,8 (I2) pour le personnel et entre 2,8 (f3) et 3,4 (b8) pour les parents. Une variabilité moyenne à faible s'observe selon les personnes interrogées.

Concernant les données recueillies auprès des élèves (graphique 4.27.), douze écoles présentent un indice inférieur à 3,5. Pour les élèves, ces écoles tendraient donc à ne pas favoriser la compétition entre élèves (f3 à f6), mais certaines valeurs sont proches des valeurs pivots. Sept écoles ont un indice égal ou supérieur à 3,5, ce qui veut dire qu'elles tendraient à valoriser cet aspect (f2 à b3). Le pourcentage d'élèves dont l'indice est supérieur à 3,5 varie entre 19 % et 71 % selon l'établissement considéré. Dans le cas des sept écoles, il y a trois établissements qui se distinguent nettement des autres par une proportion élevée d'indices dépassant 3,5. Les quatre autres ont des proportions en-dessous ou très proches de 50%. En somme, pour les élèves, trois établissements (I3, I2, b3) favoriseraient vraiment une certaine compétition entre les élèves.

Les membres du personnel (graphique 4.28) ont un regard différent sur le sujet, avec des indices très bas partout. D'après eux, aucun établissement ne favorise la compétition entre élèves. On relève toutefois que deux établissements (f2 et I2) présentent environ 30 % d'accord. Les parents (graphique 4.29.) semblent partager la vue du personnel, étant donné qu'aucun indice ne dépasse le seuil de 3,5, mais les valeurs sont plus élevées que chez le personnel. Ils sont entre 10 % (f3) et 45 % (b8) à considérer que l'établissement fréquenté par leur enfant favorise la compétition entre élèves.

4.1.8 Vision et engagement collectif

La dimension « Vision et engagement collectif » porte sur le niveau de cohésion interne et de mobilisation collective des membres du personnel quant aux valeurs et aux projets défendus par l'établissement scolaire. Les indicateurs moyens (graphique 4.30.) sont au-dessus de la valeur pivot, sauf pour les établissements b5, b4 et I3 où la cohésion et la mobilisation collective sont jugées, dans l'ensemble, plutôt faibles. On remarquera cependant que pour l'établissement I3, 60% des répondants présentent un indice supérieur à 3,5, ce qui signifie que les réponses des 40% restant ont été, en moyenne, très négatives.

4.1.9 Travail en équipe

La dimension « Travail en équipe » traduit le degré de collaboration et de coopération entre les membres du personnel. Les données par établissement (graphique 4.31.) indiquent que la collaboration entre membres du personnel est jugée plutôt présente dans tous les établissements, avec toutefois un indicateur moyen proche de la valeur pivot pour les établissements b5, f2, f6, I3 et b4.

4.1.10 Style de leadership de la direction

Le style de leadership de la direction renvoie à la façon dont la direction gère l'école et son personnel. Plus l'indicateur est élevé, plus le style de leadership est jugé démocratique. Les indicateurs moyens calculés par établissement (graphique 4.32.) sont une nouvelle fois très variables. Ils sont proches de la valeur pivot dans les établissements f1, b5 et I3.

4.1.11 Sentiment général de compétence professionnelle

Le sentiment général de compétence professionnelle traduit la façon dont les membres du personnel jugent leurs compétences et leur efficacité sur différents aspects (planification du travail, communication, collaboration, discipline, ...). Les indicateurs moyens (graphique 4.33.) sont tous très positifs (entre 4,5 et 5,5) et les proportions de répondants crédités d'un indicateur supérieur à la valeur pivot se situent entre 90 et 100%.

4.1.12 Satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle renvoie à la façon dont les membres du personnel jugent leur métier sur différents plans (inconvéniens et avantages de la profession, reconnaissance du métier dans la société, satisfaction au travail). Pour chaque établissement scolaire, les données (graphique 4.34.) montrent qu'en moyenne, les membres du personnel semblent satisfaits de leur métier. Cela dit, on observe une grande variabilité entre les établissements.

4.1.13 Importance accordée aux parents au sein de l'établissement

L'importance accordée aux parents au sein de l'établissement traduit, pour rappel, le degré d'ouverture de l'établissement scolaire aux parents d'élèves. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que l'établissement scolaire est attentif à offrir une place aux parents d'élèves et que ceux-ci s'impliquent effectivement. Le graphique 4.35. montre une forte variabilité entre les établissements sur cette dimension. Alors que les indicateurs moyens sont compris entre 3 et 4 dans les établissements b7, b5, b4, f2, l2 et f1, ils sont supérieurs à 4 dans les autres établissements. Le regard porté par le personnel des 15 établissements représentés dans le graphique tend, par conséquent, à mettre au jour une tendance à l'ouverture des établissements scolaires aux parents.

4.1.14 Confiance du personnel envers les parents

Pour rappel, la dimension relative à la confiance du personnel envers les parents rend compte du degré selon lequel les enseignants estiment que les parents respectent leurs compétences professionnelles, encouragent leur enfant à avoir une attitude positive envers l'école, sont engagés dans l'éducation et l'accompagnement scolaire de leur enfant en termes de soutien scolaire, d'échanges d'information avec l'école, de réactivité ainsi que d'ouverture face aux sollicitations de l'école. Un indice supérieur à 3,5 témoigne de la confiance du personnel envers les familles. Une échelle similaire (cf. section 4.2.7) a été également développée par les auteurs pour mesurer le degré de confiance des parents à l'égard de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant et les enseignants.

De façon générale, le graphique 4.36 met en évidence une grande variabilité de l'indice moyen selon l'établissement considéré. Dans les établissements b7, f2, b5, l1 et b4, l'indicateur moyen est inférieur à 3,5, avec des proportions de répondants présentant un indice supérieur à la valeur pivot inférieures à 50%, ce qui laisse penser que la confiance envers les parents n'est pas présente dans ces établissements. Les autres établissements se caractérisent par plus de 50% des répondants.

4.1.15 Conceptions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves

Pour rappel, trois indicateurs synthétiques à propos du redoublement ont pu être formés : une dimension portant sur l'efficacité du redoublement quant aux apprentissages scolaires ultérieurs (3 items), une dimension portant sur les conséquences du redoublement sur le plan socio-affectif (3 items) et une dimension traduisant la connaissance des résultats de recherche à propos de l'efficacité du redoublement (2 items). Pour la première dimension (graphique 4.37.) et la deuxième dimension (graphique 4.38.), il apparaît que tous les établissements, excepté l'établissement b5, présentent des indicateurs moyens supérieurs à 3,5, ce qui signifie que les répondants croient en l'efficacité du redoublement sur le plan des apprentissages scolaires ultérieurs tout en étant conscients des effets négatifs de cette pratique sur le plan socio-affectif. Le graphique 4.39. montre que la proportion de répondants qui ont une connaissance correcte des résultats de recherche à l'égard des effets du redoublement (à savoir que le redoublement est généralement inefficace sur le plan des apprentissages scolaires et que ses conséquences sont négatives au niveau socio-affectif) varie selon l'établissement scolaire considéré entre 35 % (l1) et presque 60 % (b7, f1, f6).

4.1.16 Perte de temps d'enseignement

La perte de temps d'enseignement est une variable qui indique dans quelle mesure du temps d'enseignement est perdu à cause de perturbations de la part des élèves ou lors de l'entrée en classe. Le graphique 4.40. met non seulement en évidence une très forte variabilité des indicateurs moyens sur cet aspect, mais également que ceux-ci sont, pour la plupart, compris entre les fréquences « *dans 2 cours sur 5* » et « *dans 3 cours sur 5* ». Dans les établissements b5 et surtout f2, le personnel reconnaît une perte de temps d'enseignement encore plus fréquente. Le graphique 4.41., basé sur les données rapportées par les élèves, renseigne des fréquences moyennes comprises elles aussi entre les modalités « *dans 2 cours sur 5* » et « *dans 3 cours sur 5* ». Dans les établissements b3, f3 et f4, les élèves déclarent que le temps d'enseignement perdu est encore plus fréquent.

4.1.17 Gestion difficile de la classe

La dimension « gestion difficile de la classe » renvoie pour rappel à la fréquence des moments où, pour préserver le contrôle de la classe, les enseignants doivent se fâcher, crier sur des élèves, voire les sanctionner. D'après le graphique 4.42., ces situations sont plutôt rares (entre « *jamais* » et « *dans 1 cours sur 5* »). Dans les établissements b5 et f2, les indicateurs moyens se situent entre « *dans 1 cours sur 5* » et « *dans 2 cours sur 5* ». D'après les données récoltées auprès des élèves (graphique 4.43.), la situation semble moins positive puisque les indicateurs moyens se situent davantage autour de la modalité « *dans 2 cours sur 5* ». Dans les établissements b3 et f4, la fréquence moyenne semble encore plus élevée (« *dans 3 cours sur 5* »).

4.1.18 Pratiques pédagogiques

Comme présenté dans le chapitre 3, les pratiques d'enseignement sont approchées au travers de quatre dimensions synthétiques (fréquence des pratiques de structuration collective des apprentissages, fait de donner des devoirs à domicile, fréquence du travail coopératif en classe et fréquence des pratiques axées sur le développement cognitif des élèves), mais également au départ de 8 items analysés séparément.

Le graphique 4.44. présente la fréquence des pratiques de structuration collective des apprentissages renseignées par les enseignants. A la lecture de ce graphique, on constate que la plupart des indicateurs moyens oscillent entre « *dans 3 cours sur 5* » et « *dans 4 cours sur 5* », traduisant ainsi des pratiques déclarées relativement dominantes dans chaque établissement. Donner des devoirs à domicile (graphique 4.45.) est plutôt peu fréquent dans certains établissements (b5, b4, b7, b1 et f2) et un plus fréquent dans d'autres (f1, l5, l1, f6). La fréquence du travail coopératif varie également d'un établissement à l'autre (graphique 4.46.), mais est généralement comprise entre « *dans 2 cours sur 5* » et « *dans 3 cours sur 5* ». Dans les établissements f5, b7 et l3, le recours au travail coopératif apparaît plus marqué. Les établissements scolaires étudiés ne semblent pas se différencier sur le plan de la fréquence des pratiques de développement cognitif (graphique 4.47.) puisque tous les indicateurs moyens sont compris entre les fréquences « *dans 2 cours sur 5* » et « *dans 3 cours sur 5* ».

Les données rapportées par les élèves ne confirment pas la domination des pratiques de structuration collective de l'apprentissage (graphiques 4.48.) puisque les indicateurs moyens sont plutôt situés entre les modalités « *dans 1 cours sur 5* » et « *dans 3 cours sur 5* ». Pour ce qui est de la fréquence du travail coopératif, seul un item était présenté aux élèves (« *Les élèves travaillent en petits groupes pour réfléchir et donner une solution commune à un problème ou une tâche* »). Le graphique 4.49. montre que le recours à cette pratique est en général, selon les élèves, moins fréquente (entre « *dans 1 cours sur 5* » et « *dans 2 cours sur 5* ») que ce qu'affirment les enseignants.

4.2 Dimensions individuelles d'ordre familial

4.2.1 Aspirations scolaires

Les aspirations scolaires des élèves et celles que leurs parents développent à leur égard ont été étudiées au départ de deux questions à choix multiples où les répondants devaient indiquer le plus haut niveau d'études souhaité. Les graphiques 4.50. et 4.51. présentent respectivement comment se distribuent, selon l'établissement considéré, les perceptions des aspirations scolaires de leurs parents à leur égard et les aspirations scolaires des jeunes eux-mêmes. A nouveau, une forte variabilité s'observe entre établissements, mais il est évidemment nécessaire de prendre en considération la filière d'enseignement fréquentée.

Lorsque les élèves envisagent les aspirations maximales de leurs parents à leur égard, nous observons que moins de 20% estiment que leurs parents privilégient les études universitaires dans les établissements b5, l3, l4, b7, b2, f5 et l2. Dans ces mêmes établissements, ce sont les formations techniques ou professionnelles ou simplement l'obtention du diplôme secondaire qui priment. Notons encore que pour l3, plus de 10% des jeunes pensent que leurs parents souhaitent qu'ils laissent tomber l'école car les parents auraient d'autres projets pour eux. Ils sont entre 20 et 30% dans les établissements b3, l1, b1, l6, b4, l5, f3, f4, f2 et f6. Deux établissements se démarquent à ce niveau, les établissements f1 et b8 qui se situent au-delà des 50%.

Lorsque les élèves présentent leurs propres aspirations scolaires maximales, nous nous retrouvons à peu de choses près à la répartition observée dans la question précédente. Soit les jeunes transposent les aspirations de leurs parents sur leurs propres aspirations (parce qu'ils n'ont pas encore d'idées précises, par exemple) soit, parce qu'ils n'ont pas d'idées sur ce que pensent réellement leurs parents et donnent alors leurs propres points de vue pour représenter celui de leurs parents, soit il pourrait y avoir réellement échanges et consensus quant aux futures scolaires du jeune.

Ces résultats bruts doivent être envisagés selon la filière fréquentée, l'âge des jeunes mais aussi le background familial. Nous pouvons toutefois ajouter qu'une majorité de jeunes disent, qu'ils parlent directement pour eux (près de 45% - cf. tableau 3.29) ou qu'ils renseignent les aspirations qu'ils croient que leurs parents ont à leur égard (près de 49% - cf. tableau 3.29), vouloir faire des études universitaires ou supérieures. Notons encore que beaucoup de jeunes disent ne pas savoir (22% quand ils parlent pour leurs parents et 15% quand ils parlent pour eux).

Lorsqu'on regarde l'opinion des parents à cet égard (graphique 4.52), on se rend compte que celle-ci varie très fortement en fonction des établissements. Ainsi la proportion de parents souhaitant que leur enfant fasse des études universitaires plus tard va de 0% (l3) à 80% (b8). Ceci est de nouveau sans doute lié aux différentes filières d'enseignement. Un pourcentage se situant entre 20% et 10% dit ne pas savoir ce qu'ils attendent de leurs enfants, à l'exception de l'établissement l3 dont les pourcentages les plus importants se situent au niveau de la réponse « nous souhaitons que notre enfant termine une formation technique ou professionnelle au secondaire ».

4.2.2 Communication parents-enfants à propos de la scolarité

La communication entre les parents et leur enfant à propos de la scolarité renvoie à la fréquence à laquelle les parents parlent avec leur enfant de leur propre vie scolaire et du futur professionnel de l'enfant. Mesurée au travers d'un seul item dans le questionnaire élève (*Je parle avec mon enfant de la vie professionnelle, des métiers qui l'intéressent*), cette échelle se base sur quatre items dans le questionnaire « parents ». Un score moyen supérieur à 3,5 signifie que ce type de communication parent-enfant est relativement fréquente.

Du côté des élèves (graphique 4.53), la proportion des répondants avec un indice supérieur à 3.5 se situent pour une grosse majorité des établissements autour des 50%. Ces pourcentages vont jusque 60% et un peu au-delà pour les établissements suivants : f5, l5, b1, f1, b7, f4, f6, b2 et l3. Nous pouvons donc affirmer que selon les dires des élèves de l'échantillon interrogé, et ce quel que soit pays et l'établissement, il semble que 50% échangent avec leurs géniteurs sur ce que sera leur vie professionnelle future.

Le graphique 4.54 montre que les parents ont une appréciation un peu plus positive que celle de leurs enfants concernant la fréquence de la communication à propos de la scolarité. En effet, la proportion minimale de répondants caractérisés par un indice supérieur à 3.5 par établissement est de 60% (b8, f5, f1 et f4). Cette proportion va au-delà dans les autres établissements pour atteindre un seuil de 90% dans l'établissement l3.

4.2.3 Soutien parental au travail scolaire à domicile

L'engagement parental à domicile désigne le degré d'investissement des parents pour soutenir leur enfant dans sa scolarité (aide ou supervision aux devoirs à domicile, soutien en cas de difficultés scolaires, mise en place de bonnes conditions de travail à domicile). Un indicateur moyen supérieur à 3,5 suggère un soutien parental élevé à domicile.

Du côté des élèves (graphique 4.55.), la proportion des individus présentant un indice supérieur à 3.5 se situe entre 45 et 85% ; une grande variabilité est donc observée au niveau de cette dimension. L'établissement b4 présente le plus faible pourcentage de répondants présentant un indice supérieur à 3.5 alors que les établissements b7, f4 et f3 se démarquent positivement avec des jeunes (entre 75% et 85%) qui disent que leurs parents les soutiennent scolairement à domicile.

Du côté des parents (graphique 4.56.), la proportion d'individus caractérisés par un indice supérieur à 3.5 présente une répartition assez similaire que celle observée chez les enfants mais les parents semblent avoir une vision plus positive des choses (sauf pour l3). C'est ainsi que nous pouvons observer que l3 se caractérise avec le profil le plus négatif (50% des répondants disent soutenir leur enfant à domicile). Trois établissements sont proches des 60% des répondants qui atteignent le seuil de 3.5 : l5, f1 et f4. Les autres établissements sont au-delà de ce pourcentage atteignant même, avec f3, le seuil de 80% de répondants qui affirment soutenir scolairement leur enfant à domicile.

4.2.4 Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence reflète la capacité perçue des parents à aider leur enfant dans son travail scolaire à domicile. Du côté des parents comme des jeunes, un seul item mesure cette dimension : « *Je me sens capable d'aider mon enfant sur le plan scolaire* » ou « *Tes parents se sentent capables de t'aider sur le plan scolaire* ».

Du côté des élèves (graphique 4.57.), une grande variabilité est observée au niveau de la dimension. Si un indicateur moyen supérieur à 3.5 suggère que les parents se sentent capables d'aider leur enfant, nous constatons que, le pourcentage de répondants présentant ce profil, se situent entre 45% et 85% selon l'établissement considéré. Ce sont dans les établissements I5, f2 et I3 que l'on trouve les plus faibles pourcentages de répondants présentant un indice supérieur à 3,5 : environ 45% des jeunes se disent dans cette situation. L'établissement f3 se démarque très fortement des autres établissements avec 85% des répondants qui atteignent le seuil de 3.5 attestant de cette manière que leurs parents sont capables de les aider sur le plan scolaire.

Du côté des parents, le graphique 4.58. montre une grande variabilité des profils selon l'établissement considéré. Parmi les établissements où l'on trouve les parents se décrivant comme les moins compétents à encadrer leur enfant, nous trouvons I1 et f6 dont les pourcentages de répondants atteignant le seuil de 3.5 sont proches de 40%. Partout ailleurs, ce sont des pourcentages qui se situent entre 50 et 60 % que l'on peut observer : I5, f5, f2, b1, f1, I3 et I6. Trois établissements se démarquent positivement avec des pourcentages se situant entre 70 et 80% : f4, b8 et f3.

4.2.5 Engagement parental à l'école

L'engagement parental à l'école désigne le degré d'implication des parents dans la vie de l'école (tableau 3.32). Un indicateur moyen supérieur à 3.5 sur cette dimension suggère que les parents participent fréquemment à des activités à l'école visant à récolter de l'argent, à faire du bénévolat, à participer à des activités sociales, à parler avec d'autres parents des réunions de parents ou des événements scolaires ou encore à être présents aux réunions organisées par l'association de parents. Cette dimension n'a été observée qu'au niveau des parents.

Le graphique 4.59 montre ainsi que la proportion d'individus se caractérisant par un indice supérieur à 3.5 est extrêmement faible quel que soit l'établissement scolaire ou le pays considéré. Des pourcentages inférieurs à 10 sont observés pour 10 établissements scolaires : f2, f1, f5, I1, f6, I6, b8, I5, b1 et f4. Les deux derniers établissements pour lesquels nous avons de l'information se caractérisent par des scores de 20% (I3) et un peu supérieur à 40% (f3). Ces résultats font apparaître que les parents s'engagent très peu (ou ont très peu la possibilité de s'engager) au niveau de l'établissement scolaire.

4.2.6 Communication avec l'établissement scolaire

Pour rappel, la communication avec l'école renvoie à la fréquence des contacts et des échanges que la famille entretient avec le personnel de l'école. Sur ces échelles, un indicateur moyen supérieur à 3,5 suggère une communication relativement fréquente entre les parents et l'établissement scolaire. Les thématiques abordées durant ces échanges se rapportent, par exemple, aux difficultés ou aux réussites scolaires du jeune, aux devoirs à domicile, à des aspects qui préoccupent les parents en ce qui concerne la scolarité du jeune, au futur professionnel ou scolaire du jeune, etc.

En ce qui concerne les élèves (graphique 4.60.), les proportions de répondants caractérisés par un indice supérieur à 3,5 sont extrêmement faibles quel que soit l'établissement considéré. Nous observons des pourcentages allant de moins de 10% à environ 30% de jeunes qui disent que famille et école entretiennent des échanges fréquents. Au niveau des parents (graphique 4.61.), des résultats assez similaires sont observés. Pour neuf établissements pour lesquels nous avons de l'information, ce sont moins de 10% des répondants qui se caractérisent par un indice supérieur à 3.5 (f2, f6, f1, f5, b8, b1, f3, l6, l1 et l5). Des pourcentages légèrement supérieurs s'observent chez f4 (20%) et chez l3 (30%).

4.2.7 Importance accordée aux parents au sein de l'établissement

L'importance accordée aux parents au sein de l'établissement traduit, pour rappel, le degré d'ouverture de l'établissement scolaire aux parents d'élèves. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que l'établissement scolaire est attentif à offrir une place aux parents d'élèves et que ceux-ci s'impliquent effectivement. Le graphique 4.62. met en évidence que les indicateurs moyens sont tous au-dessus de la valeur pivot avec des proportions de parents présentant une vision positive sur cette dimension variant de 68 % (f1) à 100 % (l3) selon l'établissement considéré. Comme pour les données recueillies auprès du personnel, il semble donc qu'une grande majorité de parents reconnaissent effectivement qu'une place importante leur est laissée au sein des établissements.

4.2.8 Confiance des parents envers l'établissement

Il s'agit, à travers cette dimension, de relever chez les parents le degré de confiance qu'ils manifestent à l'égard de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant et les enseignants. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certaines caractéristiques scolaires ou des enseignants qui seront évalués à travers cette échelle. Un indicateur supérieur à 3,5 signifie que les parents estiment que l'école joue bien son rôle éducatif, les tient bien informés et les écoute, lui font confiance, s'occupe bien de l'enfant, est honnête avec eux, fait un bon travail, a des attentes élevées pour les élèves, est prête à les aider et ils ne s'inquiètent jamais pour leur enfant quand il est à l'école. Une dimension similaire a été observée chez les enseignants (cf. section 4.1.14). A l'étude du graphique 4.63., nous pouvons constater que l'ensemble des établissements pour lesquels nous avons de l'information se caractérisent par des pourcentages élevés de répondants avec un indice supérieur à 3,5. C'est ainsi que le plus faible pourcentage observé est de 80% chez l1 allant jusque 100% chez f2.

4.3 Dimensions individuelles scolaires

4.3.1 Concept de soi académique

Dans la présente étude, trois facettes du concept de soi académique ont été évalués : le concept de soi en mathématiques (graphique 4.64.), le concept de soi en français (graphique 4.65.), le concept de soi en allemand pour le Luxembourg et en langues étrangères pour la France et la Belgique (graphique 4.66.). Ces graphiques mettent à nouveau en évidence une forte variabilité entre établissements scolaires. En moyenne, les indicateurs sont tous supérieurs à la valeur-pivot de 3,5, sauf dans les établissements f1, b3, b1 et l2 pour le concept de soi en mathématiques et dans les établissements l4 et f6 pour le concept de soi en français.

4.3.2 Rapport général à l'école

Le rapport à l'école désigne la façon dont l'élève perçoit sa scolarité. Les indicateurs moyens observés dans les établissements scolaires quant à l'importance accordée par les élèves à la réussite scolaire sont présentés dans le graphique 4.67. D'après ce graphique, de 0 à 10 % des élèves selon l'établissement considéré déclarent que réussir à l'école n'est pas important à leurs yeux.

4.3.3 Perception de ses résultats scolaires par rapport aux autres

Une question portait sur la perception que les élèves ont de leurs résultats scolaires quand ils se comparent aux autres élèves de la classe. Le graphique 4.68. présente la répartition, pour chaque établissement, des réponses des élèves par rapport aux cinq modalités de réponse proposées (résultats parmi les meilleurs de la classe, supérieurs à la moyenne de la classe, dans la moyenne de la classe, inférieurs à la moyenne de la classe, parmi les plus faibles de la classe). A la lecture de ce graphique, on s'aperçoit notamment que, selon l'établissement scolaire considéré, de 30 à 70 % des élèves déclarent que leurs résultats scolaires sont supérieurs à la moyenne de leur classe. Ceci suggère que dans certains établissements les élèves ont tendance à surestimer ou à sous-estimer soit leurs compétences, soit le niveau moyen de leur classe.

4.3.4 Motivation scolaire

Les graphiques 4.69., 4.70. et 4.71. renseignent les statistiques descriptives calculées pour chaque établissement scolaire quant aux trois indicateurs de motivation scolaire (intrinsèque, extrinsèque et amotivation). Même si on observe une variabilité entre établissements, les indicateurs moyens de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque sont tous au-dessus de 3,5. Dans tous les cas, les indicateurs moyens de motivation extrinsèque sont plus élevés (entre 4,5 pour f1 et 5,3 pour f3) que ceux calculés pour la motivation intrinsèque (entre 3,6 pour f1 et 4,9 pour f3). C'est au niveau de l'amotivation que la plus grande variabilité s'observe, même si la majorité des indicateurs moyens demeurent en-dessous de la valeur-pivot. Dans les établissements b4, b7, b3, b2, l3 et b5, plus de la moitié des élèves déclarent ne pas percevoir de relations entre les résultats scolaires qu'ils obtiennent et les comportements qu'ils adoptent.

4.3.5 Orientation des buts d'apprentissage au niveau des élèves

Les graphiques 4.72. et 4.73. illustrent l'orientation des buts d'apprentissage au niveau des élèves. On relève une variabilité relativement restreinte des indices moyens. Au niveau de l'indicateur *orientation vers l'apprentissage* (graphique 4.72.), les indices moyens varient de 3,5 à 4,8 tandis que ceux calculés pour l'indicateur *orientation vers la performance* (graphique 4.73.) sont fort semblables partout (entre 3,5 et 4). C'est au niveau du pourcentage d'élèves présentant un indice supérieur à 3,5 pour *l'orientation vers l'apprentissage* que l'on observe la plus grande variabilité. En effet, la proportion varie de 50 % d'élèves orientés vers l'apprentissage dans l'établissement I5 à plus de 90 % dans l'établissement f3.

D'une manière générale, les deux graphiques dégagent l'impression que la plupart des élèves valorisent plutôt la maîtrise de tâches que la compétition entre élèves, quel que soit l'établissement. Toutefois, le fait que presque toutes les écoles présentent des indices supérieurs à 3,5 pour *l'orientation vers la performance* montre que, même si les élèves valorisent plus fortement l'apprentissage, donc la maîtrise de tâches, ils ont également intériorisé un certain degré de compétitivité face à leurs collègues. L'école I5 affiche des valeurs qui laissent penser que ses élèves ne valorisent que peu la compétitivité, mais cette école présente également l'indice le plus bas pour *l'orientation vers l'apprentissage*. Lorsqu'on s'intéresse à l'écart entre l'une et l'autre orientation plutôt qu'aux valeurs absolues, on peut classer les écoles en trois groupes : il y a trois écoles dont les élèves accordent à peu près autant d'importance à l'apprentissage qu'à la performance (I5, I6, I1). Dans neuf écoles, les élèves affichent une orientation penchant légèrement en faveur de l'apprentissage (I4, b8, f1, f6, I3, I2, b3, f4, f5), et dans sept écoles, ils affichent une orientation nette vers l'apprentissage (b1, b2, b7, f2, b4, b5, f3). Les élèves de l'établissement f3 sont ceux qui sont le plus clairement orientés vers l'apprentissage.

4.3.6 Engagement scolaire

Pour rappel, l'analyse factorielle menée sur la quarantaine d'items en lien avec la notion d'engagement scolaire a mis en évidence l'existence de six dimensions : engagement cognitif, engagement comportemental social (non respect des règles à l'école et en classe), engagement comportemental négatif en classe (ennui, bavardage), engagement comportemental positif en classe (intérêt, attention, implication), engagement émotionnel positif en classe (sentiment de sécurité, bonheur, intégration) et engagement émotionnel négatif en classe (stress, nervosité, découragement, frustration). Les graphiques 4.74. à 4.79. présentent les statistiques descriptives pour chaque établissement respectivement pour les six dimensions d'engagement scolaire.

Au niveau de l'engagement cognitif, les indicateurs moyens sont compris entre 3,3 (b5) et 4,3 (f3) avec des proportions d'élèves présentant un indice supérieur à 3,5 variant d'environ 40 % (b5) à plus de 80 % (f3). Au niveau de l'engagement comportemental social, on ne relève en moyenne que très peu de comportements de transgression des règles en vigueur au sein de l'école ou de la classe puisque les indicateurs se situent entre 1,5 et 2,5. Par contre, les proportions d'élèves qui transgressent relativement fréquemment les règles varient entre 2 ou 3 % (I5, b8, f3, f1) et 10 à 15 % (b2, I3, b3). Pour ce qui est de l'engagement comportemental négatif en classe, les indicateurs moyens se situent approximativement entre 3 et 3,5 tandis que les proportions d'élèves avec un indice supérieur à 3,5 varient de 28 % (I2) à 52 % (b2) selon l'établissement scolaire considéré. Du côté de l'engagement

comportemental positif en classe, les indicateurs moyens sont tous supérieurs à 3,5 et les proportions d'élèves avec un indice supérieur à la valeur-pivot sont comprises entre 52 % (b2) et 90 % (f3).

Les constats précédents se retrouvent au niveau de l'engagement émotionnel en classe. Pour l'engagement émotionnel négatif, les indicateurs moyens varient entre 2 et 3 tandis que les proportions d'élèves avec un indice supérieur à 3,5 varient de 4 % (b5) à 22 % (b3). Pour l'engagement émotionnel positif, les indicateurs moyens varient entre 3,3 et 4,5 tandis que les proportions d'élèves avec un indice supérieur à 3,5 varient de 46 % (b2) à 78 % (f3).

4.3.7 Evocation sérieuse de l'abandon scolaire

Le graphique 4.80. renseigne, pour chaque établissement, la proportion d'élèves qui déclarent avoir déjà sérieusement pensé à abandonner l'école. Cette proportion se situe généralement autour de 30 % des élèves, mais elle est sensiblement plus importante dans les établissements b5, l3 et l2 (entre 40 et 50 %) et sensiblement moins importante dans les établissements f4, b8 et f3 (environ 10 %).

5 Conclusion provisoire

De nos jours, le décrochage scolaire apparaît comme une réelle problématique de société (Rayou, 2000). Si durant la première moitié du 20^e siècle, les scolarités courtes et l'absence de diplômes ne nuisaient pas forcément à la vie professionnelle et constituaient alors la norme (Broccolichi, 2000), ce n'est plus le cas aujourd'hui. Intégrer le marché du travail avec un faible niveau d'études ou en l'absence de qualification est particulièrement difficile.

De nombreux chercheurs (par exemple, Asdih, 2003; Glasman, 2000; Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, Georges & Parent, 1998; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) ont clairement identifié l'origine du décrochage scolaire au sein de plusieurs grands systèmes tels que la société, la famille, l'école et l'élève lui-même. Le décrochage scolaire apparaît donc comme un phénomène multidimensionnel où de nombreux facteurs interagissent. L'association de ces différents facteurs peut, petit à petit, amener le jeune à s'investir de façon stratégique et efficace dans son cursus scolaire (accrochage scolaire) ou, au contraire, à se désintéresser, à se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations cumulées (décrochage scolaire).

Lutter contre le décrochage scolaire constitue désormais un défi majeur pour l'ensemble des systèmes éducatifs des pays développés.

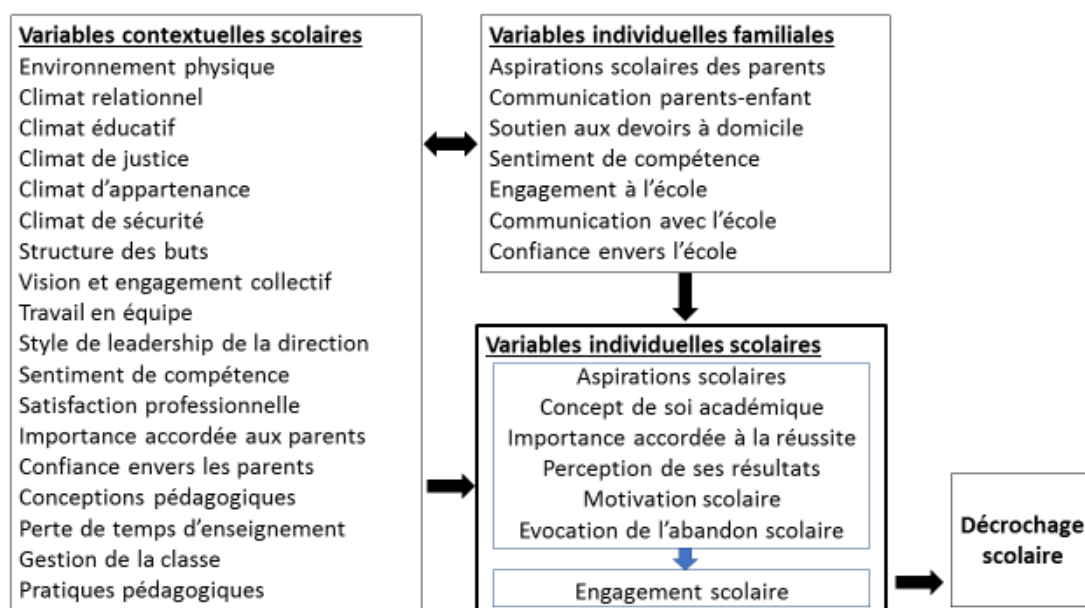
La recherche FAVAS s'inscrit dans cette visée. La finalité du projet est en effet d'améliorer la compréhension du processus de décrochage scolaire des jeunes fréquentant les établissements d'enseignement secondaire en cherchant à mieux cerner ce qui se joue au niveau de l'environnement socioéducatif (Janosz *et al.*, 1998, 2004) afin de mettre en évidence des pistes d'intervention préventives, des recommandations susceptibles d'aider les établissements dans leur volonté de renforcer l'accrochage scolaire des jeunes.

Deux volets structurent le projet FAVAS.

Le premier volet vise à construire et soumettre un questionnaire suffisamment sensible et complet afin de mettre en évidence les facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire auprès d'élèves fréquentant 19 établissements secondaires français (N = 6), belges (N = 7) et luxembourgeois (N = 6). Au sein de chaque établissement, des échantillons de parents, d'élèves et d'enseignants ont été invités à compléter ce questionnaire. Au total, ce sont 4067 élèves, âgés entre 12 et 20 ans, qui ont été impliqués dans l'étude en été 2017. En ce qui concerne les adultes, 1713 parents ont renvoyé leur questionnaire complété et ce sont 569 enseignants qui se sont pliés à cet exercice.

Au terme d'une revue de la littérature sur les facteurs explicatifs du décrochage scolaire, qui est venue compléter la théorie de Janosz et ses collègues sur l'étude de l'environnement socioéducatif, ce sont au final 32 dimensions qui ont été retenues pour tenter d'apporter des éléments de compréhension du processus d'accrochage/décrochage scolaire (voir figure ci-dessous pour le rappel de ces dimensions).

Figure 1 : Le modèle intégrateur proposé pour la recherche FAVAS dans lequel l'engagement scolaire est décrit comme médiateur des influences des autres facteurs quelle que soit la source d'origine (rappel)



Certaines dimensions sont observées auprès des trois acteurs (élèves, parents, membres du personnel) comme les relations entre l'école et la famille, les buts d'apprentissage et de performance, le climat scolaire et l'architecture, d'autres sont étudiés auprès de deux sources. Les aspirations scolaires, l'engagement des parents dans l'éducation scolaire à domicile et la satisfaction par rapport à l'orientation sont ainsi communes aux parents et aux élèves. Le temps d'enseignement et la gestion des comportements sont considérés auprès des enseignants et des élèves. Seuls les enseignants donneront un avis sur les pratiques d'enseignement, les méthodes d'évaluation et la satisfaction professionnelle. Enfin, certains facteurs sont propres aux élèves : la conception de ses compétences scolaires, la motivation scolaire et l'engagement scolaire, ce dernier étant envisagé comme une variable médiatrice des influences des autres variables à l'étude quelle que soit la catégorie de variables envisagée (contexte scolaire, contexte familial, variables individuelles scolaires).

Avec le présent rapport et le fichier Excel qui l'accompagne, chaque établissement bénéficie aujourd'hui d'un retour détaillé sur chacune des dimensions étudiées. Ce retour est disponible pour chaque source d'information (élèves, personnel ou parents). Il met à disposition un indicateur moyen pour chaque dimension à l'étude tout en renseignant la proportion d'individus qui, dans chaque école, présentent un indice supérieur à 3.5, seuil au-delà duquel, les répondants tendent à évaluer positivement le concept à l'étude. Au départ de cette première présentation globale des données, il est possible pour chaque établissement de repérer les aspects plébiscités par les acteurs en présence, mais aussi les éléments moins favorablement évalués et qui pourraient, dès lors, faire l'objet d'une attention particulière voire d'une piste concrète d'action. A cette fin, le fichier Excel inclut les analyses descriptives pour chaque item constitutif des dimensions à l'étude. Cela pourrait permettre de repérer de façon précise des éléments concrets sur lesquels intervenir de façon locale.

Le second volet ambitionne de mieux comprendre comment s'articulent les différentes dimensions étudiées et de développer des pistes d'intervention préventives générales afin de soutenir les établissements secondaires dans l'accompagnement et le soutien de leurs élèves en risque de décrochage scolaire.

Il appartiendra évidemment aux établissements scolaires de se saisir (ou non) de ces pistes et de réfléchir de façon concrète à leur mise en œuvre en fonction des contextes locaux et particuliers.

C'est précisément ce travail d'élaboration de pistes d'intervention préventives qui retiendra l'attention de l'équipe universitaire dans les prochains mois.

Comment les déterminants individuels, scolaires et familiaux s'influencent-ils mutuellement pour soutenir l'accrochage scolaire des jeunes ?

Au-delà des analyses descriptives proposées jusqu'ici, ce sont les analyses compréhensives qui auront pour but d'établir les rapports qu'entretiennent entre elles les dimensions à l'étude et qui permettront la formulation de ces pistes générales de prévention.

Bibliographie

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. Département de psychologie. Université du Québec, Montréal. Thèse de doctorat http://www.google.lu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiO3-biuaHSAhXG0xQKHYYqmDKwQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.473.9924%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usg=AFQjCNGdWR4eWYUqWIGFI LXm96wVA4F_g&vm=bv.147448319,d.d24[En ligne] (Téléchargé en février 2017).
- Archambault, I. & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(3), 187-191.
- Archambault, I., Janosz, M. & Chouinard, R. (2012). Teacher Beliefs as Predictors of Adolescents' Cognitive Engagement and Achievement in Mathematics. *The Journal of Educational Research, 105*, 319-328.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S, & Pagani (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Asdih, C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle, 36*(1), 59-83.
- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of Parent Involvement Research*. ERIC Digest 134. New-York: Clearinhouse on Urban Education.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories, *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Bernard, P-Y. & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de l'expérience scolaire. *Education et formation, N°90.*, p.95-112.
- Boersma, F.J., & Chapman, J.W. (1992). *Perception of ability scale for students*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Brault, M-C, Janosz, M. & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 44*, 148-159.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, *VEI Enjeux, 122*, 36-47
- Chapman, D. (1991). *Vision, instruction, and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation - pedagogique/>
- Crozier G. (2001). Including parents? Education, citizenship and parental agency. *Journal of Education Policy, 16*(6), 621-622.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology, 49*(1), 24-34.
- Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation, 31*(1), 2008, 51-91.
- Dierendonck, C. Poncelet, D. & Voz, G. (2008). Engagement parental scolaire et lien école-famille. In Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. & Noesen, M. *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*. Editions de Boeck.
- Dierendonck, c., & Zenner, F. (2005). *Evaluation de l'efficacité des classes fonctionnant d'après le concept pédagogique Offener Unterricht au Grand-Duché de Luxembourg*. Rapport de recherche non publié : MENJE-SCRIPT.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Université du Québec à Trois-Rivières, Thèse de doctorat, Document non publié.

- Downey, D. B. (2002). Parental and Family Involvement in Education. In Molnar, A. (Ed), School reform proposals : The Research Evidence (pp. 113-134). Tempe, AZ : Education Policy Unit (EPRU), College of education. Arizona State University. [En ligne]. <http://epicpolicy.org/files/Chapter06-Downey-Final.pdf> (Page consultée en décembre 2009).
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth, & J. Dunn (Eds.). Family-school Links : How do they Affect Educational Outcomes (pp. 3-34). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fishel, M & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-age children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371-402.
- Forsyth, P.B., Adams, C.M. & Hoy, W. K. (2011). Collective trust: why schools can't improve without it. New-York: Teachers College Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galand, Benoit, & Philippot, Pierre. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, 10-15.
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Grover, K. A., Houlihan, D. D. & Campana, K. (2016). A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version. *International Journal of Psychological Studies*; 8(2), 28-40.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (éd.), *Self-esteem: The puzzle of low self regard* (pp. 87-116). New York : Plenum Press.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. [En ligne] www.gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf (consulté en juin 2013).
- Janosz, M., et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. and Kaplan, H. B. (2001). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Le Donné, N., Fraser, P. & Bouquet, G. (2016). *Teaching strategies for instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data*. OECD Education Working papers, 148, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>

- Leemans, G. (2009). *Contrôle de la qualité des bâtiments scolaires dans la communauté flamande de Belgique*. CELE Echanges, 8, www.oecd.org/fr/education/innovation-education/.../43890038.pdf
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H.W., & Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- OCDE (2010). TALIS 2008 Technical Report. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf>
- OCDE (2013). TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, I., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. In site du Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (CTREQ) [En ligne], <http://www.renouveauill.qc.ca/IMG/pdf/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>.
- Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux*, 122, 48-62.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Education & formations*, 90.
- Roeser, R., Midgley, C., Urda, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Sanders, M. (2003). Community involvement in schools. From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Staats, A.W., (1975). *Social Behaviorism*. Homewood, IL : Dorsey Press.
- Thurston, D. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Turney, K. and Kao, G. (2009) Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102, 257-271.
- Ule, M., Živoder, A. & du Bois-Reymond, M. (2015) 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28:3, 329-348
- Vallerand, R. J. (1991). *Echelle de motivation en éducation (EME-S 28)*, Département de psychologie. Université du Québec, Montréal.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

ANNEXES

Tableaux du chapitre 3 (p. 58-79)

Graphiques du chapitre 4 (p. 80-110)

Tableau 3.1. : Environnement physique

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha (N)	N	M	ET	Alpha (N)	N	M	ET	Alpha (N)
1z. Dans cette école, il est facile de trouver son chemin.	4001	4,7	1,2	0,77 (3610)	1700	4,8	0,9	0,78 (1447)	510	4,7	1,0	0,90 (464)
1aa. Le bâtiment scolaire est agréable et me donne envie d'apprendre. / Le bâtiment scolaire est agréable et donne envie aux élèves d'apprendre.	3963	3,8	1,5		1683	4,4	1,1		511	4,2	1,3	
Le bâtiment scolaire est agréable et donne envie au personnel d'y travailler.	-	-	-		-	-	-		515	4,3	1,3	
1bb. Le bâtiment scolaire offre des ressources adéquates (bibliothèque, salles informatiques, ateliers bien équipés,...).	4007	4,6	1,3		1671	4,8	1,0		518	4,3	1,4	
1cc. L'école est dotée d'espaces naturels (pelouses, arbres, ...).	4024	4,6	1,5		1686	4,7	1,3		517	4,4	1,6	
1dd. L'accès au bâtiment scolaire est protégé.	3935	4,1	1,5		1677	4,2	1,4		492	4,0	1,4	
1nn. Le bâtiment offre des espaces de travail et de réunion adéquats pour le personnel.	-	-	-		-	-	-		518	4,1	1,4	
1ee. L'école offre des espaces de détente pour les élèves.	3930	3,8	1,7		1653	4,4	1,3		513	3,9	1,3	
1ff. Les salles de classe s'adaptent à différentes activités.	3946	4,2	1,4		1655	4,4	1,0		510	4,0	1,3	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source : Adapté de Leemans, G. (2009). Contrôle de la qualité des bâtiments scolaires dans la communauté flamande de Belgique. CELE Echanges, 8, www.oecd.org/fr/education/innovation-education/.../43890038.pdf

Tableau 3.2. : Relations entre élèves

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha (N)	N	M	ET	Alpha (N)	N	M	ET	Alpha (N)
1a. Les élèves se traitent avec respect.*	4045	4,1	1,2	0,78 (3969)	1711	4,5	1,0	0,86 (1657)	536	4,0	1,0	0,87 (524)
1b. Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.*	4025	4,1	1,2		1704	4,3	0,9		530	4,0	0,8	
1c. Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales.*	4019	4,1	1,1		1699	4,3	0,9		531	4,0	0,8	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

* : item repris/adapté du QES-secondaire (Janosz et Bouthillier, 2007).

Source : Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.3. : Relations entre les élèves et le personnel

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
1d. Les élèves respectent les enseignants.	4033	4,1	1,2	0,84 (3718)	1671	4,5	1,0	0,90 (1500)	534	4,2	0,98	0,92 (481)
1e. Les élèves respectent les autres membres du personnel de l'école (surveillants, éducateurs, psychologues, personnel d'entretien).	4000	4,5	1,2		1699	4,6	0,9		534	4,1	0,96	
1f. Les élèves respectent les membres de la direction.	4012	4,9	1,1		1698	5,0	0,8		532	4,6	0,98	
1g. Les relations entre les élèves et le personnel de l'école sont chaleureuses et bienveillantes.*	3973	4,2	1,1		1689	4,5	0,9		514	4,3	0,89	
1h. Les élèves font confiance au personnel de l'école.	3964	4,2	1,3		1702	4,5	0,9		510	4,5	0,84	
1i. Les élèves se sentent respectés par le personnel de l'école.	3940	4,2	1,3		1684	4,5	1,0		504	4,4	0,82	
1j. Les élèves se sentent écoutés par le personnel de l'école.	3996	4,1	1,3		1679	4,4	1,0		506	4,4	0,85	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.4. : Relations entre les membres du personnel

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
1k. Les membres du personnel se respectent.	525	4,7	0,92	0,92 (522)
1l. Les membres du personnel s'entendent bien.	524	4,6	0,88	
1m. Les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et cordiales.	524	4,6	0,91	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.5. : Relations entre les membres du personnel et la direction

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
1n. Les membres du personnel se sentent à l'aise d'échanger et de discuter avec la direction.	520	4,4	1,3	0,96 (512)
1o. La direction et les membres du personnel s'entendent bien.	517	4,4	1,2	
1p. Les relations entre les membres du personnel et la direction sont chaleureuses et cordiales.	520	4,3	1,3	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.6. : Climat éducatif

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
1k. On sent que la réussite des élèves est importante pour les enseignants.*	4006	4,4	1,3	0,75 (3871)	1689	4,7	1,0	0,83 (1572)	526	5,0	0,9	0,80 (511)
1l. On sent qu'il est important pour les élèves d'étudier et d'obtenir un diplôme.*	4012	4,5	1,2		1697	4,8	0,9		522	4,0	1,1	
1m. On encourage les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes.*	4019	4,5	1,3		1681	4,7	1,0		522	4,8	0,9	
1n. On favorise l'entraide et le soutien entre élèves.	3972	4,3	1,2		1668	4,4	1,0		517	4,6	0,9	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.7. : Climat de justice

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
1o. Les sanctions données sont justes et équitables.*	3945	3,6	1,5	0,81 (3895)	1649	4,4	1,1	0,85 (1563)	512	4,4	1,1	0,90 (508)
1p. Les élèves sont traités de façon juste et équitable.*	4025	4,0	1,4		1668	4,4	1,0		517	4,7	1,0	
1q. Les règles et règlements sont justes et équitables.*	4017	4,2	1,3		1675	4,8	0,9		520	4,8	1,0	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.8. : Climat d'appartenance

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
1r. Je suis fier d'être un élève de cette école.* / Les élèves sont fiers de leur école.	3915	4,4	1,5	0,92 (3802)	1688	4,8	1,1	0,93 (1610)	475	4,2	1,1	0,94 (453)
1s. Cette école est importante pour moi.* / Cette école est importante aux yeux des élèves.	3934	4,4	1,5		1685	4,9	1,0		477	4,2	1,0	
1t. J'aime mon école.* / Les élèves aiment leur école.	3915	4,2	1,5		1688	4,8	1,1		473	4,2	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.9. : Climat de sécurité

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
1u. Il y a des lieux, dans cette école, que j'ai peur de fréquenter. * (-) / Il y a des lieux dans cette école que l'on a peur de fréquenter.	3920	1,8	1,4	0,59 (3621)	1656	2,2	1,3	0,69 (1503)	504	1,7	1,0	0,83 (391)
1v. Je me sens en sécurité dans cette école.* / Les élèves se sentent en sécurité dans cette école.	4001	4,7	1,2		1697	4,9	0,9		502	4,9	0,8	
Les membres du personnel se sentent en sécurité dans cette école.	-	-	-		-	-	-		516	5,1	0,8	
1w. On se fait facilement intimider par d'autres élèves (menaces, harcèlements, ...) dans cette école.* (-) / Les élèves se font facilement intimider par d'autres élèves de l'école (menaces, harcèlements, ...).	3940	2,8	1,6		1658	2,8	1,4		480	2,9	1,1	
1x. On se fait facilement intimider par des élèves extérieurs (menaces, harcèlements, ...) dans cette école.* (-) / Les élèves se font facilement intimider par des élèves extérieurs à l'école (menaces, harcèlements, ...).	3871	2,4	1,5		1646	2,4	1,2		412	2,7	1,1	
Les membres du personnel se font intimider par certains élèves (menaces, harcèlements, ...).	-	-	-		-	-	-		497	2,2	1,1	
1y. Si je suis en difficulté ou que j'ai un problème, je sais qu'un adulte pourra m'aider. / Si un élève est en difficulté ou a un problème, il sait qu'un adulte pourra l'aider.	3938	4,3	1,4		1673	4,6	1,0		503	4,8	0,8	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres.umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

(-) : item inversé lors du calcul de l'Alpha de Cronbach

Tableau 3.10. : Structure des buts – structure centrée sur l'apprentissage

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
8a. Dans cette école, il est permis de faire des erreurs, du moment qu'on apprend.	3957	4,6	1,3	0,73 (3670)	1678	4,4	1,0	0,81 (1583)	499	4,8	0,9	0,69 (445)
8b. Dans cette école, les enseignants pensent que l'apprentissage est plus important que les résultats scolaires.	3732	3,9	1,4		1664	3,9	1,2		455	4,2	1,0	
8c. Dans cette école, les enseignants veulent que les élèves comprennent réellement ce qu'ils font, au lieu de juste apprendre par cœur.	3929	4,5	1,3		1664	4,5	1,1		488	4,8	0,9	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source : Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Tableau 3.11. : Structure des buts – structure centrée sur la performance

Items	Source : élèves				Source : parents				Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
8d. Dans cette école, les enseignants traitent les élèves qui ont de bons résultats mieux que les autres.	3911	3,8	1,6	0,83 (3557)	1657	3,4	1,4	0,85 (1536)	470	2,7	1,2	0,74 (453)
8e. Dans cette école, les enseignants s'intéressent uniquement aux bons élèves.	3919	3,2	1,5		1655	2,8	1,3		488	2,1	1,0	
8f. Cette école a renoncé à s'occuper de certains élèves.	3624	3,2	1,7		1605	2,8	1,4		485	2,1	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Tableau 3.12. : Structure des buts – orientation vers l'apprentissage

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
8g. Comprendre les travaux scolaires que je fais à l'école est plus important pour moi que les résultats que j'obtiens.	3870	3,8	1,5	0,67 (3749)
8h. Je préfère les travaux à l'école qui me font vraiment réfléchir.	3884	3,8	1,4	
8i. Mon plus grand sentiment de réussite, c'est lorsque j'apprends quelque chose que je ne savais pas avant.	3909	4,4	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Tableau 3.13. : Structure des buts – orientation vers la performance

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
8j. J'aime montrer à mes enseignants que je suis plus intelligent que les autres élèves.	3893	3,4	1,5	0,72 (3785)
8k. J'ai la sensation de réussir à l'école lorsque j'ai de meilleurs résultats que les autres élèves de ma classe.	3910	4,1	1,5	
8l. Je m'inquiète d'obtenir de moins bons résultats que les autres élèves à l'école.	3858	3,7	1,7	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Tableau 3.14. : Vision et engagement collectif

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
2a. Les membres du personnel se mobilisent facilement autour de projets qui visent à améliorer la réussite des élèves.	509	4,5	1,0	0,86 (452)
2b. La plupart des membres du personnel partagent une vision commune des priorités de l'école.	505	4,3	1,1	
2c. Dans cette école, on sent que tout le monde travaille dans la même direction (objectifs communs).	503	4,1	1,1	
2d. La plupart des membres du personnel partagent les mêmes valeurs et croyances à l'égard des missions centrales de l'institution scolaire.	500	4,3	1,0	
2e. Une grande partie des membres du personnel sont découragés dans le cadre de leur métier. (-)	493	3,1	1,3	
2f. En général, il est assez facile de trouver des volontaires parmi le personnel pour s'impliquer dans des activités qui débordent le cadre habituel de leurs activités professionnelles (ex: activités spéciales, groupe de travail, etc.).	499	3,1	1,3	
2g. Ce sont toujours les mêmes qui s'impliquent dans les différents comités ou projets qui font vivre l'école. (-)	491	4,6	1,0	
2h. Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions importantes qui orientent les pratiques de l'école.	497	4,0	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.15. : Travail en équipe

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
3a. Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe.	507	4,3	1,6	0,85 (474)
3b. Les membres du personnel partagent facilement leurs cours, leurs stratégies pédagogiques et/ou éducatives.	483	4,1	1,2	
3c. Les membres du personnel ont tendance à travailler seuls, chacun de leur côté. (-)	498	3,3	1,2	
3d. Les membres du personnel coopèrent volontiers.	495	4,3	0,9	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.16. : Style de leadership de la direction

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
3e. Les membres du personnel peuvent compter sur le soutien de la direction.	494	4,5	1,3	0,91 (375)
3f. La direction encourage la collaboration entre les membres du personnel.	495	4,6	1,1	
3g. La direction opère un contrôle excessif dans l'école. (-)	481	2,8	1,3	
3h. La direction délègue régulièrement certaines responsabilités.	447	3,8	1,2	
3i. La direction est ouverte aux idées nouvelles et encourage l'expérimentation de nouvelles façons de faire (pédagogie, gestion, etc.).	489	4,6	1,1	
3j. La direction manifeste un souci de transparence et de dialogue dans sa gestion de l'école.	468	3,8	1,4	
3k. Les attentes de la direction face aux membres du personnel sont claires.	502	4,3	1,2	
3l. Dans ses décisions, la direction tient compte de l'avis du personnel.	480	4,1	1,2	
3m. La direction communique à son personnel une vision de l'avenir de l'école.	498	4,2	1,3	
3n. La direction de l'école propose et/ou soutient des projets mobilisateurs pour l'école.	493	4,7	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.17. : Sentiment de compétence professionnelle

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
6a. Planification du travail.	500	5,1	0,8	0,80 (414)
6b. Communication avec les élèves.	502	5,2	0,7	
6c. Evaluation des élèves.	470	4,9	0,8	
6d. Collaboration avec les parents.	471	4,6	0,9	
6e. Maintien de la discipline.	485	4,8	0,9	
6f. Maîtrise des aspects administratifs de votre travail.	500	4,8	1,0	
6g. Maîtrise des contenus enseignés.	459	5,3	0,7	
6h. Travail d'équipe avec les autres membres du personnel.	500	5,0	0,8	
6i. Utilisation des technologies de l'information et de la communication.	501	4,7	1,0	
6j. Adaptation de ses actes professionnels aux différences entre élèves.	479	4,8	0,9	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=très peu compétent, 2=peu compétent, 3=plutôt peu compétent, 4=plutôt compétent, 5=compétent, 6=tout à fait
Source : Lessard, C., Kamanzi, P. C., Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la Collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77.

Tableau 3.18. : Satisfaction professionnelle

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
7a. Les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients.	486	4,5	1,2	0,87 (443)
7b. Si c'était à refaire, je choisirais à nouveau d'exercer ces fonctions.	483	4,7	1,3	
7c. Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement. (-)	479	2,4	1,5	
7d. J'aime travailler dans mon établissement.	499	5,1	1,1	
7e. Mon établissement est un endroit où il est agréable de travailler ; je le recommanderais.	495	4,7	1,3	
7f. Je pense que mon métier est valorisé dans la société.	495	3,0	1,4	
7g. Je suis satisfait de mon action et de mes résultats dans cet établissement.	496	4,7	0,9	
7h. Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction.	497	4,8	1,0	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source: OCDE (2013). TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Tableau 3.19. : Importance accordée aux parents au sein de l'établissement

Items	Source : personnel				Source : parents			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
5a. Les parents ont leur place dans cet établissement.	479	4,4	1,0	0,83 (397)	1667	4,4	1,0	0,84 (1435)
5b. Les parents sont bien informés des activités de cet établissement.	474	4,5	1,0		1679	4,5	1,1	
5c. Les parents s'impliquent dans les différents comités ou activités de l'établissement.	454	3,6	1,4		1627	4,0	1,1	
5d. L'avis des parents est demandé dans cet établissement.	437	3,9	1,2		1677	3,8	1,2	
5e. L'établissement offre un soutien aux parents d'élèves qui éprouvent des difficultés avec leur enfant (d'apprentissage ou de comportement).	465	4,3	1,2		1614	4,2	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source : Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.20. : Confiance du personnel envers les parents

Items	Source : personnel			
	N	M	ET	Alpha
5f. Les parents sont engagés dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.	473	3,6	1,2	0,86 (343)
5g. Si les élèves se comportent mal à l'école, c'est principalement lié à un manque d'éducation de la part des parents. (-)	459	4,0	1,2	
5h. Les parents sont facilement joignables lorsque l'enseignant a une question ou rencontre un problème avec un élève.	464	4,0	1,0	
5i. Les parents fournissent à l'enseignant toutes les informations nécessaires au sujet de l'enfant.	442	3,8	1,0	
5j. Les parents encouragent leur enfant à développer une attitude positive envers les apprentissages scolaires.	415	3,7	1,0	
5k. Les parents sont disponibles et ouverts à la discussion.	463	4,0	0,8	
5l. Les parents sont réceptifs aux commentaires et suggestions de l'enseignant.	450	3,9	0,8	
5m. Les parents respectent les compétences professionnelles des enseignants.	458	4,0	0,9	
5n. Les parents sont clairement engagés dans l'éducation de leur enfant.	438	3,5	1,0	
5o. Les parents ont tendance à défendre systématiquement leur enfant. (-)	457	4,0	1,0	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord. Source :
 Forsyth, P.B., Adams, C.M. & Hoy, W. K. (2011). Collective trust: why schools can't improve without it. New-York: Teachers College Press.

Tableau 3.21. : Conceptions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves

Dimensions / thèmes	Items	Source : personnel			
		N	M	ET	Alpha
Efficacité du redoublement quant aux apprentissages scolaires ultérieurs	8a. Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	483	4,3	1,2	0,89 (461)
	8c. Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique.	471	3,9	1,2	
	8d. Le redoublement est une seconde chance offerte aux élèves en difficulté scolaire.	481	4,3	1,2	
Conséquences du redoublement sur le plan socio-affectif	8b. Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	470	3,3	1,3	0,77 (426)
	8e. Faire redoubler un élève nuit à son estime de soi.	459	3,3	1,3	
	8f. Le redoublement n'est efficace qu'à court terme ; à long terme, il se révèle inefficace et préjudiciable sur le plan socio-affectif (motivation, engagement scolaire).	453	3,6	1,3	
Connaissance des résultats de recherche à propos de l'efficacité du redoublement	8l. Les recherches scientifiques montrent que le redoublement n'augmente pas significativement, sur le long terme, les résultats scolaires des élèves en difficulté.	333	4,1	1,2	0,59 (277)
	8m. La majorité des recherches scientifiques affirme que les redoublants gagnent plus au niveau de leurs apprentissages scolaires que ceux qui sont promus. (-)	284	3,4	1,2	
Amplification des inégalités	8g. Le redoublement est l'un des principaux vecteurs d'amplification des inégalités scolaires liées à l'origine sociale.	409	3,1	1,2	-
	9c. Regrouper les élèves par aptitude en classes de niveau, en proposant des groupes ou cours plus avancés ou poussés aux meilleurs élèves, amplifie les écarts entre les classes fortes et les classes plus faibles, et creuse les inégalités liées à l'origine sociale.	439	3,7	1,3	-
Conséquences attendues si le redoublement est supprimé	8h. L'abandon ou le recours exceptionnel au redoublement augmente l'hétérogénéité des classes.	391	3,7	1,2	-
	8j. L'abandon du redoublement conduit à un nivellement par le bas du système scolaire.	435	4,2	1,4	-
Raisons d'attachement au redoublement	8k. La crainte du redoublement permet aux enseignants de motiver les élèves.	465	3,6	1,3	-
	8i. Les enseignants sont attachés au redoublement, faute d'alternatives crédibles.	438	3,7	1,4	-
	9d. L'existence de l'orientation précoce des élèves et/ou de la possibilité de les faire redoubler bloque la mise en place d'autres formes de différenciation plus souples (groupes de niveau temporaires, cours de niveau normal ou avancé, individualisation)	359	3,8	1,4	-
Classes de niveau	9a. Regrouper les élèves par aptitude en classes de niveau est plus bénéfique pour les élèves que de former des classes hétérogènes.	455	3,8	1,4	-
	9b. Le fait de fréquenter une classe "forte" peut avoir une incidence négative sur le concept de soi de certains élèves et les conduire à sous-estimer leurs capacités scolaires.	451	3,7	1,2	-

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

Source : Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.

<http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Tableau 3.22. : Perte de temps d'enseignement

Items	Source : élèves				Source : personnel enseignant			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
9a. En classe, les élèves dérangent quand les enseignants parlent. / Des élèves interrompent le cours par leurs comportements.	3948	3,7	1,5	0,85 (3842)	392	3,5	1,7	0,92 (390)
9b. Il y a une perte de temps au début des cours. / On perd du temps en début du cours.	3928	3,8	1,6		394	3,6	1,8	
9c. On perd du temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	3920	3,6	1,7		393	3,4	1,8	
9d. Les enseignants doivent arrêter leur cours et demander aux élèves de se taire. / Je dois arrêter le cours et demander aux élèves de se taire.	3945	3,9	1,6		395	3,5	1,8	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours.

Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.23. : Gestion difficile de la classe

Items	Source : élèves				Source : personnel enseignant			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
9e. Les enseignants se fâchent rapidement. / 11e. Je me fâche rapidement.	3919	3,4	1,6	0,80 (3685)	388	1,9	1,1	0,75 (370)
9f. Les enseignants sanctionnent les élèves. / 11f. Je sanctionne les élèves.	3880	2,9	1,5		383	1,9	0,9	
9h. Les enseignants perdent le contrôle de la classe. / 11h. Je perds le contrôle de la classe.	3923	2,5	1,5		388	1,3	0,8	
9i. Les enseignants crient sur un élève devant toute la classe. / 11i. Je crie sur un élève devant toute la classe.	3907	3,0	1,7		390	1,4	0,8	
9j. Les enseignants ramènent l'ordre en classe en se fâchant. / 11j. Je ramène l'ordre en classe en me fâchant.	3874	3,0	1,5		383	1,8	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours.

Adapté de Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).

Tableau 3.24. : Pratiques pédagogiques

Dimensions	Items	Source : enseignants				Source : élèves			
		N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
Pratiques de structuration collective de l'apprentissage	11r. Je présente explicitement les objectifs d'apprentissage en début de séquence d'enseignement. / 9u. Au début de chaque activité d'enseignement, les enseignants présentent explicitement les objectifs d'apprentissage aux élèves.	383	4,5	1,6	0,71 (312)	3707	3,1	1,6	0,75 (3371)
	11u. Je demande à mes élèves de se souvenir des étapes d'une procédure montrée en classe.	368	4,4	1,3		-	-	-	
	11q. Au début du cours, je fais un bref résumé de la leçon précédente. / 9k. En début de cours, les enseignants font un bref résumé des apprentissages précédents.	391	4,8	1,4		3884	3,0	1,5	
	11v. A la fin du cours, je vérifie, en posant des questions, si l'activité a bien été comprise ou non.	385	4,3	1,5		-	-	-	
	11ff. Les élèves travaillent de façon individuelle sur des feuilles de travail ou dans leur manuel pour s'exercer suite à un nouvel apprentissage.	368	4,0	1,4		-	-	-	
	11cc. Je pose des questions courtes, basées sur des faits, qui demandent des réponses brèves.	365	4,6	1,4		-	-	-	
	11z. J'expose oralement (avec des supports visuels ou non) de nouveaux contenus à la classe toute entière.	375	5,0	1,2		-	-	-	
	11kk. Je fais référence à un problème de la vie courante, de l'actualité ou du monde du travail pour montrer l'utilité des apprentissages. / 9n. Les enseignants font référence à un problème de la vie courante ou de la vie professionnelle (métier) pour démontrer qu'un nouvel apprentissage est utile.	369	4,4	1,4		3662	2,7	1,4	
	11p. J'essaie de faire des liens entre mes enseignements et leur utilité en dehors du monde scolaire.	382	4,7	1,4		-	-	-	
	9o. Les enseignants donnent des exercices systématiques aux élèves jusqu'au moment où ils sont sûrs que chaque élève a compris la matière.	-	-	-		3815	3,0	1,5	
	9v. Les enseignants vérifient que les élèves maîtrisent bien les apprentissages antérieurs nécessaires avant chaque nouvel apprentissage.	-	-	-		3789	3,0	1,5	
Devoirs à domicile	11gg. Je donne des devoirs à la maison.	375	3,1	1,6	0,79 (348)	-	-	-	-
	11hh. Je passe en revue les difficultés que les élèves ont rencontrées dans le cadre de leurs devoirs à la maison.	348	3,5	1,7		-	-	-	-
Travail coopératif	11y. J'encourage mes élèves à travailler ensemble.	380	4,1	1,5	0,74 (375)	-	-	-	-
	11w. Les élèves travaillent en petits groupes pour leur apprendre à produire des réflexions et des solutions communes face à un problème ou une tâche. / 9l. Les élèves travaillent en petits groupes pour réfléchir et donner une solution commune à un problème ou une tâche.	383	3,0	1,4		3875	2,6	1,3	-

Pratiques axées sur le développement cognitif des élèves	11t. J'encourage mes élèves à résoudre des situations-problèmes ou à réaliser certaines tâches de plusieurs façons.	368	3,8	1,4	0,70 (323)	-	-	-	-
	11m. J'attends de mes élèves qu'ils réfléchissent à des situations-problèmes ou des tâches complexes (càd des tâches qui nécessitent la mobilisation de plusieurs connaissances, ressources ou étapes de résolution).	380	4,1	1,5		-	-	-	-
	11o. Je demande à mes élèves de produire des explications écrites relatives aux stratégies qu'ils mobilisent pour résoudre une situation-problème ou une tâche complexe.	362	2,7	1,5		-	-	-	-
	11ii. Je demande à mes élèves de produire des travaux réflexifs dans lesquels ils doivent expliquer leur façon de raisonner ou de penser dans certaines situations.	357	2,7	1,5		-	-	-	-
	11dd. Je pose des questions qui demandent des réponses structurées/argumentées.	373	4,1	1,5		-	-	-	-
Items considérés isolément	11n. J'associe mes élèves à la planification des activités de classe ou des sujets qui seront abordés en classe.	378	2,9	1,7	-	-	-	-	-
	11ee. Je laisse mes élèves évaluer leurs propres progrès. / 9y. Les élèves évaluent eux-mêmes leurs progrès.	360	2,8	1,5	-	3658	2,4	1,4	-
	11jj. Les élèves travaillent sur des tâches ou des projets qui nécessitent plusieurs heures de cours. / 9q. Les élèves travaillent sur des tâches ou des projets qui nécessitent plusieurs heures de cours.	364	3,0	1,7	-	3800	3,0	1,3	-
	11bb. J'observe les étudiants en train de travailler sur des tâches particulières et je leur donne des feedbacks immédiats.	378	4,5	1,5	-	-	-	-	-
	11x. Quel que soit le profil des élèves, je leur donne à tous les mêmes exercices jusqu'à ce qu'ils aient compris.	354	4,2	1,7	-	-	-	-	-
	11aa. Je donne des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite. / 9m. Les enseignants donnent des tâches différentes aux élèves en difficulté scolaire et/ou aux élèves qui avancent plus vite.	375	2,6	1,5	-	3808	2,1	1,4	-
	11s. Les élèves utilisent les technologies de l'information et de la communication. / 9r. En classe, les élèves utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC).	375	3,0	1,6	-	3669	2,7	1,4	-
	11g. Je félicite les élèves. / 9g. Les enseignants félicitent les élèves.	389	4,2	1,4	-	3854	3,1	1,6	-

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours.

Source 1 : Le Donné, N., Fraser, P. & Bouquet, G. (2016). Teaching strategies for instructional Quality : Insights from the TALIS-PISA Link Data. OECD Education Working papers, 148, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5j1n1h1sr0lr-en>

Source 2 : OCDE (2010). TALIS 2008 Technical Report. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf>

Tableau 3.25. : Pratiques d'évaluation

Items	Source : enseignants				Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
12a. Je soumetts les élèves à des évaluations que j'élabore seul.	378	3,8	1,1	0,69 (297)	-	-	-	0,66 (3422)
12b. Je soumetts les élèves à des évaluations construites en commun avec des collègues.	371	2,2	1,2		-	-	-	
12c. Je soumetts les élèves à des tests standardisés (préparés par un organisme ou une personne externe à l'école).	369	1,5	0,8		-	-	-	
12d. Chaque élève répond à des questions orales devant la classe. / 9x. Les enseignants organisent des évaluations orales.	356	3,5	2,0		3861	2,8	1,3	
12e. Un commentaire écrit accompagne la note chiffrée ou l'appréciation des travaux des élèves. / 9s. Lors des évaluations écrites, les enseignants donnent un commentaire écrit à côté de la note attribuée.	365	3,8	1,5		3823	3,4	1,6	
12f. Les élèves s'auto-évaluent.	361	2,4	1,4		-	-	-	
12g. J'observe les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et je leur apporte des commentaires sur leur travail. / 9t. Les enseignants observent les élèves en train de travailler sur des tâches ou des problèmes et ils leur disent immédiatement si c'est bon ou pas.	373	4,8	1,4		3817	3,2	1,4	
12h. Je mets en place un portfolio (dossier d'apprentissage) qui permet à mes élèves de documenter leur processus d'apprentissage de façon authentique (càd avec des preuves réelles de leurs compétences).	354	1,8	1,5		-	-	-	
12i. Je corrige les cahiers d'exercice et/ou les devoirs à domicile de mes élèves. / 9p. Les enseignants corrigent les exercices donnés en classe et/ou les devoirs à domicile.	356	3,9	1,7		3820	3,9	1,6	
12j. Je soumetts les élèves à des évaluations formatives qui ne comptent pas pour le bulletin scolaire et qui renseignent les forces et les faiblesses de chacun. / 9w. Les enseignants proposent aux élèves des évaluations qui ne comptent pas et qui permettent d'identifier leurs faiblesses et leurs points forts.	365	3,3	1,6		3793	2,5	1,4	
9z. Les enseignants organisent des entretiens individuels d'évaluation avec certains élèves (ou tous).	-	-	-	3657	2,2	1,4		

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=dans 1 cours sur 5, 3=dans 2 cours sur 5, 4=dans 3 cours sur 5, 5=dans 4 cours sur 5, 6=à chaque cours.

Source : OCDE (2013). TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Tableau 3.26. : Positionnement des enseignants par rapport aux recommandations du CNESCO au niveau classe

Items	N	M	ET
14a. Garantir des objectifs ambitieux communs à tous	361	2,5	1,0
14b. Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives	349	2,8	1,2
14c. Faire expliciter par les élèves ce que l'on attend d'eux	367	2,7	1,3
14d. Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves	364	3,4	1,4
14e. Varier les situations d'apprentissage	362	2,2	0,8
14f. Agencer les différentes phases d'apprentissage	360	2,4	0,9
14g. Adopter des postures enseignantes variées	358	2,3	0,9
14h. Éviter les difficultés liées au travail à la maison	356	2,1	1,0
14i. Se libérer, ponctuellement, de la gestion collective de la classe	365	2,6	1,2
14j. Faire coopérer les élèves efficacement	363	2,6	1,1
14k. Organiser un tutorat entre élèves	349	3,6	1,5

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=très proche de mes pratiques actuelles, 2=proche, 3=plutôt proche, 4=plutôt éloigné, 5=éloigné, 6=très éloigné de mes pratiques actuelles.

Source : Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Tableau 3.27. : Positionnement des enseignants par rapport aux recommandations du CNESCO au niveau école

Items	N	M	ET
14l. Regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin	348	3.3	1,3
14m. Travailler à plusieurs enseignants	361	3.8	1,6
14n. Désigner l'établissement comme lieu de construction de la pédagogie	338	3.4	1,4
14o. Créer une souplesse grâce à l'organisation de l'emploi du temps	340	3.7	1,5
14p. Favoriser les classes hétérogènes tout en organisant des groupes restreints temporaires	344	3.4	1,4
14q. Former efficacement les enseignants aux obstacles dans l'apprentissage des élèves	348	3.6	1,4
14r. Développer localement, par la formation, une culture professionnelle collective	326	3.6	1,4
14s. Concevoir et participer à une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants	328	3.5	1,3

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=très proche de la situation actuelle, 2=proche, 3=plutôt proche, 4=plutôt éloigné, 5=éloigné, 6=très éloigné de la situation actuelle.

Source : Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Tableau 3.28. : Plus haut niveau d'études souhaité par les parents

Plus haut niveau d'études souhaité par les <u>parents</u>	Source : élèves		Source : parents	
	N	%	N	%
Ne savent pas.	905	22,5	183	11,0
Souhait de laisser tomber l'école, car les parents ont d'autres projets pour l'enfant.	93	2,3	3	0,2
Terminer une formation de technicien ou une formation professionnelle au secondaire.	336	8,3	192	8,9
Diplôme de fin de secondaire.	874	21,7	187	11,0
Faire des études supérieures de type court (3 ans après le secondaire).	605	15,0	360	21,6
Faire des études universitaires ou de type long (plus de 3 ans après le secondaire).	1218	30,2	744	46,6

Source : Dierendonck, C. & Poncelet, D. (2008). La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. De Boeck.

Tableau 3.29. : Plus haut niveau d'études souhaité par les élèves

Plus haut niveau d'études souhaité par les <u>élèves</u>	Source : élèves		Source : parents	
	N	%	N	%
Ne savent pas.	607	15,1%	169	10,1
Souhait de laisser tomber l'école, car d'autres projets.	155	3,8%	15	0,9
Terminer une formation de technicien ou une formation professionnelle au secondaire.	386	9,6%	220	13,1
Diplôme de fin de secondaire.	864	21,4%	210	12,5
Faire des études supérieures de type court (3 ans après le secondaire).	819	20,3%	377	22,5
Faire des études universitaires ou de type long (plus de 3 ans après le secondaire).	1200	29,8%	683	40,8

Source : Dierendonck, C. & Poncelet, D. (2008). La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. De Boeck.

Tableau 3.30. : Communication parents-enfants à propos de la scolarité

Items	Source : élèves				Source : parents			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
11a. Tes parents te parlent de la vie professionnelle, des métiers qui t'intéressent. / 6a. Je parle avec mon enfant de la vie professionnelle, des métiers qui l'intéressent.	3966	3,8	1,4	-	1691	4,1	1,1	0,84 (1586)
6b. Je parle avec mon enfant du rôle que l'école a joué dans ma vie.	-	-	-	-	1682	3,7	1,2	
6d. Je parle avec mon enfant de ce que sera sa vie lorsqu'il aura terminé l'enseignement secondaire.	-	-	-	-	1685	4,0	1,1	
6g. Je partage des histoires sur ma propre scolarité avec mon enfant.	-	-	-	-	1676	3,5	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Source : Adapté de Grover, K. A., Houlihan, D. D. & Campana, K. (2016). A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version.

International Journal of Psychological Studies; 8(2), 28-40.

Tableau 3.31. : Soutien parental au travail scolaire à domicile

Items	Source : élèves				Source : parents			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
11b. Tes parents t'aident lorsque tu rencontres des difficultés scolaires. / 6c. J'aide mon enfant lorsqu'il rencontre des difficultés scolaires.	3932	3,8	1,6	0,69 (3862)	1671	4,1	1,3	0,71 (1584)
11c. Tes parents t'aident pendant les devoirs à domicile ou ils les vérifient quand tu les as terminés. / 6e. J'aide mon enfant pendant ses devoirs à domicile ou je vérifie quand il les a terminés.	3933	2,7	1,6		1679	3,1	1,4	
11d. Tu as de bonnes conditions de travail à domicile. / 6i. Je m'assure que mon enfant dispose de bonnes conditions de travail à domicile.	3917	4,5	1,4		1674	4,6	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Source : Adapté de Grover, K. A., Houlihan, D. D. & Campana, K. (2016). A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version.

International Journal of Psychological Studies; 8(2), 28-40.

Tableau 3.32. : Engagement parental à l'école

Items	Source : parents			
	N	M	ET	Alpha
8a. Participer à des activités à l'école visant à récolter de l'argent.	1665	2,2	1,3	0,76 (1468)
8b. Faire du bénévolat à l'école (aider lors d'une activité ou un évènement sans être payé).	1657	1,6	1,0	
8c. Participer à des activités sociales organisées à l'école pour les familles et les membres de la communauté extérieure (associations du quartier par exemple).	1629	1,7	1,0	
8d. Parler avec d'autres parents à propos des réunions de parents ou des évènements à l'école.	1633	2,1	1,2	
8e. Etre présent aux réunions organisées par l'association de parents de l'école.	1642	2,2	1,5	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Source : Adapté de Grover, K. A., Houlihan, D. D. & Campana, K. (2016). A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version. International Journal of Psychological Studies; 8(2), 28-40.

Tableau 3.33. : Communication avec l'établissement scolaire

Items	Source : élèves				Source : parents			
	N	M	ET	Alpha	N	M	ET	Alpha
11f. Tes parents parlent au personnel de l'école quand tu rencontres des difficultés à l'école. / 7a. Je parle au personnel de l'école quand mon enfant rencontre des difficultés à l'école.	3787	2,7	1,6	0,88 (3565)	1663	2,9	1,3	0,90 (1313)
11g. Tes parents parlent avec le personnel de l'école des travaux scolaires que tu dois faire ou terminer à la maison. / 7b. Je parle avec le personnel de l'école des travaux scolaires que mon enfant doit faire ou terminer à la maison.	3777	1,9	1,3		1665	1,9	1,0	
7c. Je communique avec le personnel de l'école si je suis préoccupé(e) par certaines choses que me rapporte mon enfant sur son école.	-	-	-		1647	2,6	1,3	
7d. Je communique avec les enseignants de mon enfant par téléphone ou par e-mail.	-	-	-		1656	2,2	1,2	
11h. Tes parents communiquent avec tes enseignants sur tes réussites scolaires. / 7e. Je communique avec les enseignants de mon enfant sur ses réussites scolaires.	3826	2,5	1,4		1651	2,6	1,2	
7f. Je demande au personnel de l'école s'ils pensent que mon enfant sera prêt pour le futur.	-	-	-		1664	2,1	1,2	
11i. Tes parents parlent avec le personnel de l'école de tes difficultés personnelles et familiales s'ils pensent que cela peut affecter ton travail scolaire. / 7g. Je parle avec le personnel de l'école de nos difficultés personnelles et familiales si je pense que cela peut affecter le travail scolaire de mon enfant.	3706	2,2	1,5		1641	1,8	1,1	
7h. Je discute avec le personnel de l'école des procédures disciplinaires et des problèmes de comportement de mon enfant.	-	-	-		1648	1,8	1,1	
7i. Je parle au personnel de l'école sur les règles de l'école et de la classe.	-	-	-		1656	1,7	1,0	
7j. Je contacte l'école de mon enfant pour obtenir l'information dont j'ai besoin.	-	-	-		1653	2,7	1,2	
11j. Tes parents rencontrent les enseignants pour parler de tes apprentissages scolaires ou de ton comportement. / 7l. Je rencontre les enseignants pour parler des apprentissages scolaires ou du comportement de mon enfant.	3796	2,3	1,4		1655	2,8	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Source : Adapté de Grover, K. A., Houlihan, D. D. & Campana, K. (2016). A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version. International Journal of Psychological Studies; 8(2), 28-40.

Tableau 3.34. : Confiance des parents envers l'établissement

Items	Source : parents			
	N	M	ET	Alpha
5a. L'école de mon enfant fait ce qu'elle est censée faire.	1661	4,7	0,9	0,93 (1333)
5b. L'école de mon enfant me tient bien informée.	1674	4,5	1,1	
5c. J'ai réellement confiance dans l'école de mon enfant.	1679	4,7	1,0	
5d. On s'occupe bien des élèves dans l'école de mon enfant.	1665	4,6	0,9	
5e. L'école de mon enfant est toujours honnête avec moi.	1656	4,6	0,9	
5f. L'école de mon enfant fait un travail vraiment formidable.	1671	4,4	1,0	
5g. L'école de mon enfant a des attentes élevées pour tous les élèves de l'école.	1640	4,5	1,0	
5h. L'école de mon enfant est réellement prête à nous aider.	1640	4,4	1,0	
5i. Jamais je ne m'inquiète pour mon enfant lorsqu'il est à l'école.	1640	4,7	1,1	
5j. Je sais que je serai toujours écouté(e) à l'école de mon enfant.	1648	4,5	1,1	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord. Source : Forsyth, P.B., Adams, C.M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: why schools can't improve without it*. New-York: Teachers College Press.

Tableau 3.35. : Concept de soi en mathématiques

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
2a. J'aime les mathématiques.	3996	3,7	1,8	0,89 (3911)
2b. Les mathématiques m'intéressent.	4002	3,7	1,7	
2c. J'ai de bons résultats en mathématiques.	3945	3,8	1,6	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord. Source : Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux Préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51-91.

Tableau 3.36. : Concept de soi en français

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
2d. J'aime le français.	4025	3,8	1,6	0,89 (3952)
2e. Le français m'intéresse.	4026	3,8	1,6	
2f. J'ai de bons résultats en français.	3970	4,0	1,5	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord. Source : Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux Préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51-91.

Tableau 3.37. : Concept de soi en allemand (Luxembourg)

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
2g. J'aime l'allemand.	1432	4,4	1,5	0,90 (1385)
2h. L'allemand m'intéresse.	1434	4,2	1,5	
2i. J'ai de bons résultats en allemand.	1392	4,6	1,3	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord. Source : Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux Préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51-91.

Tableau 3.38. : Concept de soi en langues étrangères (France et Belgique)

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
2g. J'aime les langues étrangères.	2566	4,3	1,7	0,88 (2442)
2h. Les langues étrangères m'intéressent.	2576	4,6	1,5	
2i. J'ai de bons résultats en langues étrangères.	2476	4,1	1,5	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux Préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51-91.

Tableau 3.39. : Rapport général à l'école

	Items	Source : élèves			
		N	M	ET	Alpha
Importance accordée à la réussite scolaire	2k. C'est important d'être un bon élève.	4018	4,9	1,2	0,62 (3668)
	2m. C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes.	4039	5,2	1,0	
Items considérés isolément	2j. J'aime l'école.	3971	3,9	1,5	-
	2l. Je vais réussir mon année scolaire.	3824	4,8	1,3	-
	2n. J'éprouve des difficultés d'apprentissage à l'école. (-)	3950	3,5	3,5	-

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Janosz, M. & Bouthillier, M. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). [En ligne] http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-secondaire.pdf (consulté en juin 2013).
 (-) : item inversé lors du calcul de l'Alpha de Cronbach

Tableau 3.40. : Perception de ses résultats scolaires par rapport aux autres

Mes résultats scolaires sont parmi les meilleurs de la classe.	742
Mes résultats scolaires sont supérieurs à la moyenne de la classe.	1079
Mes résultats scolaires sont dans la moyenne de la classe.	1653
Mes résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne de la classe.	388
Mes résultats scolaires sont parmi les plus faibles de la classe.	174
Total	4036

Source : Equipe Favas (2017).

Tableau 3.41. : Motivation intrinsèque

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
4b. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	3996	4,3	1,2	0,88 (3443)
4i. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	3976	4,3	1,3	
4n. Pour le plaisir d'en savoir encore plus sur les matières qui m'attirent.	3965	4,4	1,3	
4f. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes apprentissages.	3785	3,7	1,4	
4q. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	3785	4,1	1,4	
4d. Parce que j'aime vraiment aller à l'école.	3957	3,4	1,5	
4k. Parce que pour moi l'école c'est "fun" ou amusant.	3931	3,3	1,5	
4t. Parce que j'éprouve du plaisir en lisant sur différents sujets intéressants.	3944	4,0	1,4	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach
 Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
 Source : Vallerand, R.J. (1991). Echelle de motivation en éducation (EME-S 28), Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
 (-) : item inversé lors du calcul de l'Alpha de Cronbach

Tableau 3.42. : Motivation extrinsèque

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
4c. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	3981	5,0	1,2	0,82 (3631)
4j. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	4011	5,2	1,0	
4o. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	3989	5,0	1,2	
4g. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de réussir l'école secondaire.	3958	4,6	1,3	
4m. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	3939	4,3	1,4	
4r. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	3892	4,1	1,5	
4a. Parce qu'il me faut au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un bon emploi plus tard.	3989	5,3	1,0	
4h. Pour pouvoir trouver un bon travail plus tard.	4027	5,4	0,9	
4s. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	3997	5,1	1,2	
4v. Pour le plaisir de retrouver les copains.	4002	4,6	1,4	
4w. Parce que j'aime l'ambiance de ma classe.	3989	4,0	1,6	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.
Source : Vallerand, R.J. (1991). Echelle de motivation en éducation (EME-S 28), Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.

(-) : item inversé lors du calcul de l'Alpha de Cronbach

Tableau 3.43. : Amotivation

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
4e. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	3898	2,7	1,5	0,73 (3513)
4l. J'ai eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je dois continuer à y aller.	3810	2,8	1,7	
4p. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je ne me pose pas la question.	3803	2,8	1,6	
4u. Parce que je suis obligé par la loi.	3949	3,7	1,7	
4x. Pour faire plaisir à mes parents (ou aux adultes avec qui je vis).	3950	4,0	1,7	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord.

* : item repris/adapté de (source).

Source : Vallerand, R.J. (1991). Echelle de motivation en éducation (EME-S 28), Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.

(-) : item inversé lors du calcul de l'Alpha de Cronbach

Tableau 3.44. : Engagement cognitif

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5jj. J'essaie de suivre une démarche pour résoudre mes difficultés d'apprentissage.	3850	3,4	1,3	0,88 (3591)
5mm. Lorsque je fais des travaux scolaires, je vérifie si je comprends ce que je fais.	3966	4,0	1,4	
5ii. J'essaie de comprendre mes difficultés d'apprentissage et de planifier la façon de les surmonter.	3862	3,5	1,3	
5pp. Pour les travaux scolaires ou les devoirs à domicile, j'essaie de planifier ce que je dois faire avant de commencer.	3941	3,4	1,5	
5ll. J'essaie d'apprendre de mes erreurs.	3981	4,3	1,3	
5nn. Lorsque je fais des devoirs à domicile ou des travaux scolaires, j'essaie de comprendre ce que ces tâches sont censées m'apprendre.	3933	3,5	1,4	
5kk. Après une mauvaise expérience, j'essaie de rebondir rapidement.	3911	3,9	1,3	
5qq. Je m'assure que je commence mes devoirs à domicile suffisamment tôt.	3958	3,2	1,5	
5oo. J'essaie de relier ce que j'étudie à d'autres choses que je connais.	3908	3,5	1,4	
5rr. Après avoir terminé mon travail scolaire ou mes devoirs à domicile, je vérifie si c'est correct.	3962	3,0	1,5	
5w. Je termine les travaux scolaires à temps.	4001	4,3	1,4	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Tableau 3.45. : Engagement comportemental social (non respect des règles)

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5z. A l'école, j'ai été envoyé dans le bureau de la direction à cause de mon comportement.	4011	1,6	1,1	0,86 (3843)
5y. A l'école, j'ai été impliqué dans une bagarre physique.	3992	1,5	1,1	
5x. A l'école, j'ai frappé quelqu'un pour ce qu'il/elle a dit ou fait.	3974	1,7	1,2	
5ff. Je me suis fait exclure volontairement d'un cours.	3997	1,4	1,0	
5hh. J'ai manqué de respect à un adulte.	3987	1,7	1,1	
5aa. Je cherche à perturber le cours.	4010	1,6	1,1	
5gg. J'ai insulté un élève.	3987	2,3	1,5	
5ee. J'ai raté volontairement un cours pour faire autre chose.	3994	1,8	1,2	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Tableau 3.46. : Engagement comportemental négatif en classe

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5cc. Je m'ennuie en cours.	4006	3,4	1,3	0,78 (3765)
5v. Quand je suis en classe, je pense à d'autres choses.	4006	3,6	1,3	
5dd. En cours, je fais autre chose.	4010	2,8	1,3	
5e. Quand je travaille en classe, je m'ennuie.	4025	3,2	1,2	
5bb. Je bavarde en cours.	4017	3,3	1,3	
5ss. Quand je n'ai pas fait mes devoirs à domicile, je copie sur un copain ou une copine.	3952	3,2	1,5	
5u. En classe, je fais juste assez d'efforts pour passer.	3887	3,4	1,5	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Tableau 3.47. : Engagement comportemental positif en classe

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5r. Je suis attentif en classe.	3997	4,0	1,2	0,83 (3888)
5s. Lorsque je suis en classe, j'écoute très attentivement.	4006	3,9	1,2	
5d. Lorsque nous travaillons sur quelque chose en classe, je m'implique.	4020	3,9	1,2	
5t. Je fais beaucoup d'efforts en classe.	3983	3,9	1,2	
5b. Lorsque nous travaillons sur quelque chose en classe, je me sens intéressé.	4023	3,6	1,1	
5c. J'aime apprendre de nouvelles choses en classe.	4027	3,8	1,2	
5q. Lorsque je suis en classe, je participe aux discussions.	3992	3,7	1,4	
5n. Je me sens suffisamment à l'aise en classe pour poser des questions.	3995	4,0	1,6	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Tableau 3.48. : Engagement émotionnel positif en classe

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5j. Dans cette classe, je me sens heureux et en sécurité.	3926	3,8	1,5	0,84 (3742)
5k. Je me sens bien intégré dans cette classe.	3953	4,3	1,5	
5l. Je conseillerais à d'autres élèves de venir dans ma classe.	3878	3,5	1,8	
5a. Quand je suis en classe, je me sens bien.	4018	3,9	1,3	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Tableau 3.49. : Engagement émotionnel négatif en classe

Items	Source : élèves			
	N	M	ET	Alpha
5m. Lorsque nous travaillons sur quelque chose en classe, je me sens stressé.	3997	2,2	1,3	0,77 (3745)
5g. Quand je suis coincé sur un problème d'apprentissage en classe, je me sens inquiet.	3977	3,0	1,4	
5i. Quand je ne peux pas répondre à une question en classe, je me sens frustré.	3986	2,7	1,5	
5f. Quand nous commençons quelque chose de nouveau en classe, je me sens nerveux.	3990	2,1	1,3	
5h. Lorsque nous travaillons en classe, je me sens découragé.	3963	2,4	1,3	
5p. Dans cette école, je subis des pressions insupportables.	3956	2,4	1,4	
5o. Je me sens débordé par la masse de travail.	3968	3,3	1,5	

N=effectif, M=moyenne, ET=écart type, Alpha=Alpha de Cronbach

Echelle de réponse : 1=jamais, 2=presque jamais, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=tout le temps.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

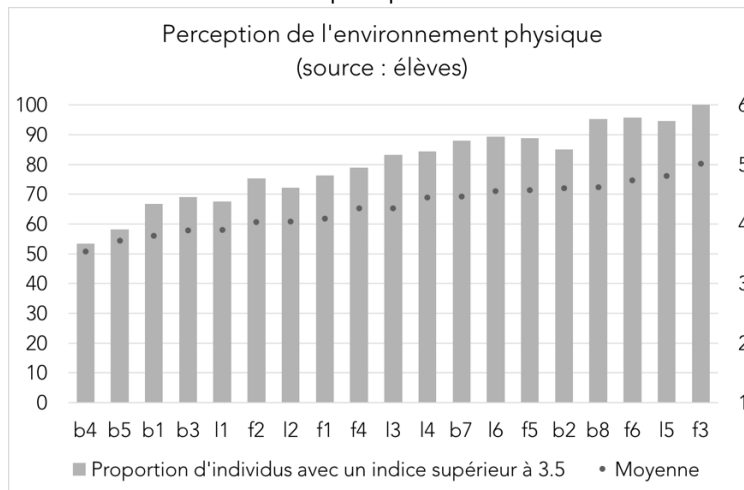
Tableau 3.50. : Evocation sérieuse de l'abandon scolaire

Avez-vous déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ? Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?	N (%)
Non	3026 (75%)
Oui	1029 (25%)
6b. Tu en avais assez de l'école.	867
6c. Tu voulais gagner de l'argent.	781
6d. Tu avais l'impression de perdre ton temps à l'école.	712
6a. Tu voulais travailler.	673
6e. Les cours étaient inintéressants.	605
6g. La manière de donner cours ne te convenait pas.	601
6f. Tu avais peur d'échouer/de rater.	586
6h. Tu ne voyais pas l'utilité de ce que tu apprenais à l'école.	573
6n. Tu aurais arrêté de vivre des échecs.	511
6l. Tu aurais voulu une autre orientation scolaire.	500
6i. Tu avais beaucoup de problèmes personnels.	476
6m. Tu aurais pu mieux aider ta famille.	407
6k. Tu avais trop de problèmes avec les élèves de l'école.	232
6j. Tu avais trop de problèmes avec les adultes de l'école.	222

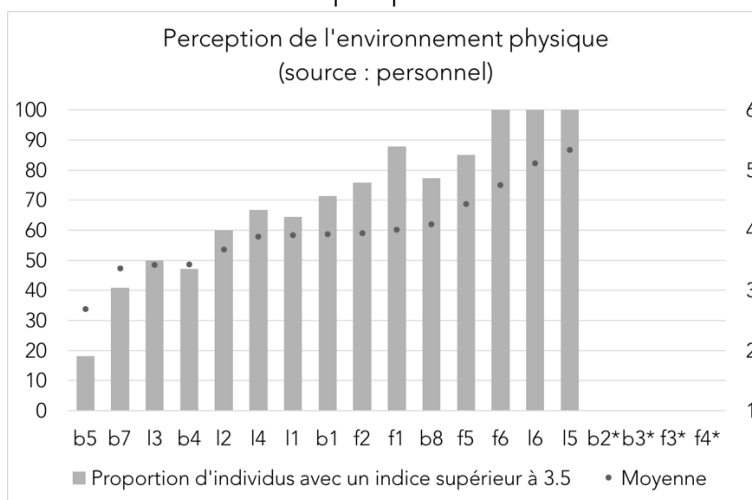
N=effectif

Bernard, P-Y. & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de l'expérience scolaire. *Education et formation*, N°90., p.95-112.

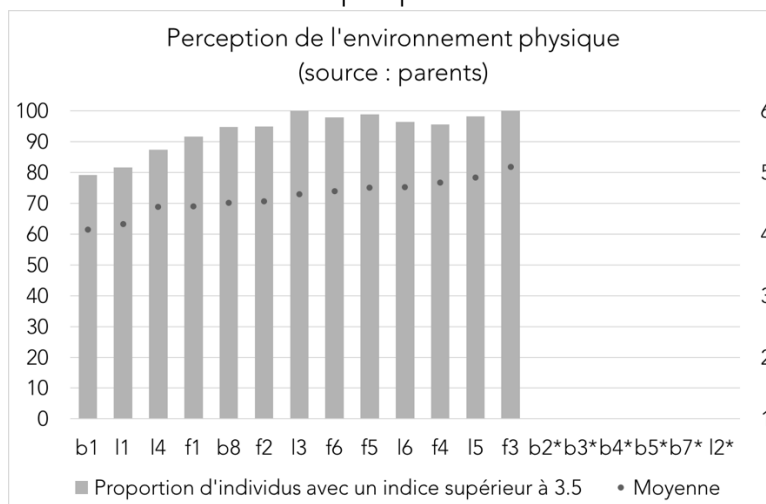
Graphique 4.1.



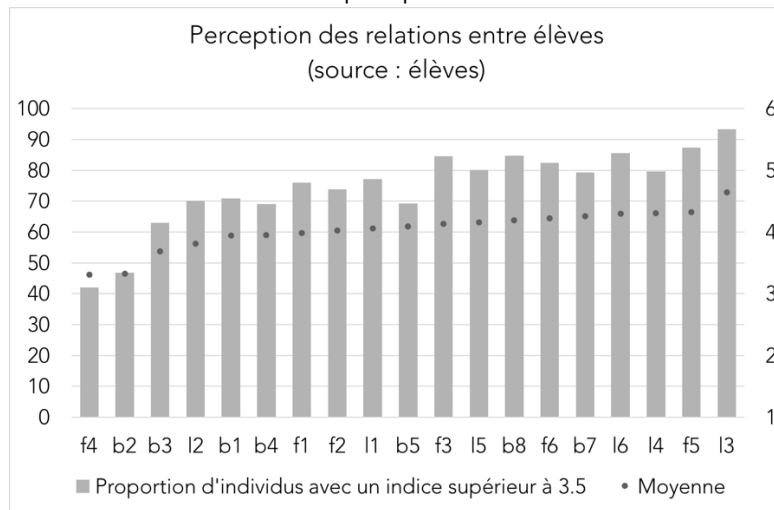
Graphique 4.2.



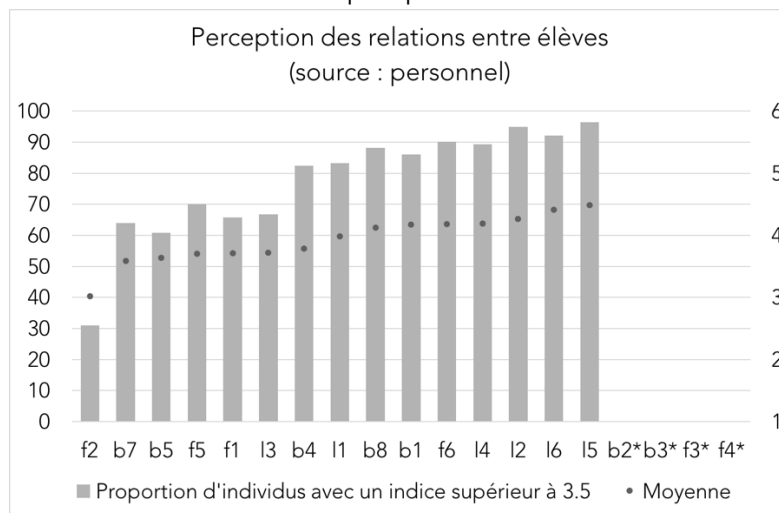
Graphique 4.3.



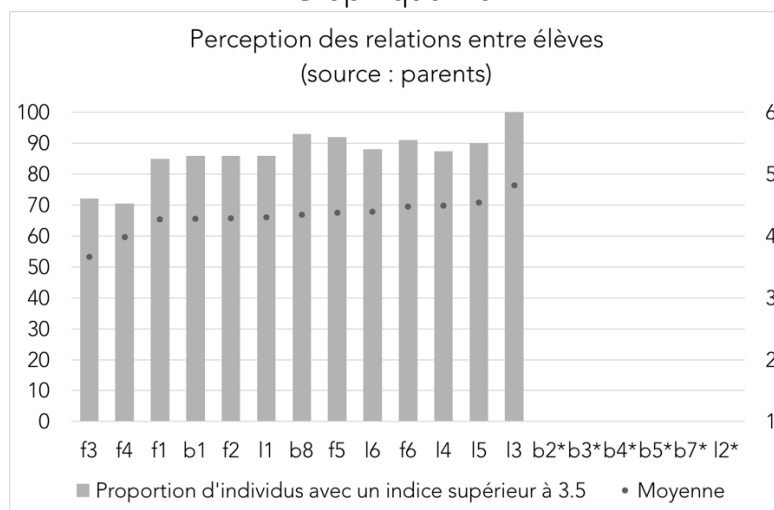
Graphique 4.4.



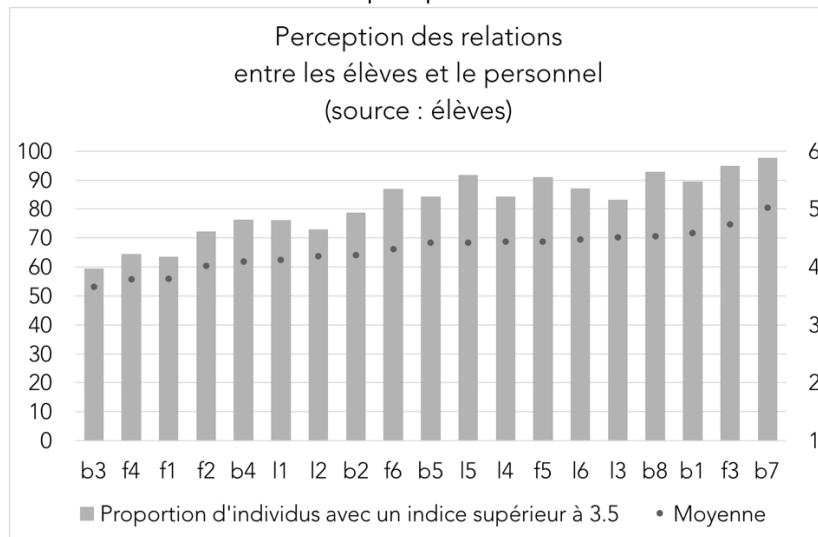
Graphique 4.5.



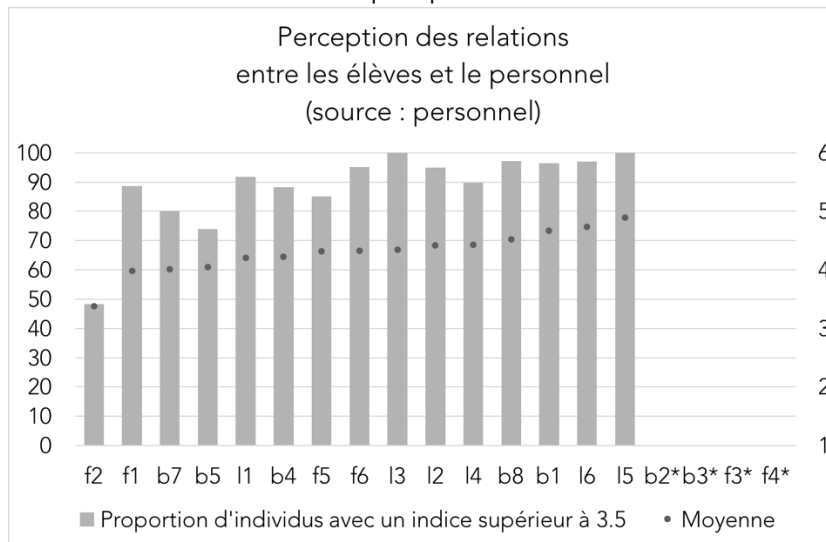
Graphique 4.6.



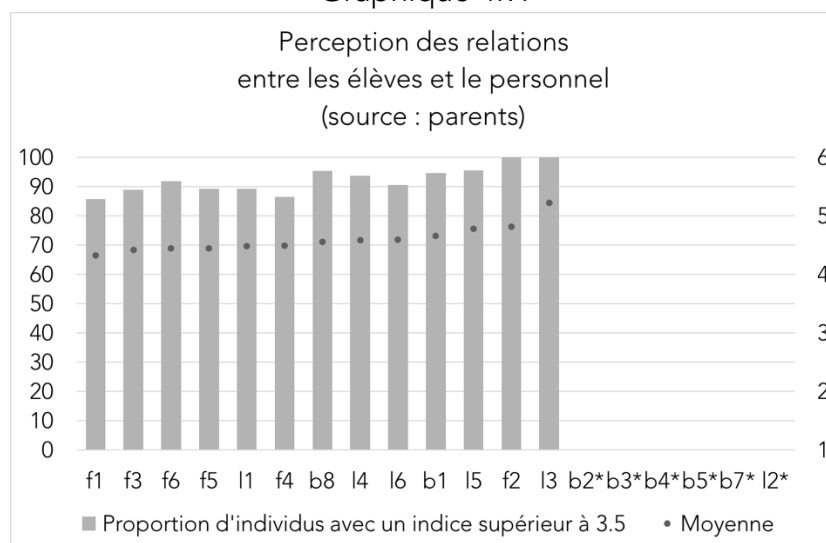
Graphique 4.7.



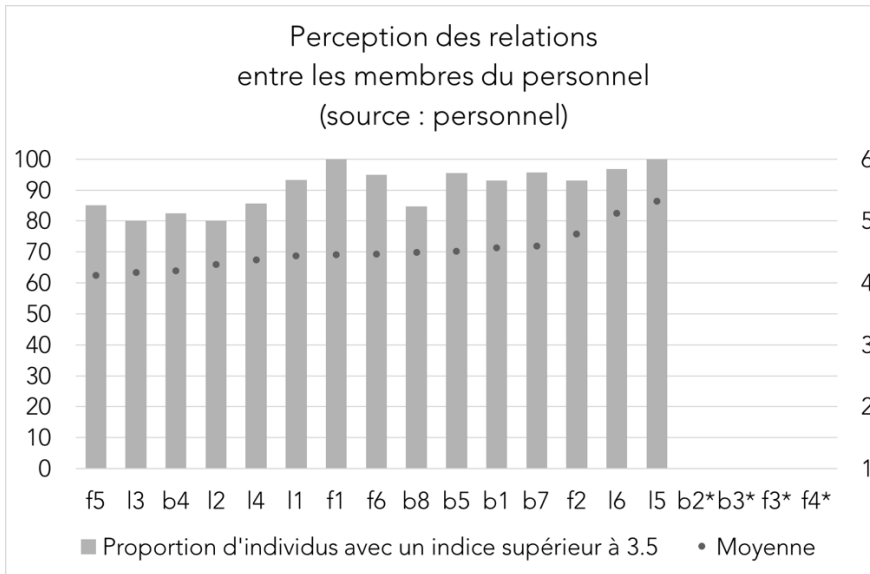
Graphique 4.8.



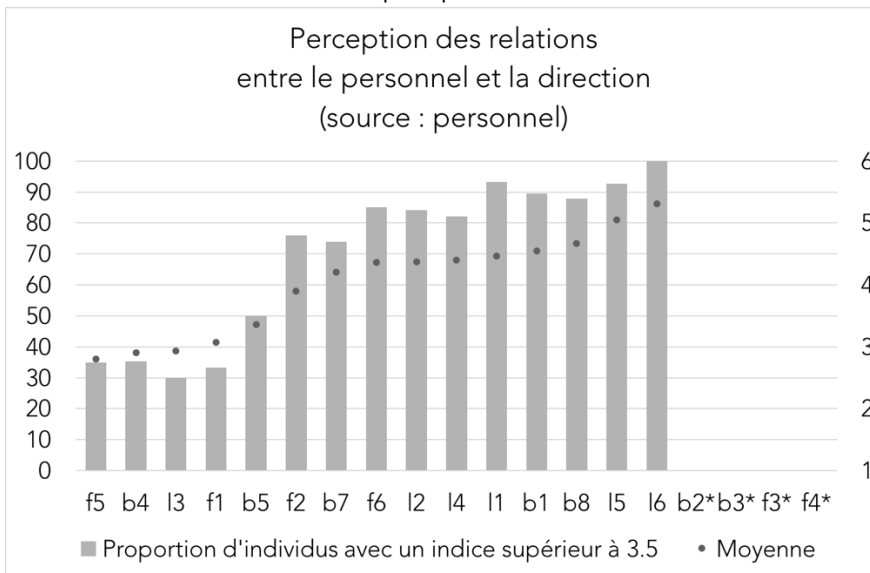
Graphique 4.9.



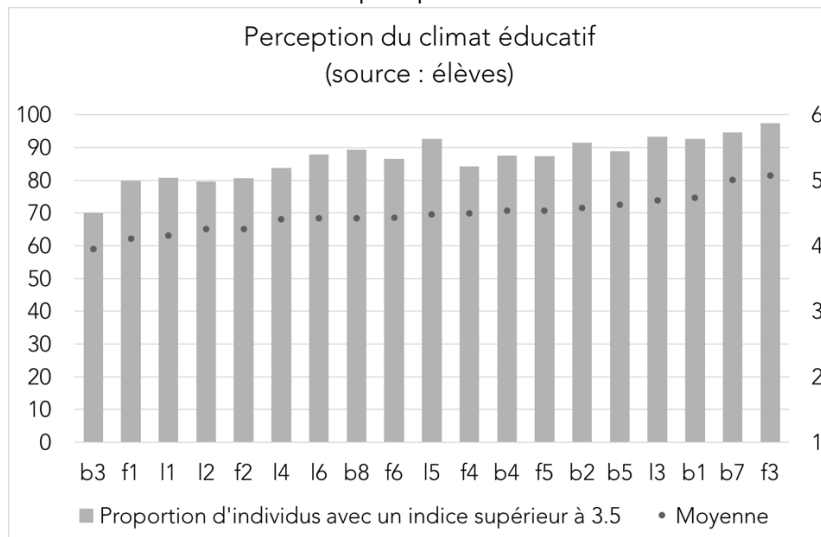
Graphique 4.10.



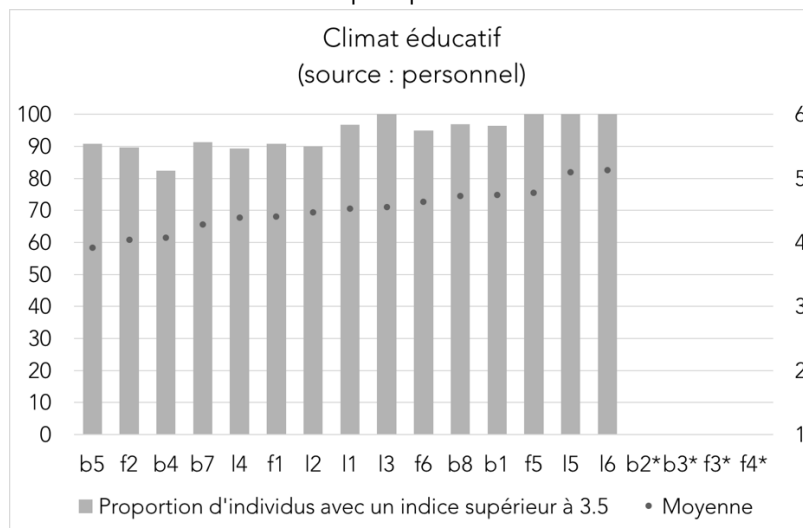
Graphique 4.11.



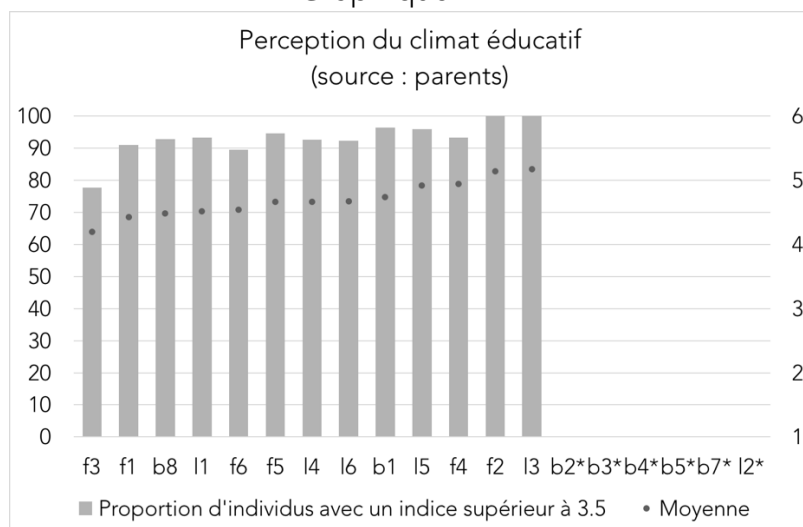
Graphique 4.12.



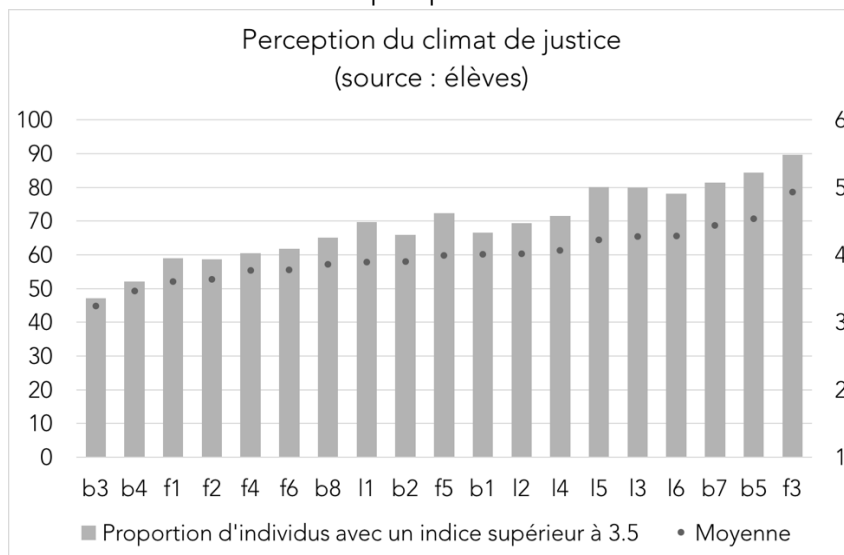
Graphique 4.13.



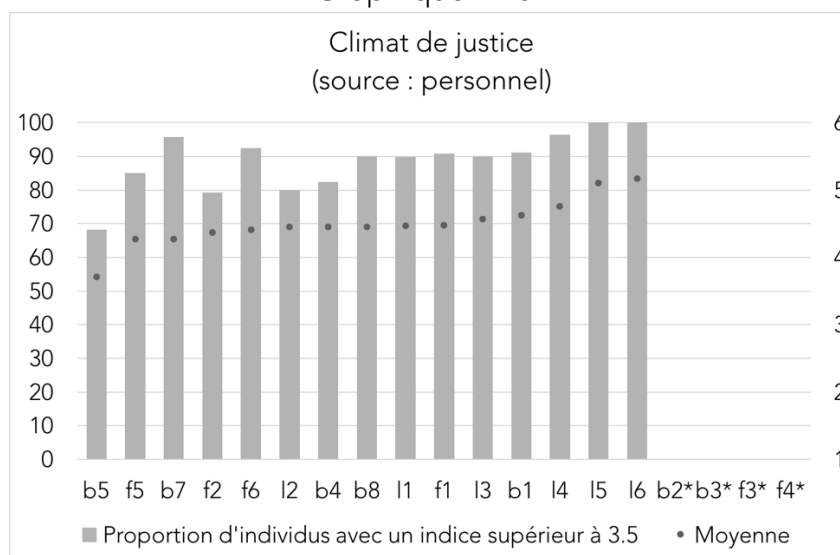
Graphique 4.14.



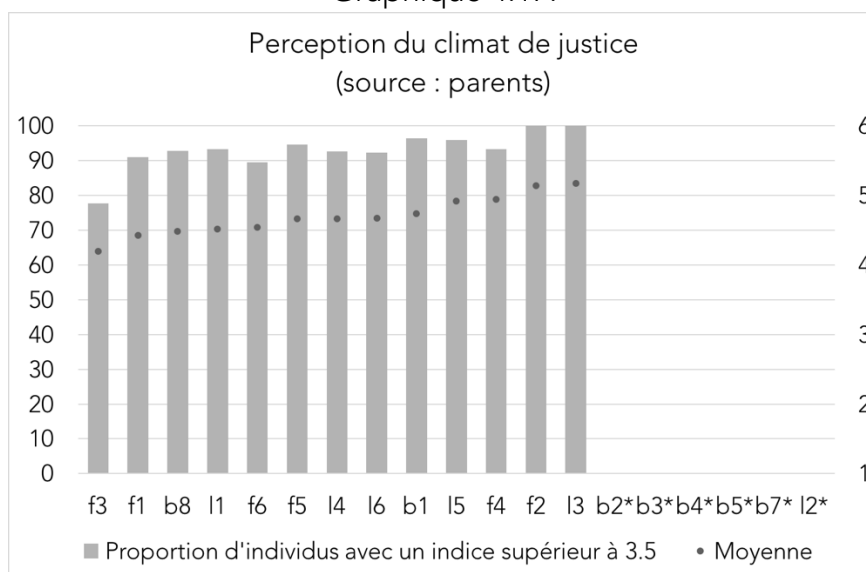
Graphique 4.15.



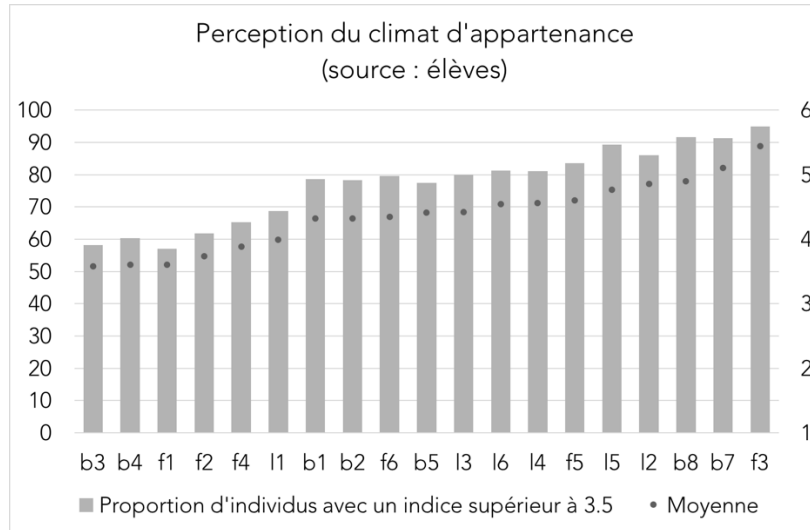
Graphique 4.16.



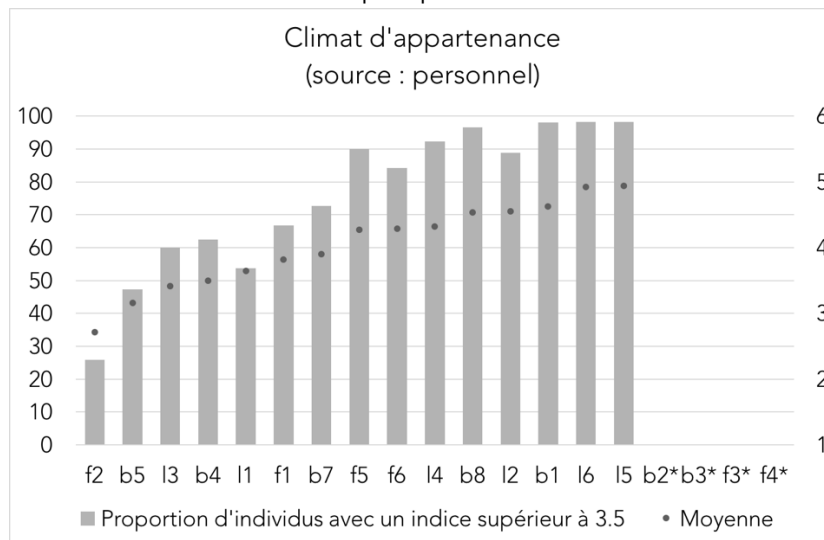
Graphique 4.17.



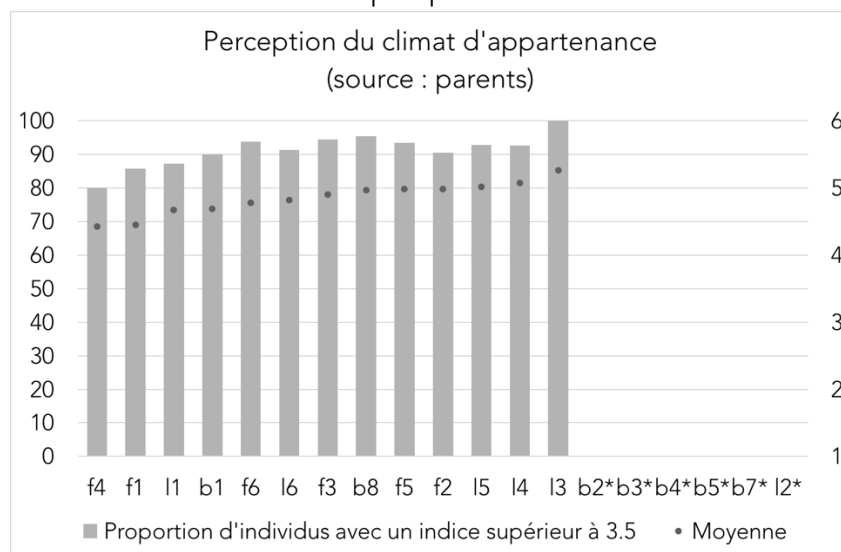
Graphique 4.18.



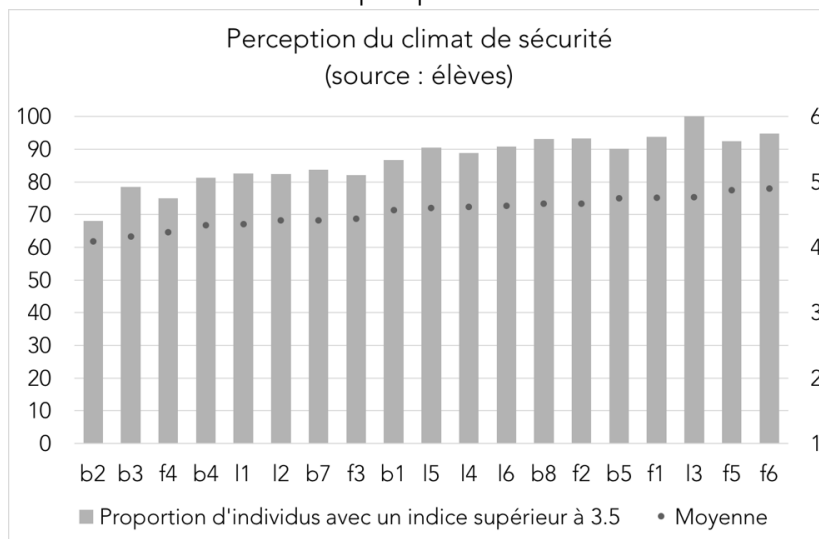
Graphique 4.19.



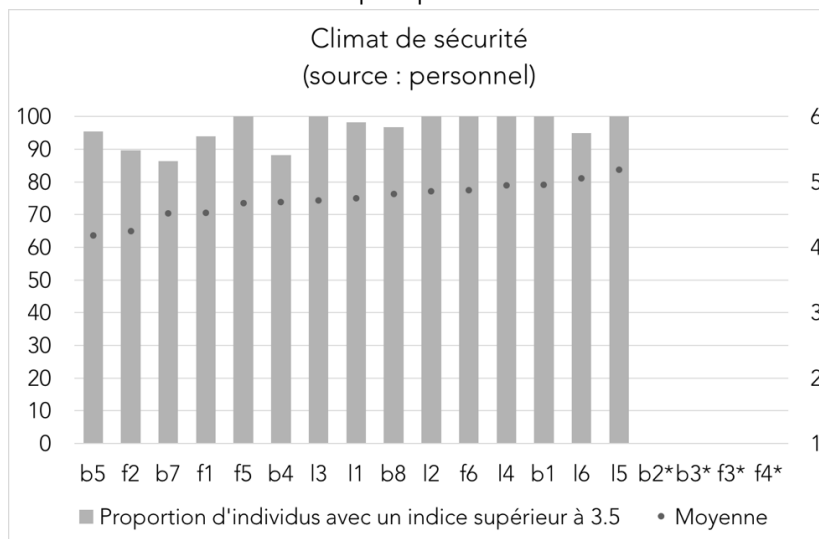
Graphique 4.20.



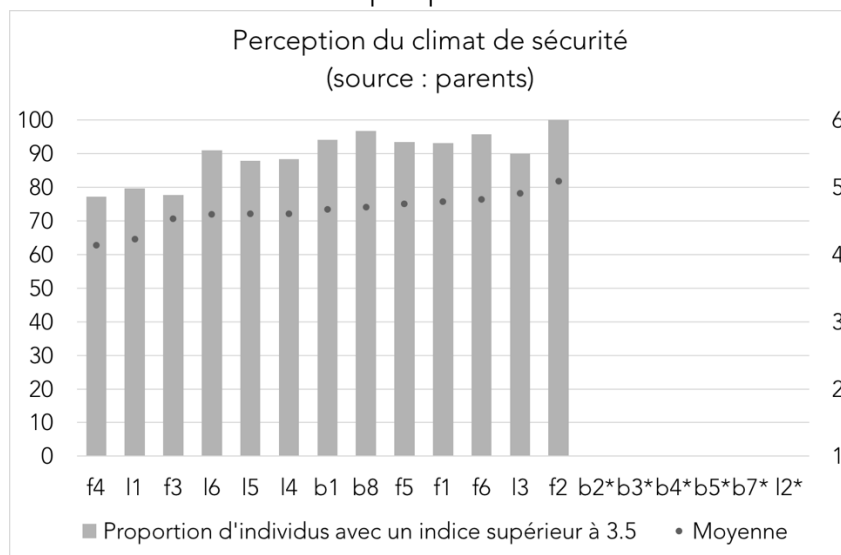
Graphique 4.21.



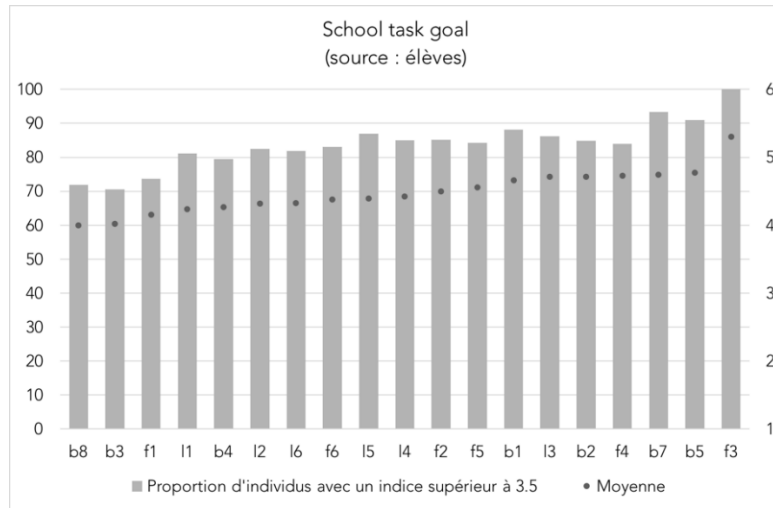
Graphique 4.22.



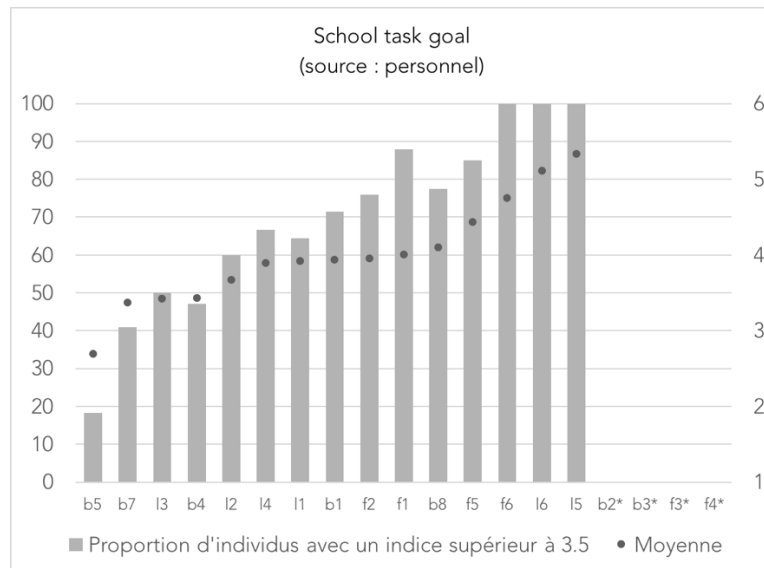
Graphique 4.23.



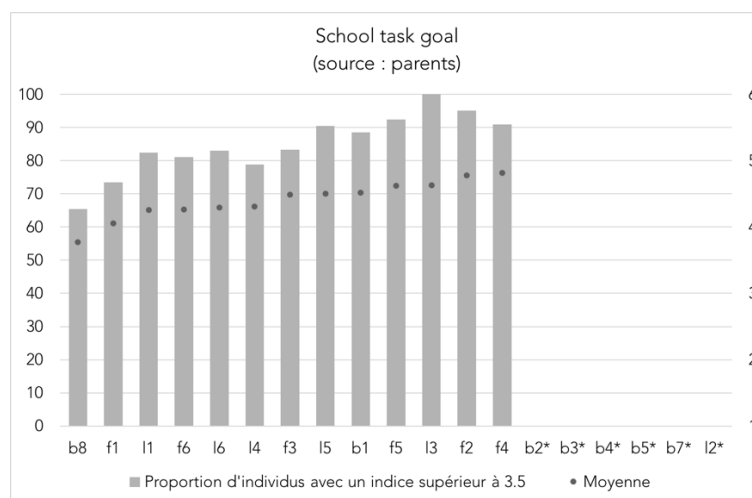
Graphique 4.24.



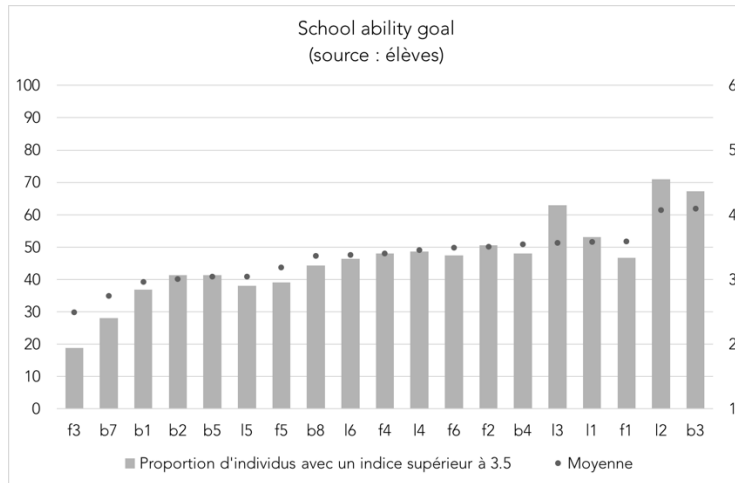
Graphique 4.25.



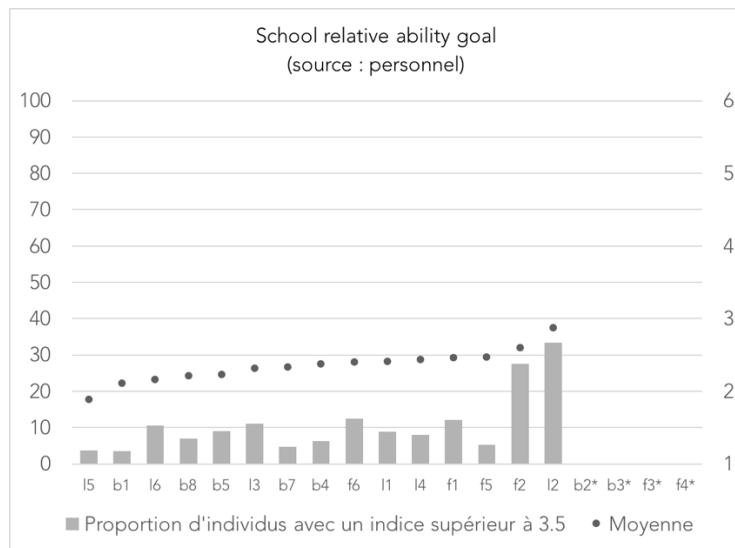
Graphique 4.26.



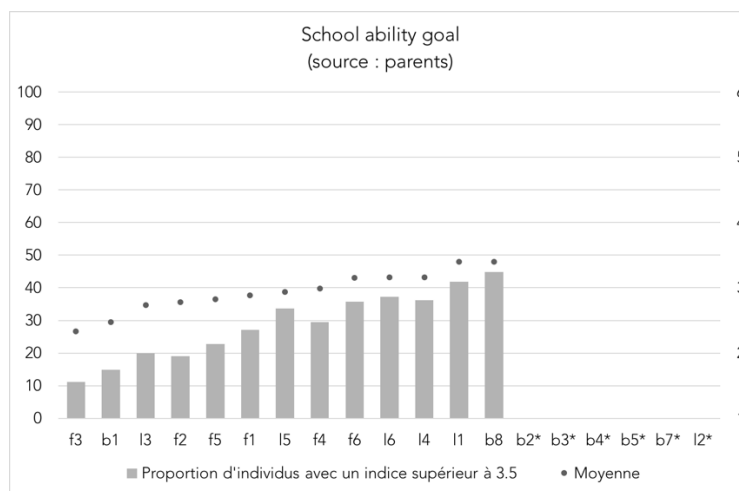
Graphique 4.27.



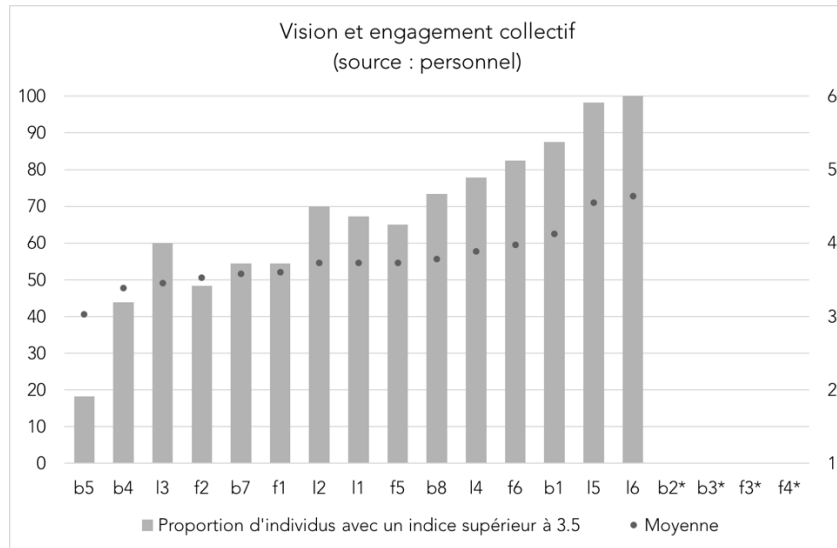
Graphique 4.28.



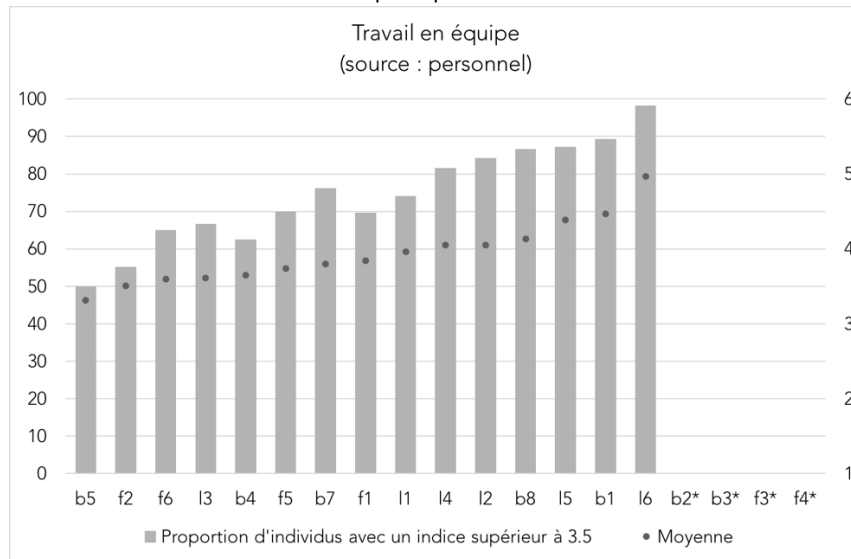
Graphique 4.29.



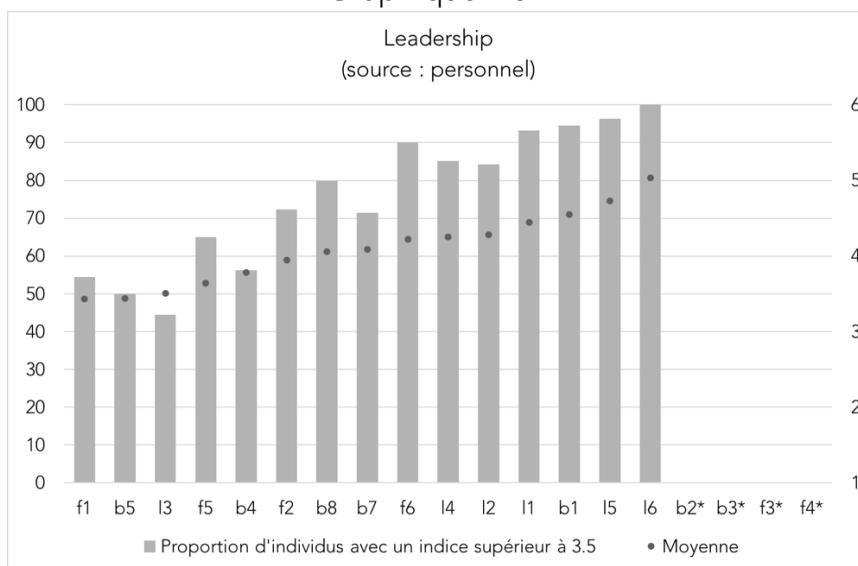
Graphique 4.30.



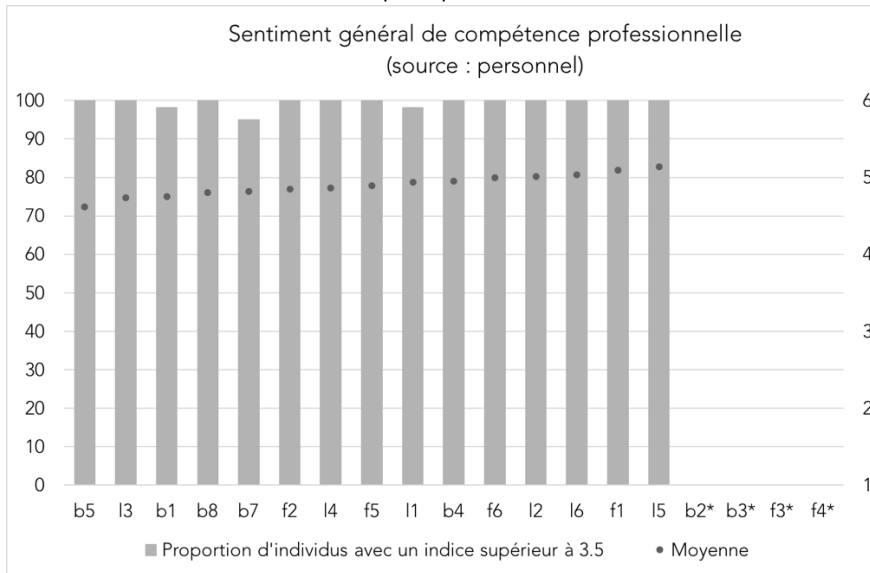
Graphique 4.31.



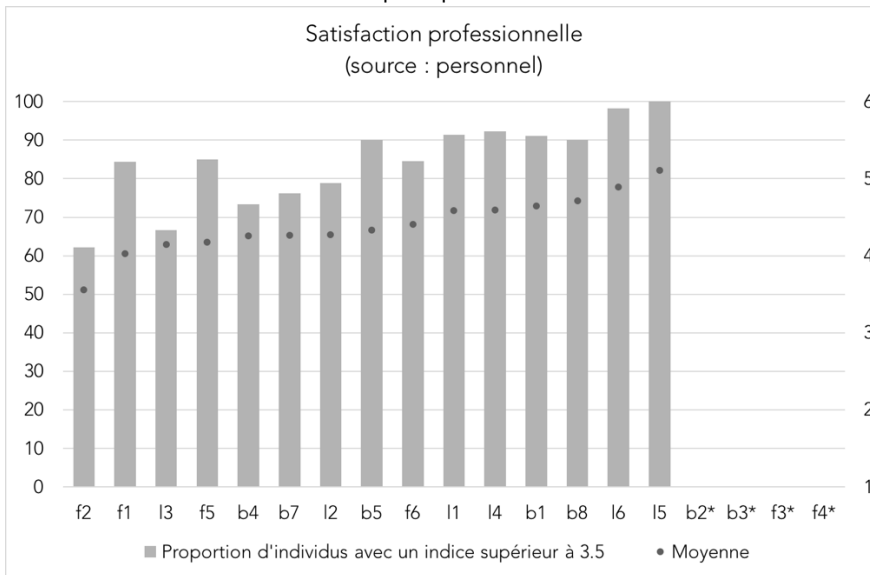
Graphique 4.32.



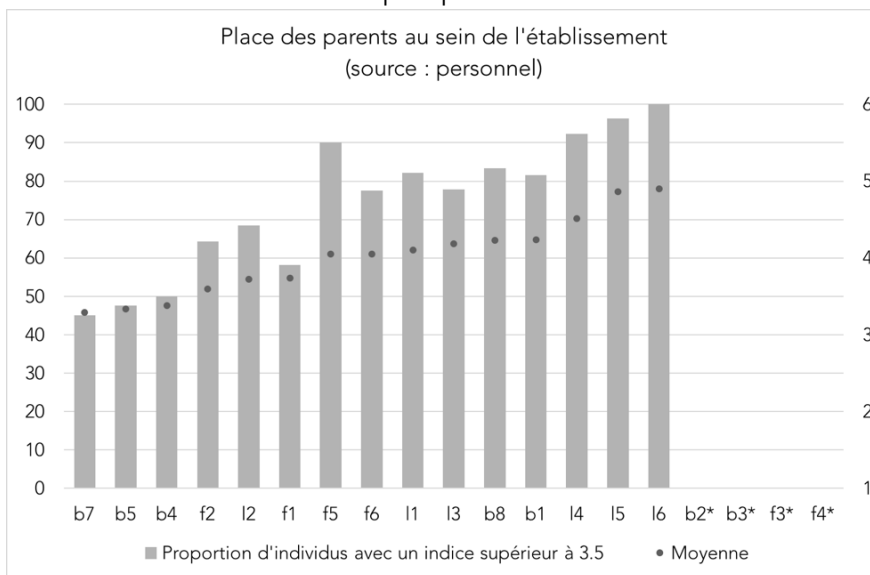
Graphique 4.33.



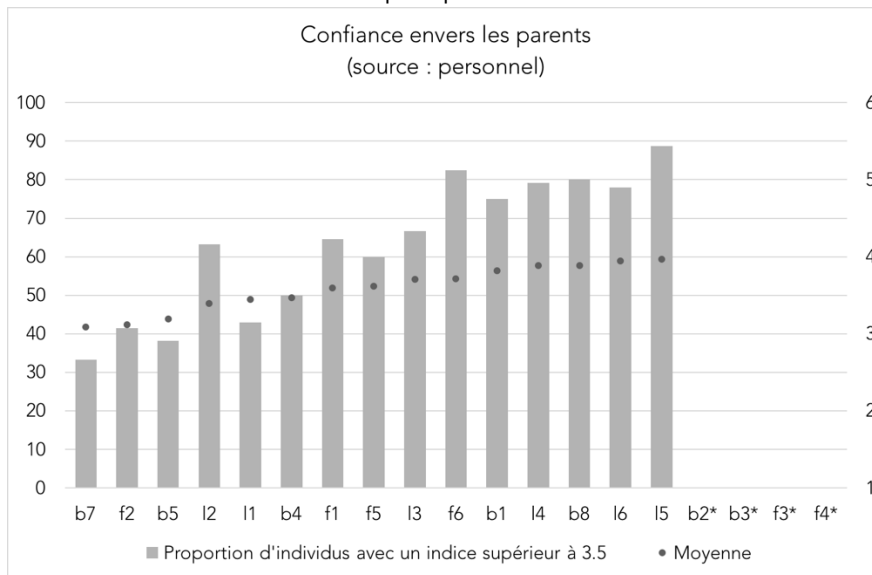
Graphique 4.34.



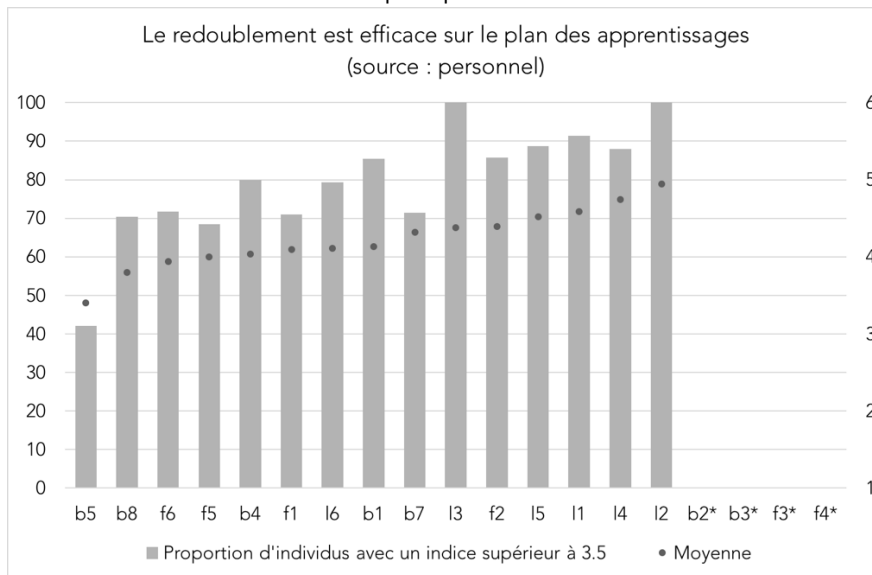
Graphique 4.35.



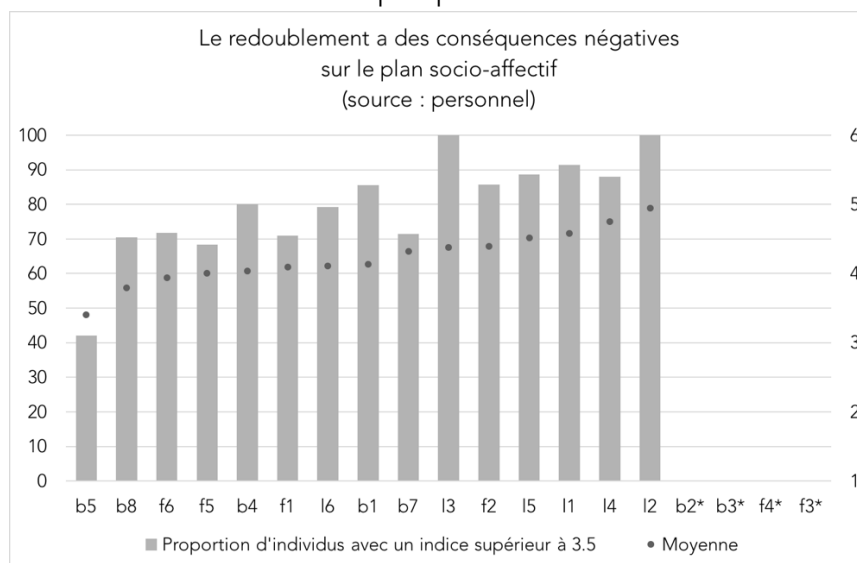
Graphique 4.36.



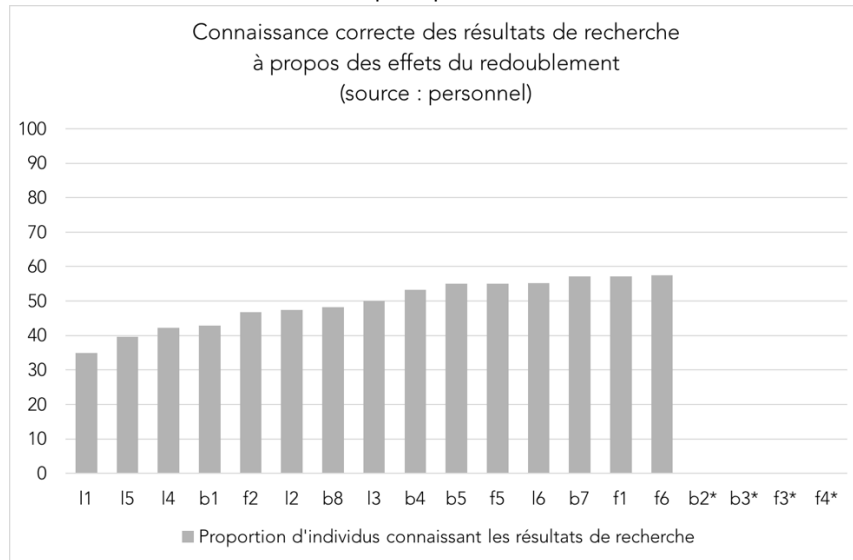
Graphique 4.37.



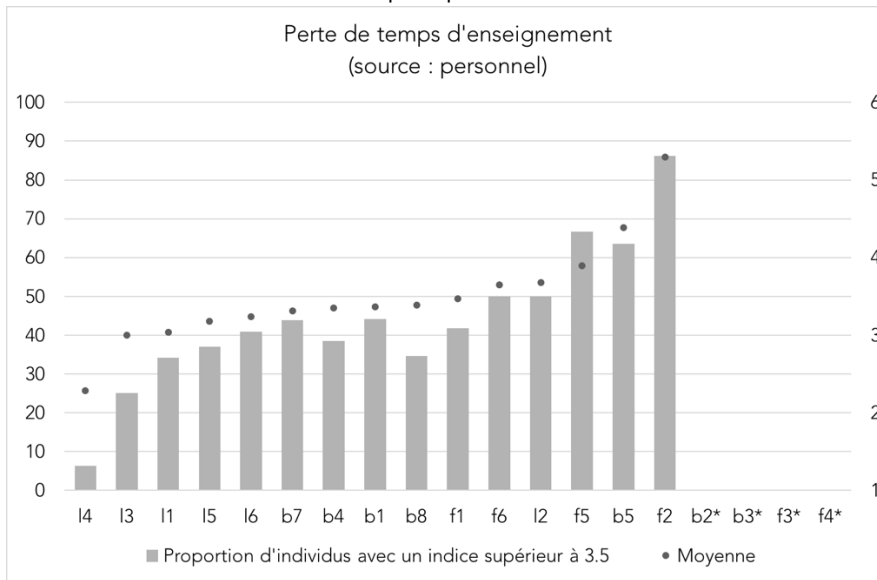
Graphique 4.38.



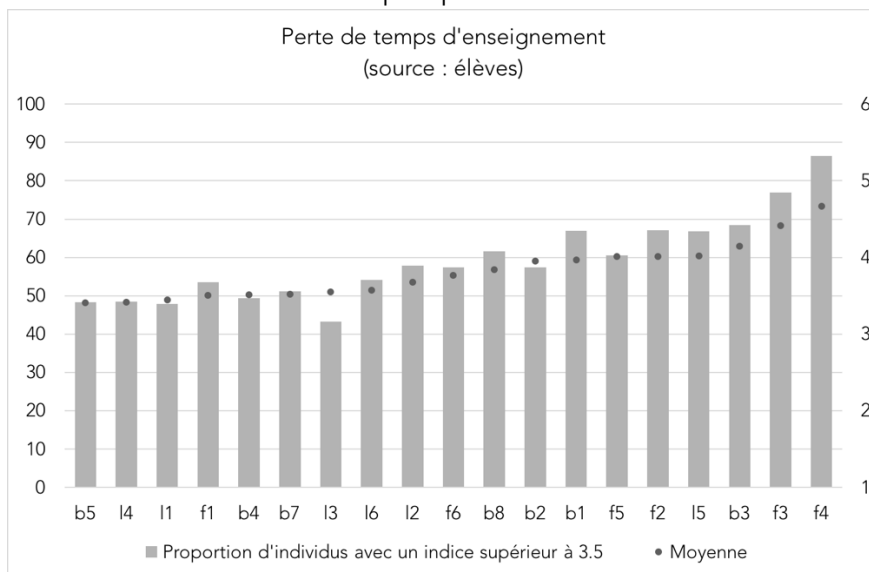
Graphique 4.39.



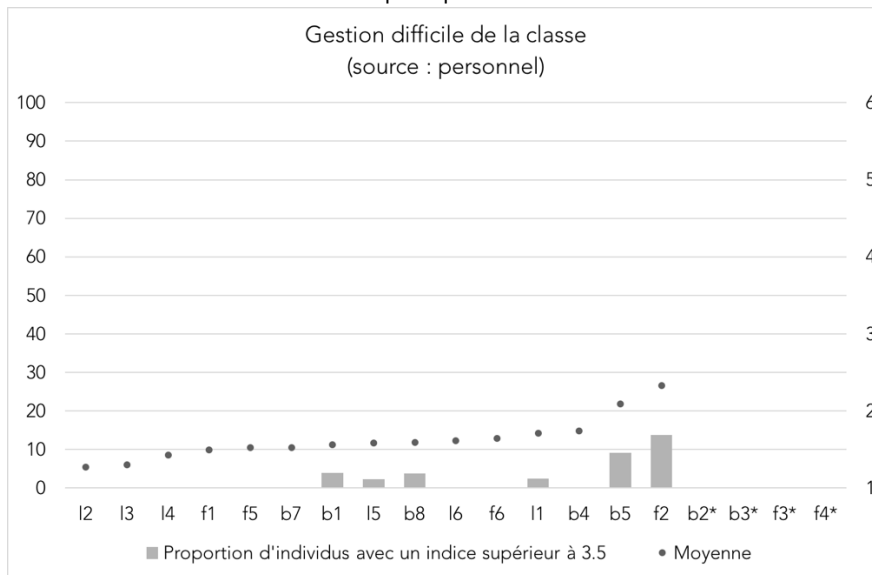
Graphique 4.40.



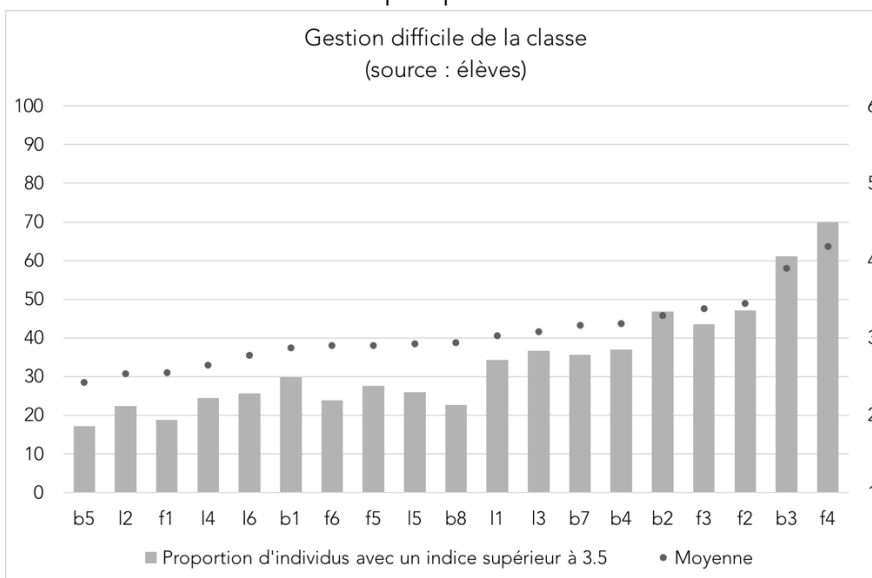
Graphique 4.41.



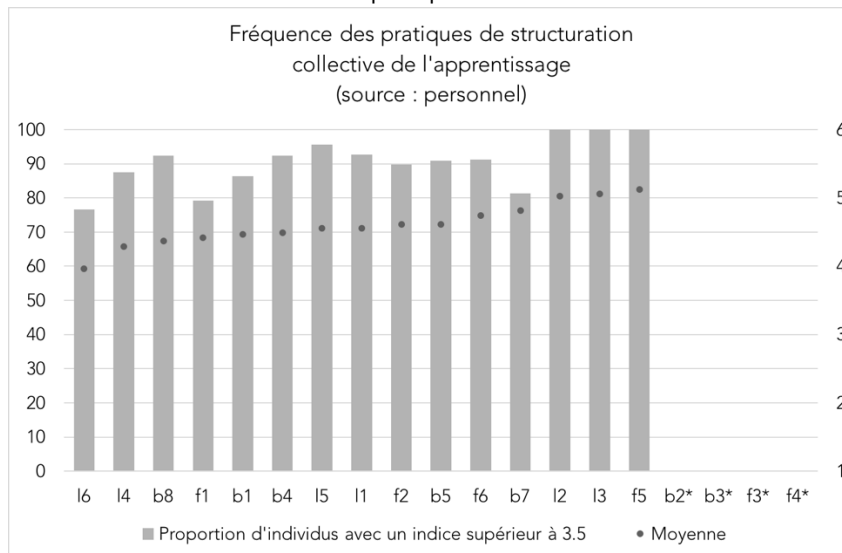
Graphique 4.42.



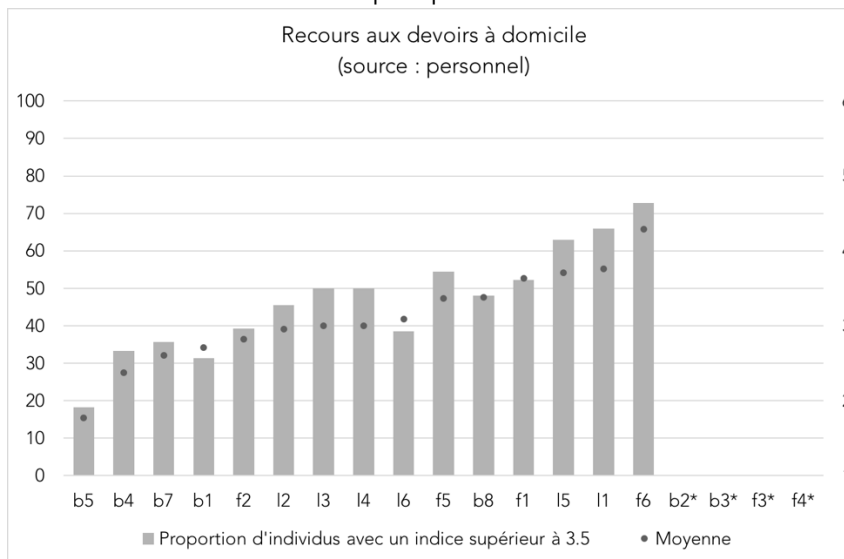
Graphique 4.43.



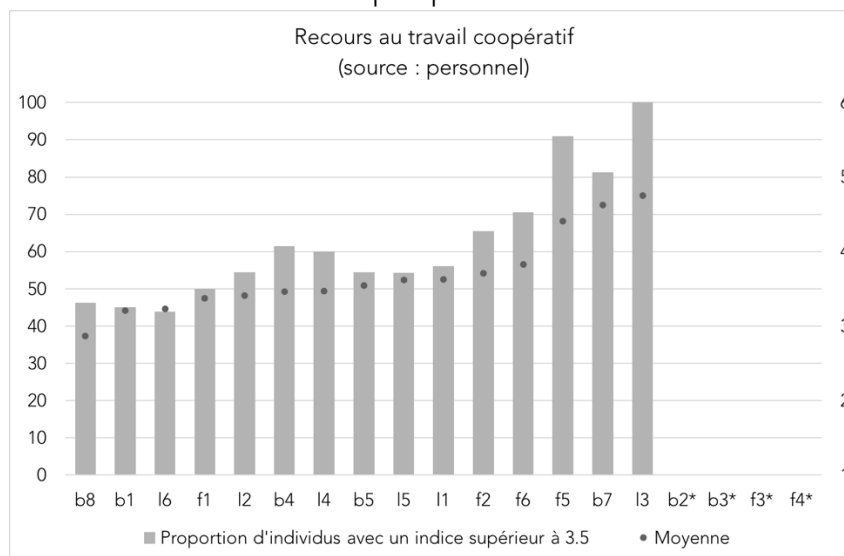
Graphique 4.44.



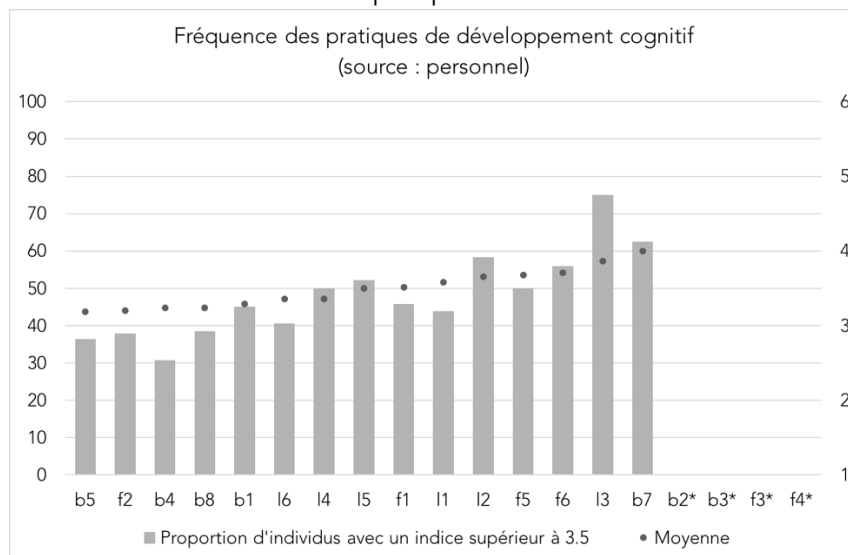
Graphique 4.45.



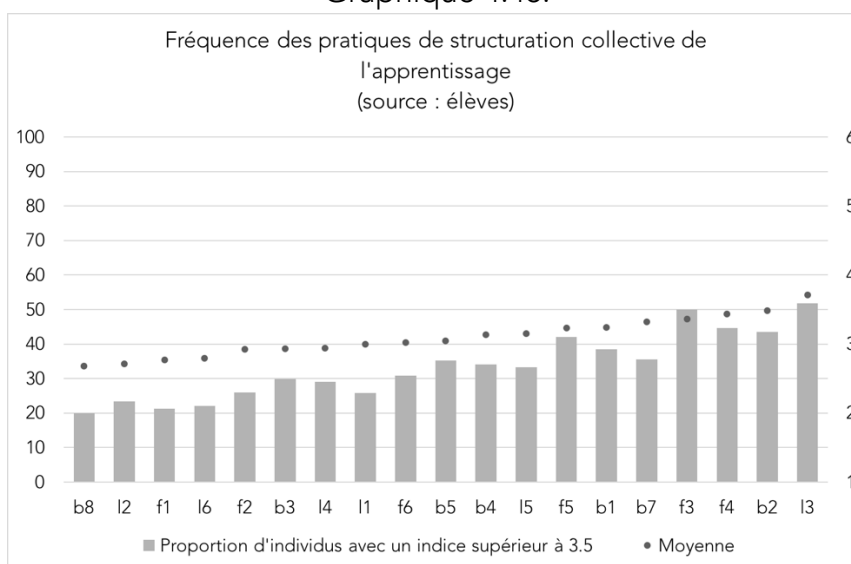
Graphique 4.46.



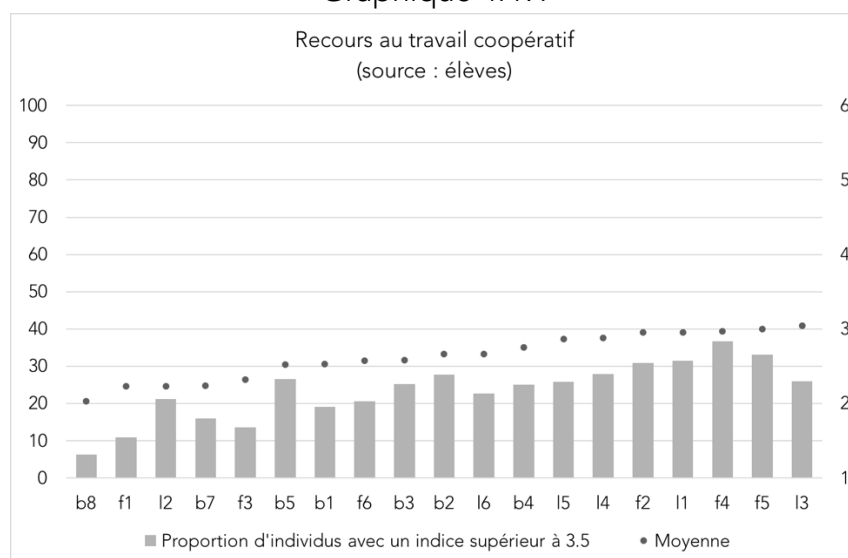
Graphique 4.47.



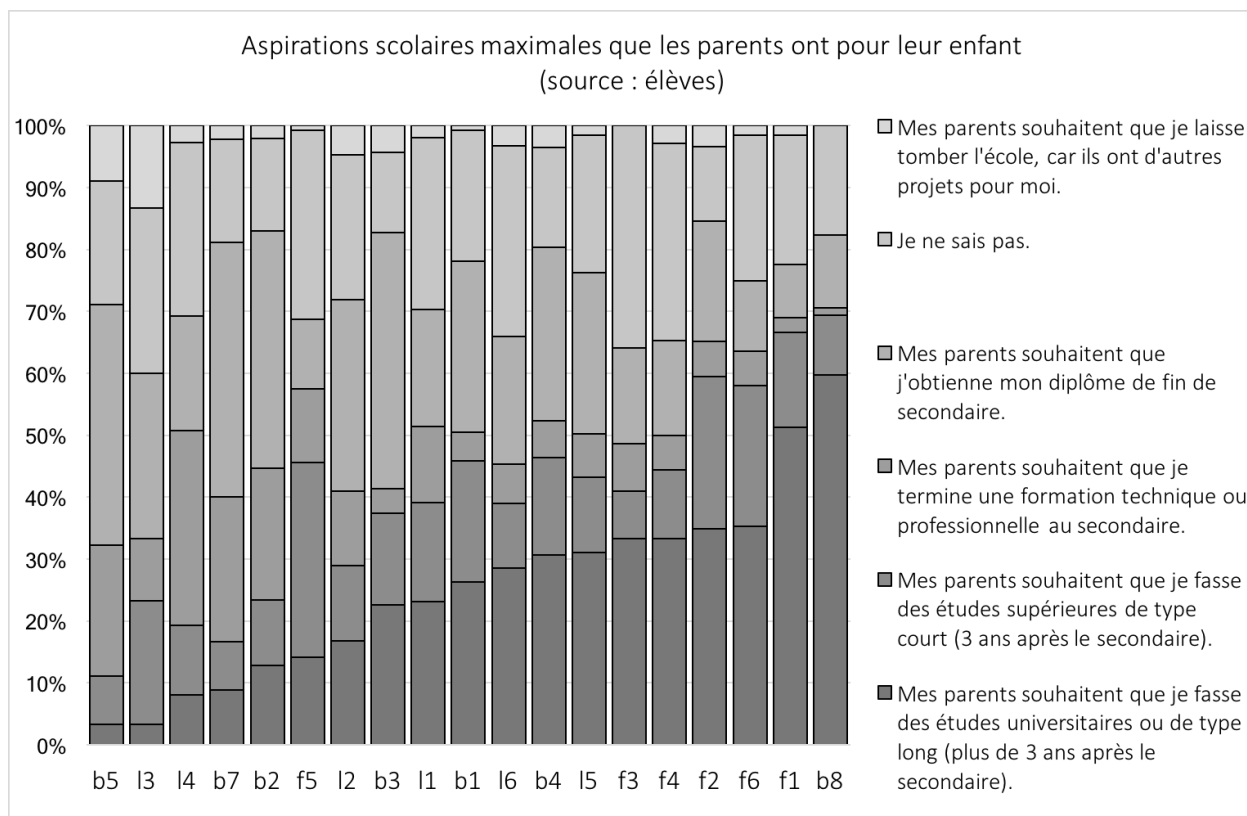
Graphique 4.48.



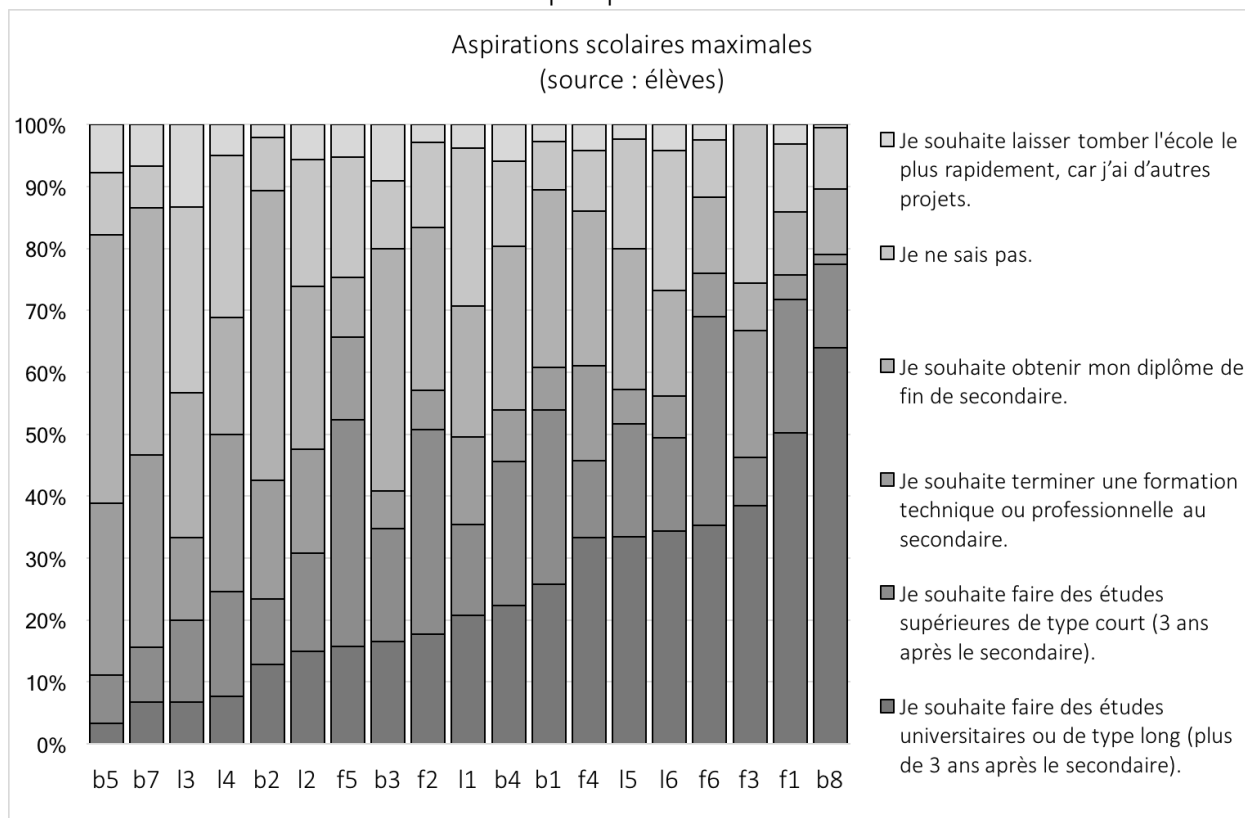
Graphique 4.49.



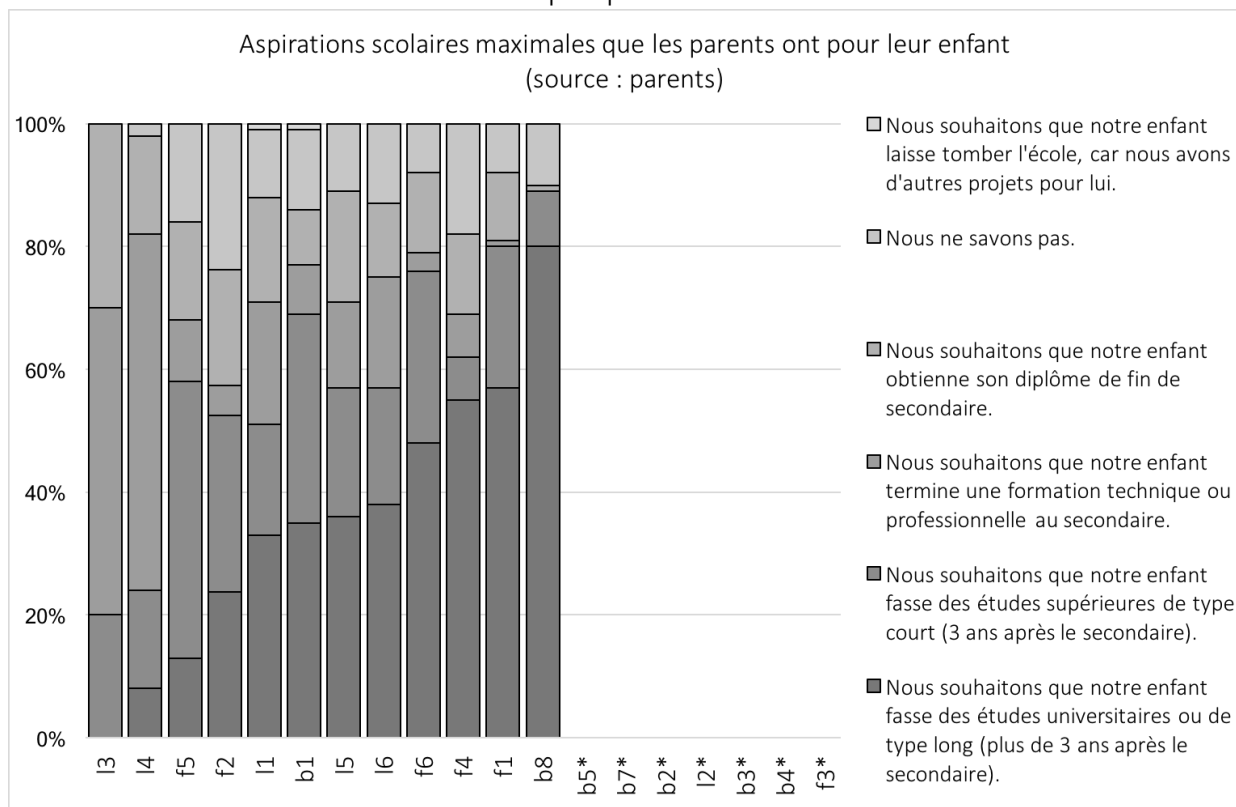
Graphique 4.50.



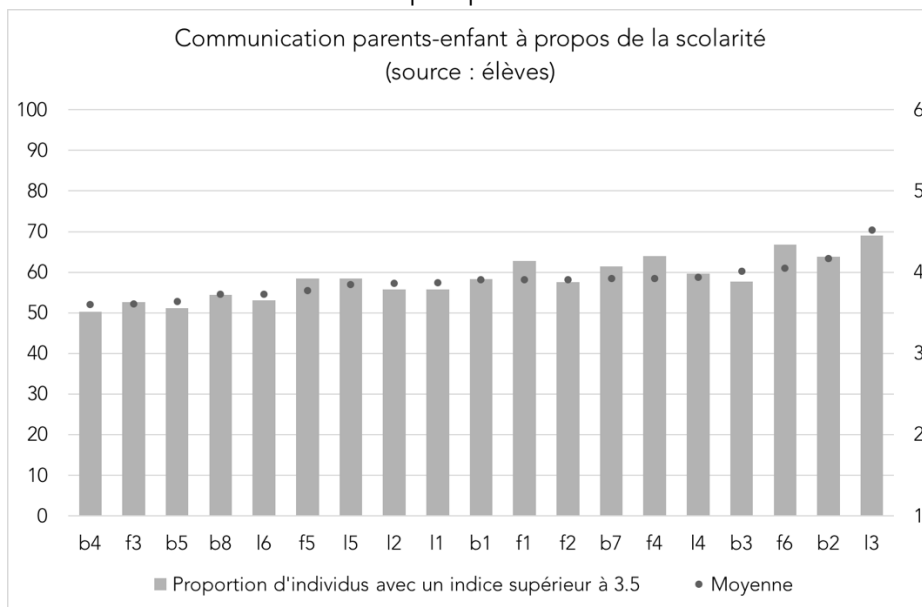
Graphique 4.51.



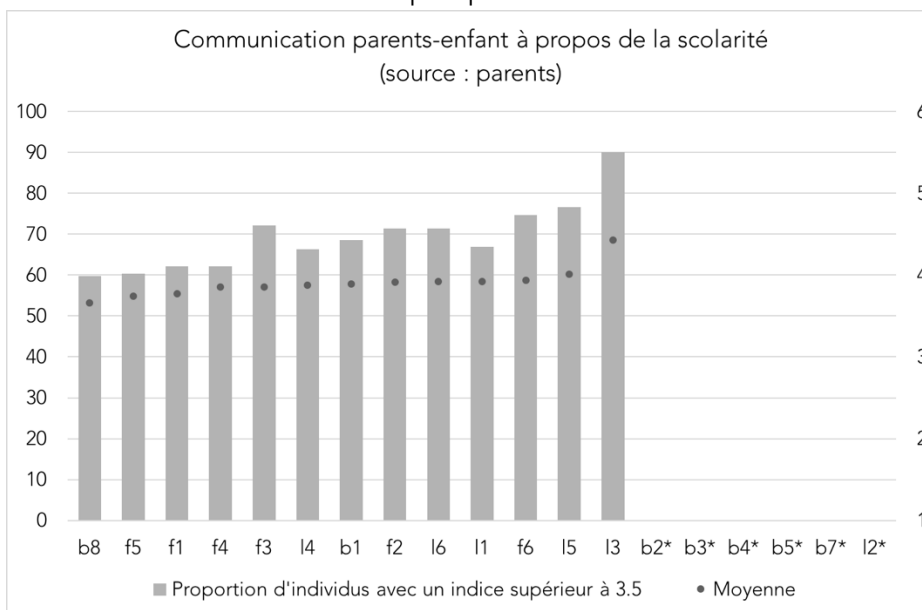
Graphique 4.52.



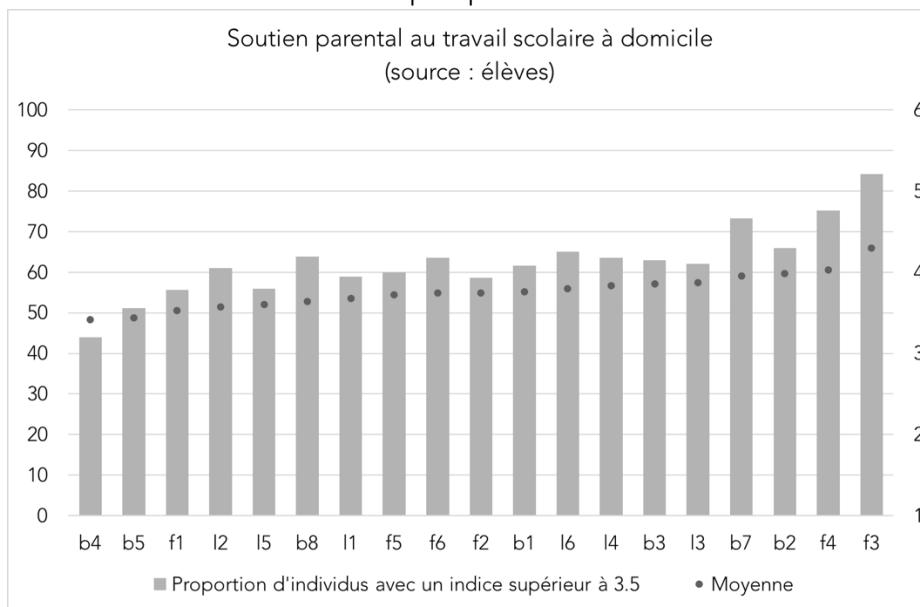
Graphique 4.53.



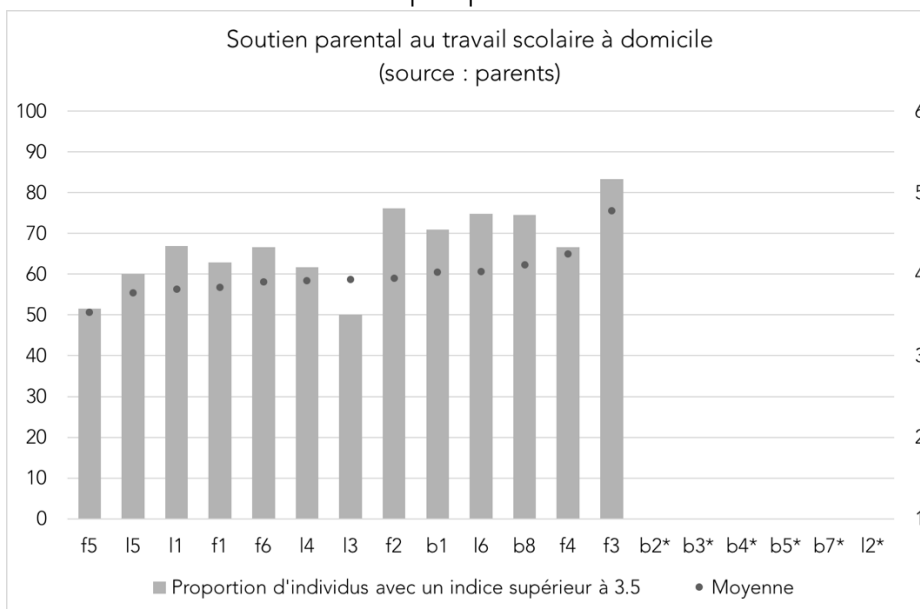
Graphique 4.54.



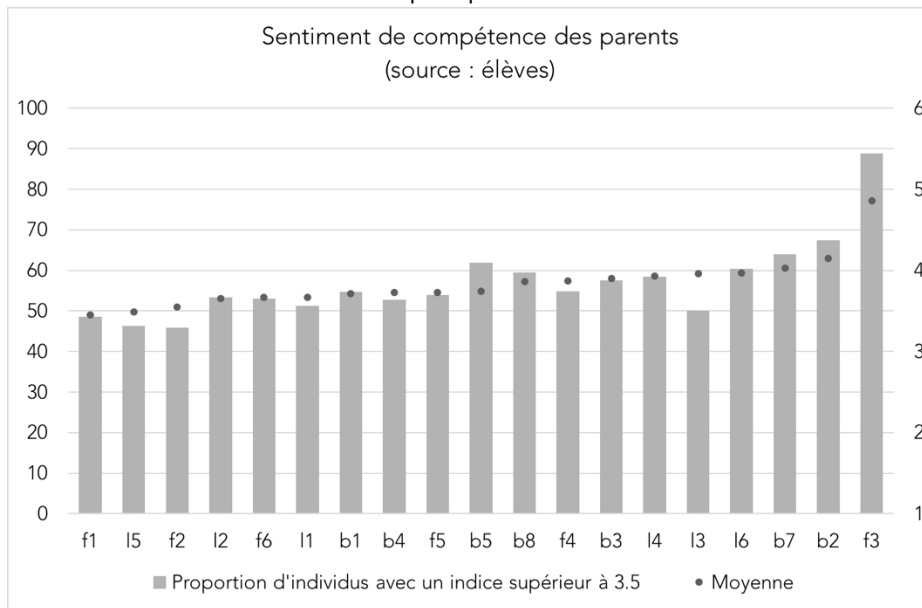
Graphique 4.55.



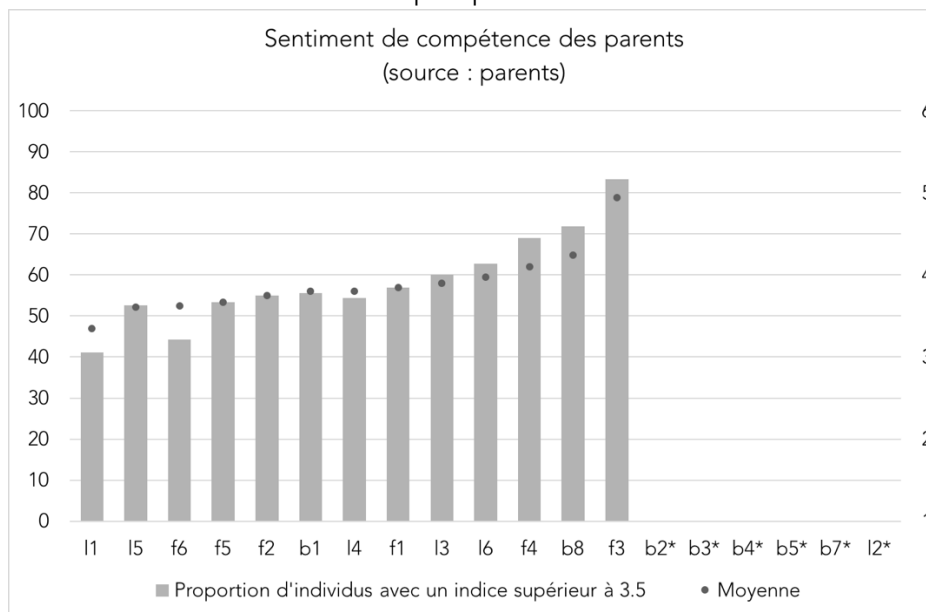
Graphique 4.56.



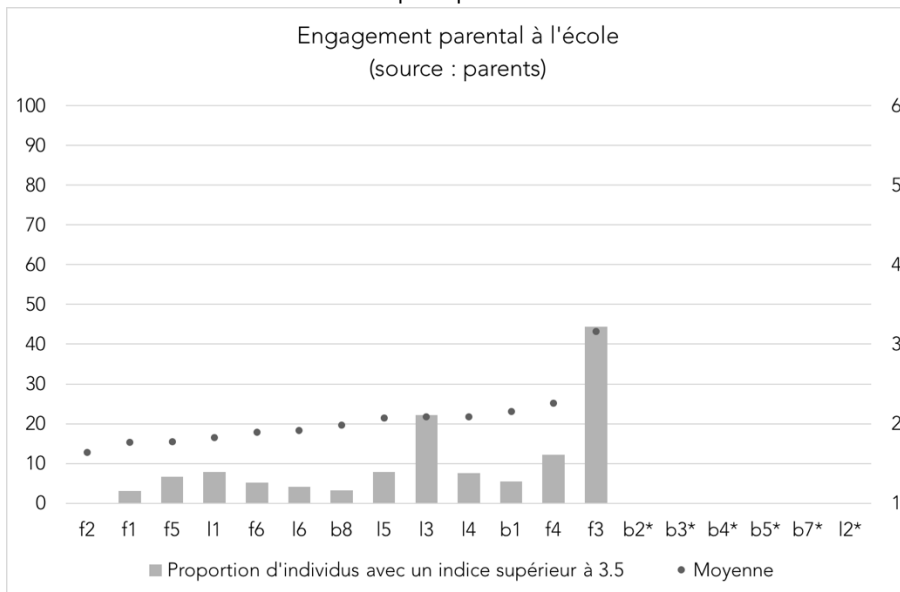
Graphique 4.57.



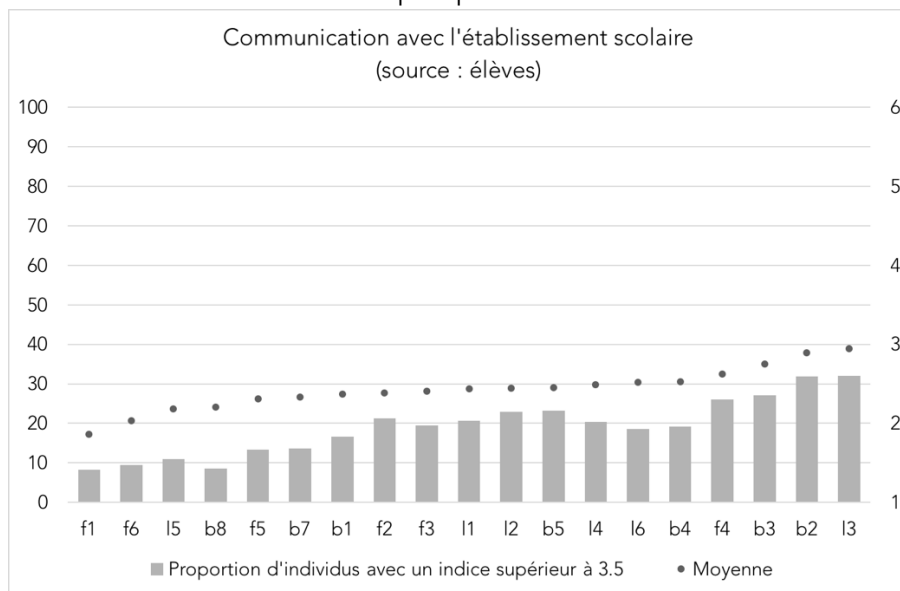
Graphique 4.58.



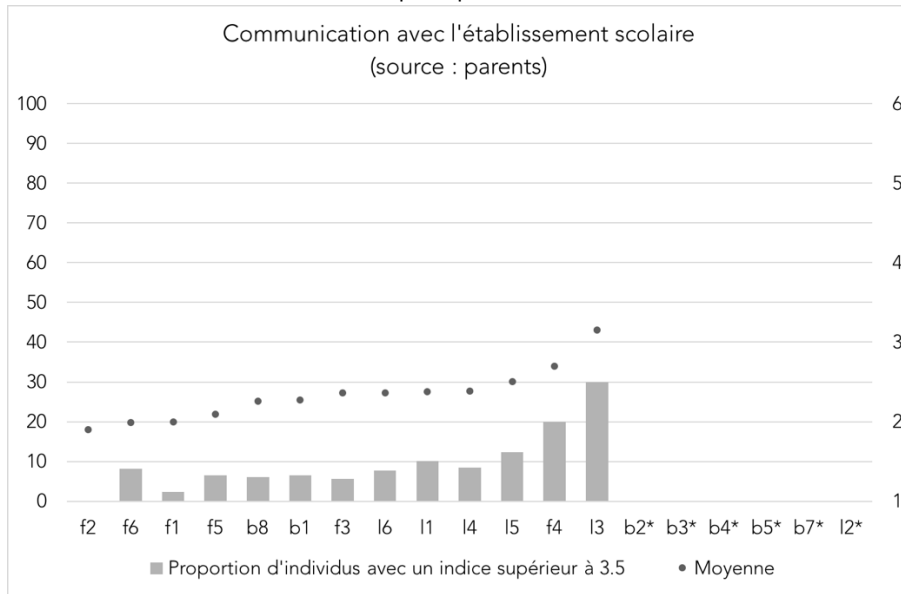
Graphique 4.59.



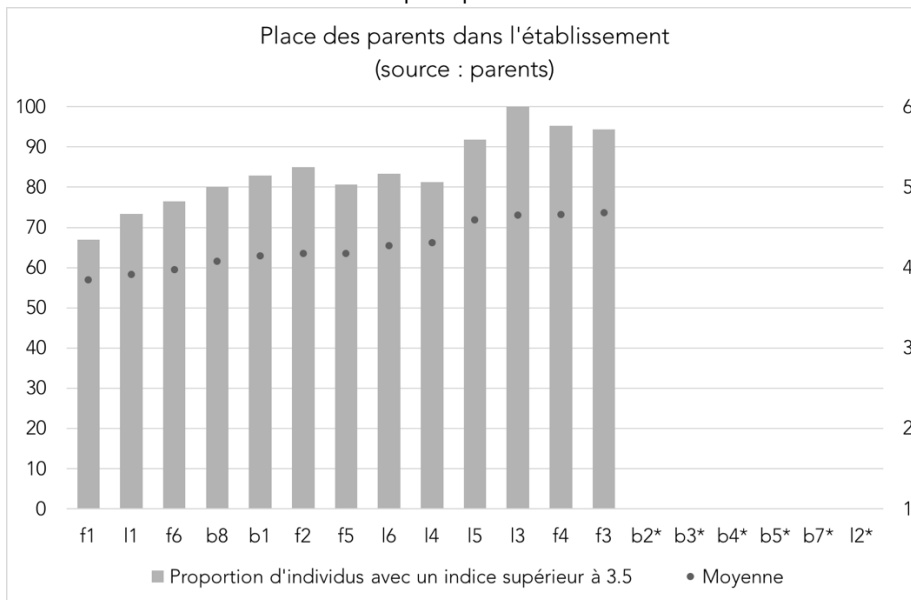
Graphique 4.60.



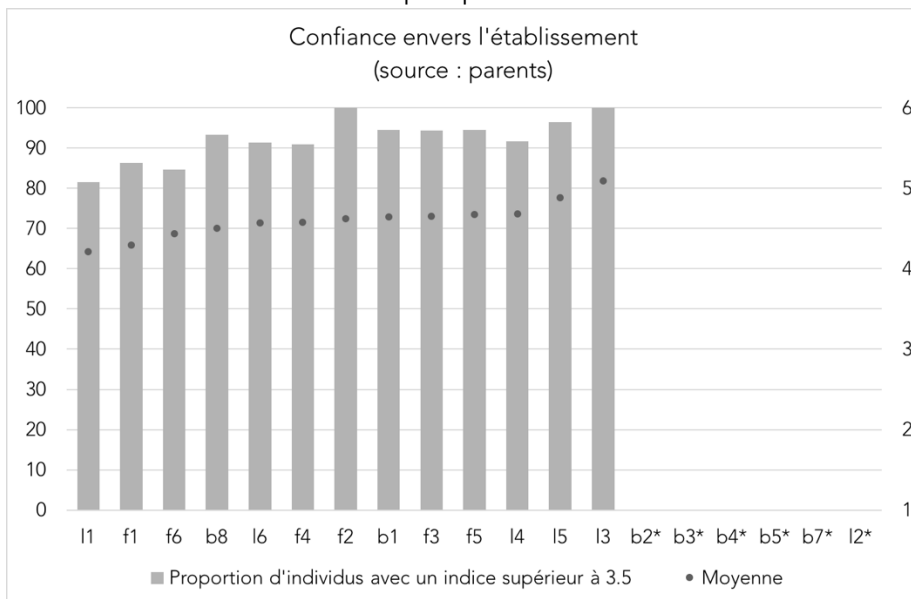
Graphique 4.61.



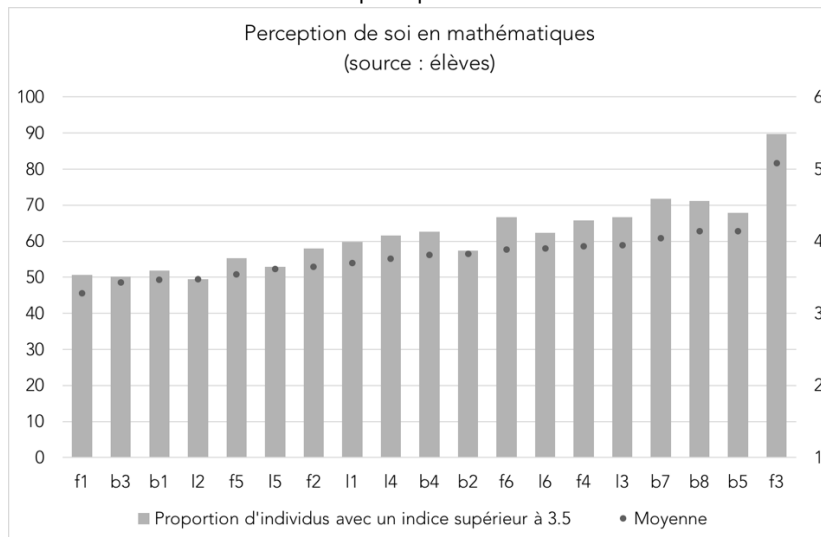
Graphique 4.62.



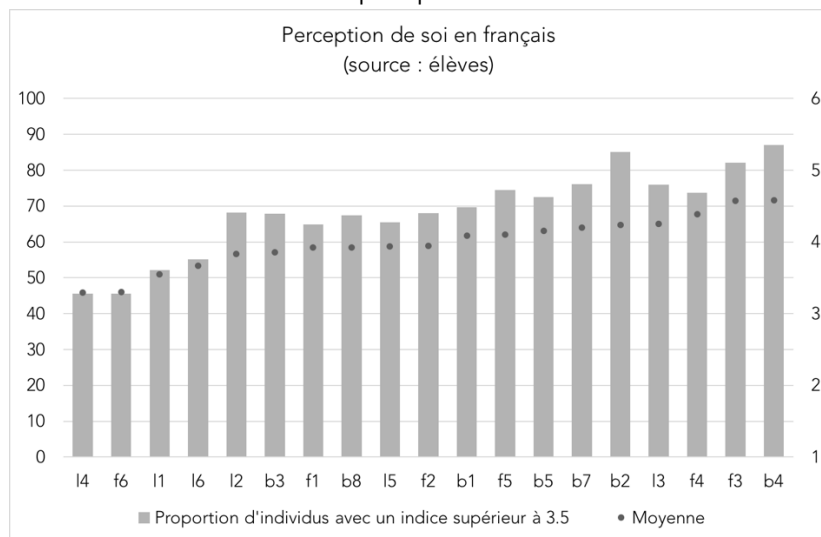
Graphique 4.63.



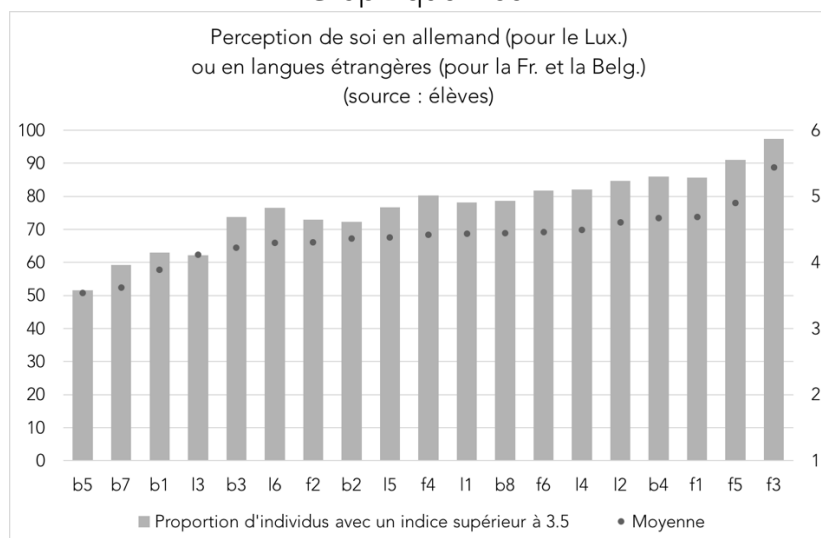
Graphique 4.64.



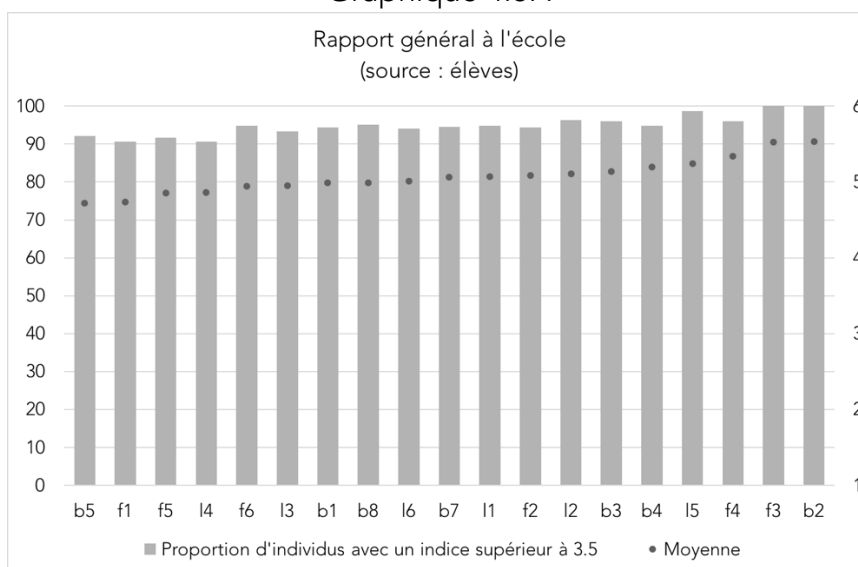
Graphique 4.65.



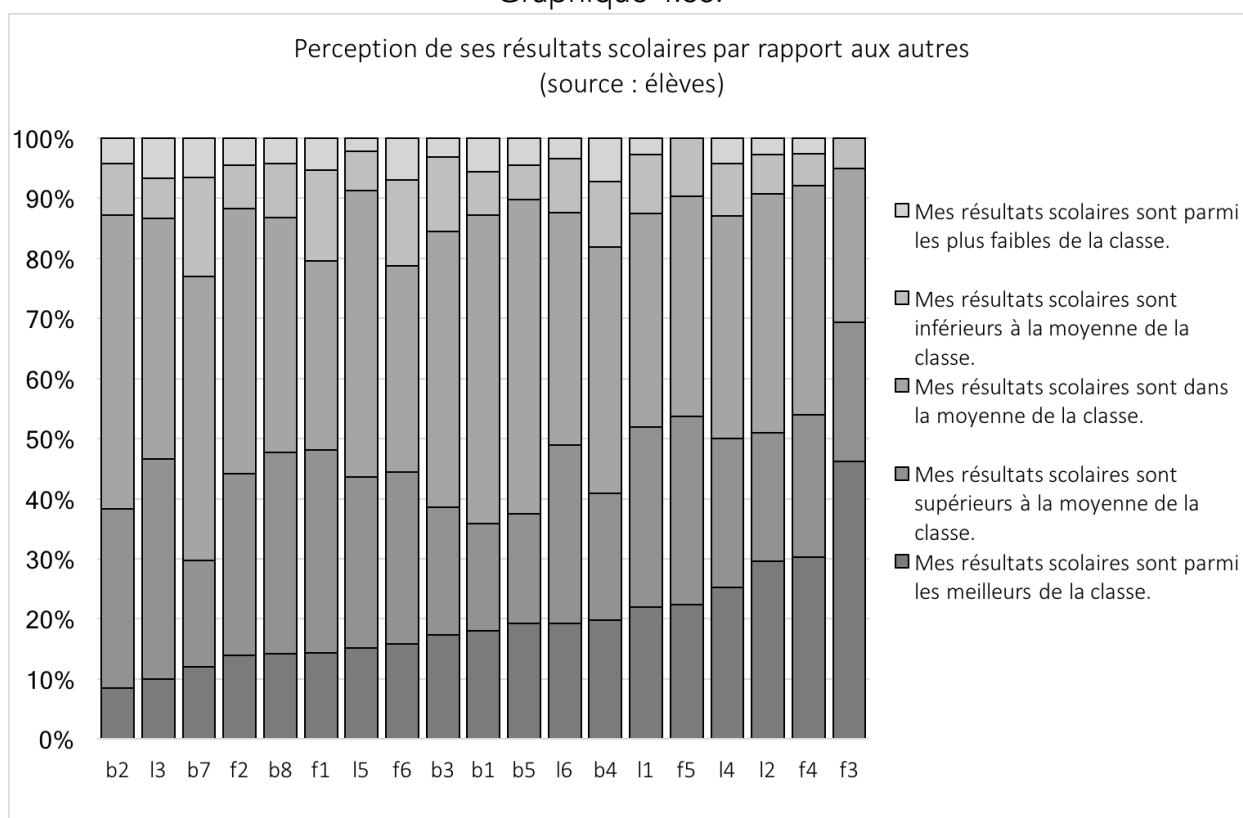
Graphique 4.66.



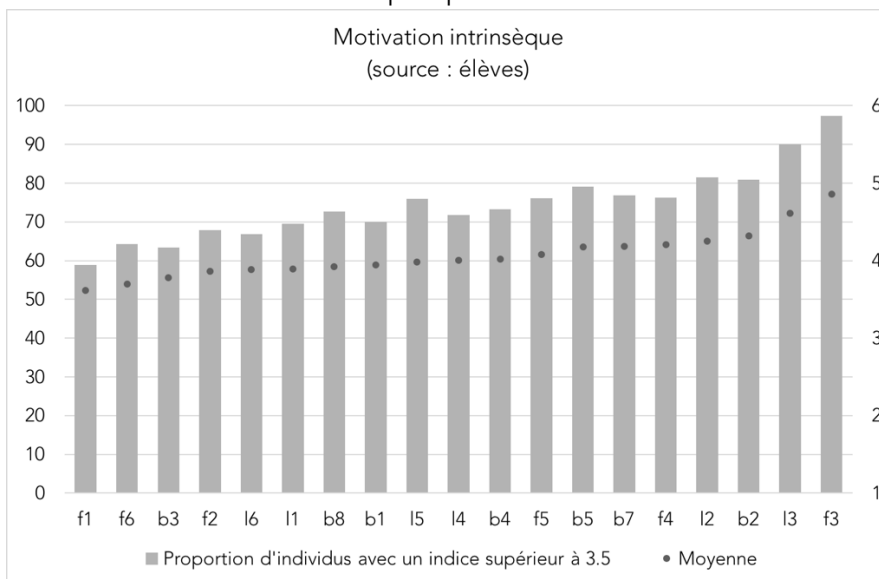
Graphique 4.67.



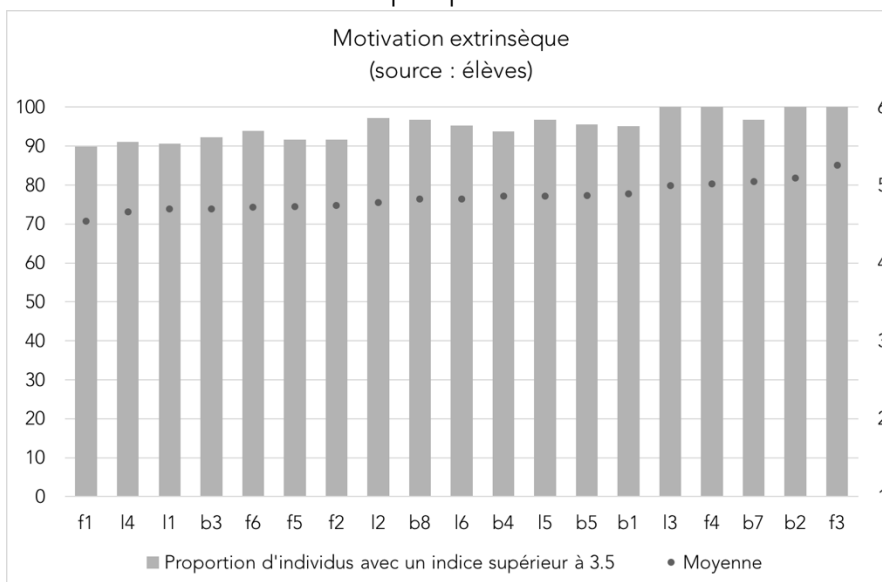
Graphique 4.68.



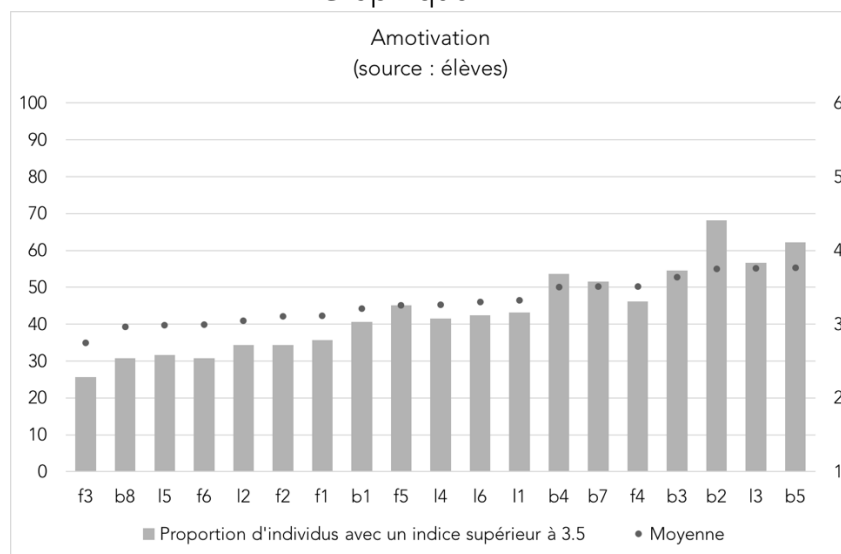
Graphique 4.69.



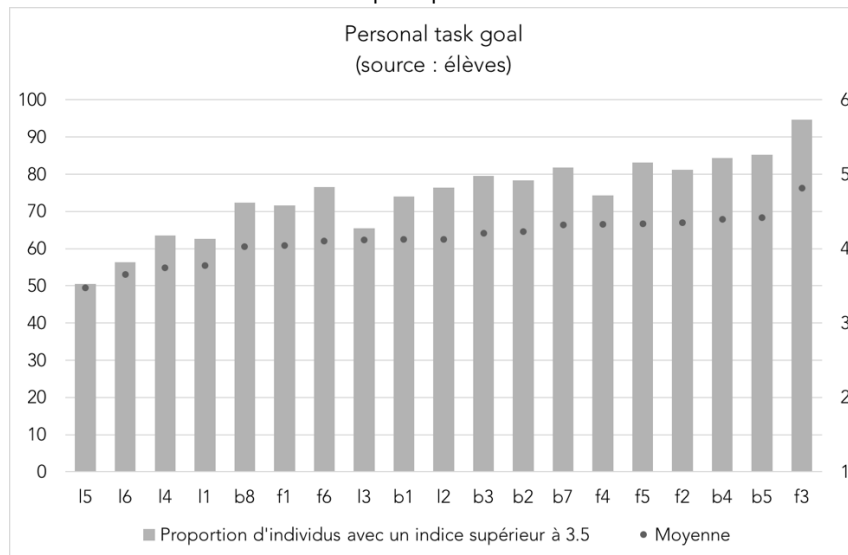
Graphique 4.70.



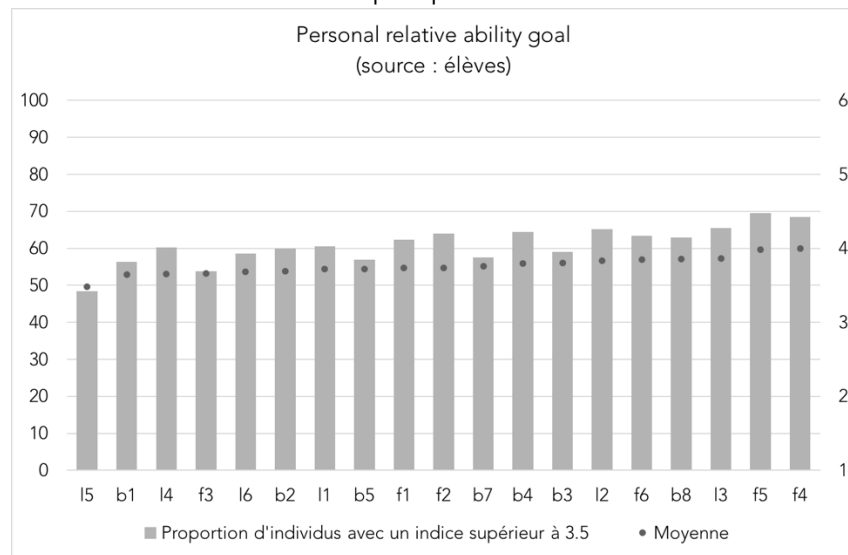
Graphique 4.71.



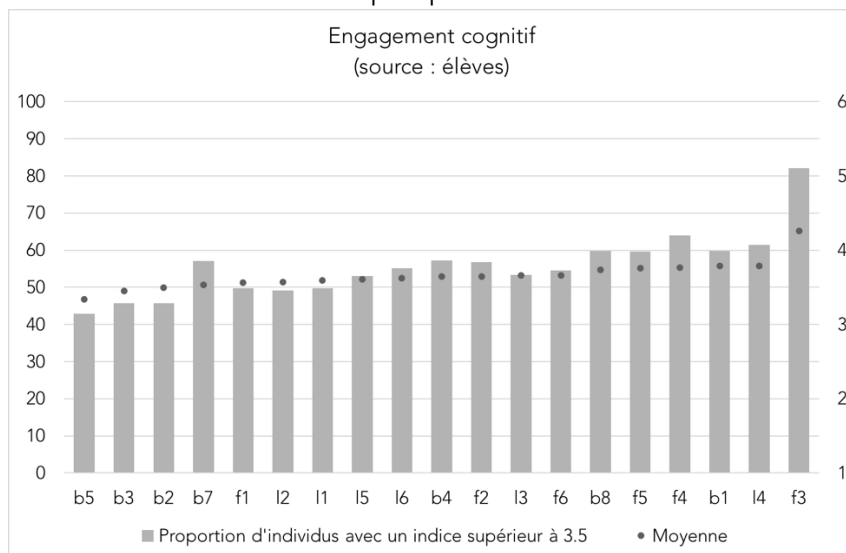
Graphique 4.72.



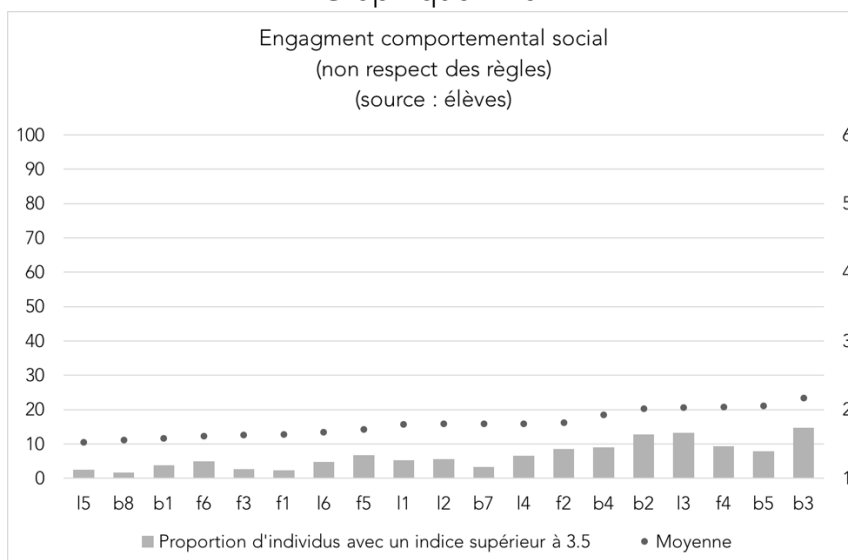
Graphique 4.73.



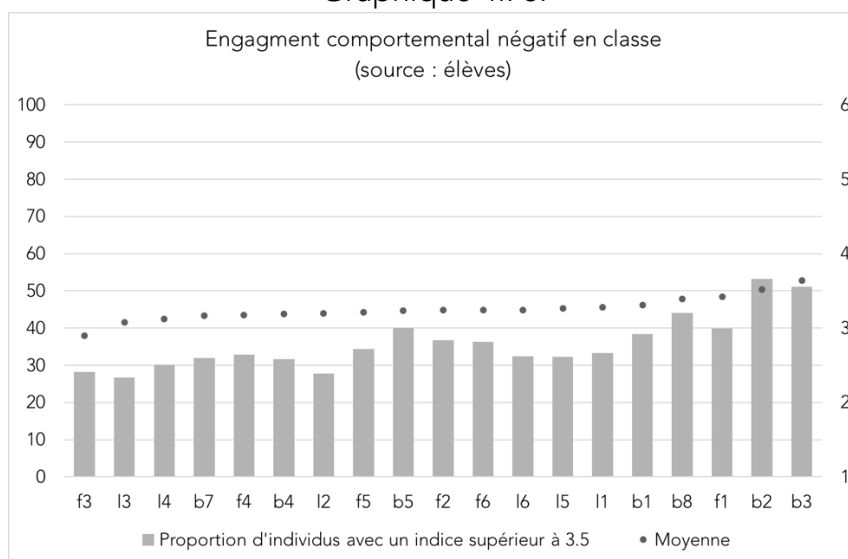
Graphique 4.74.



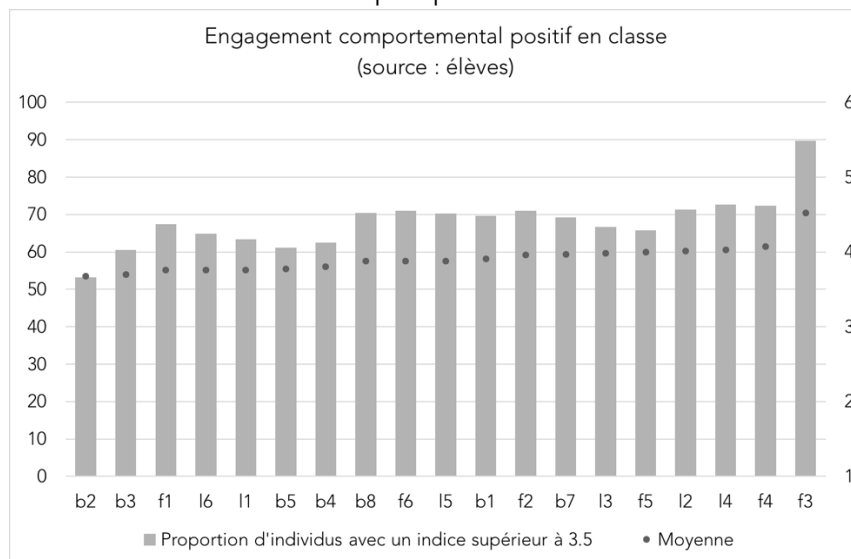
Graphique 4.75.



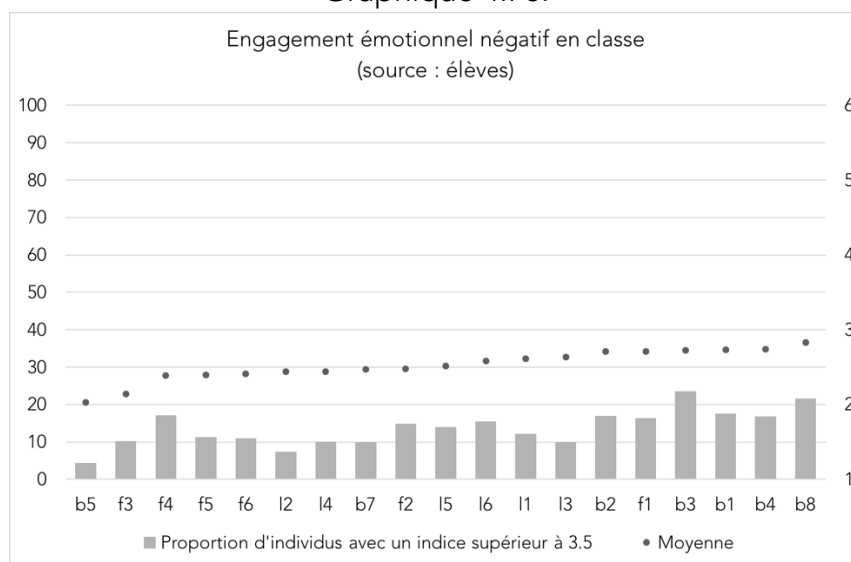
Graphique 4.76.



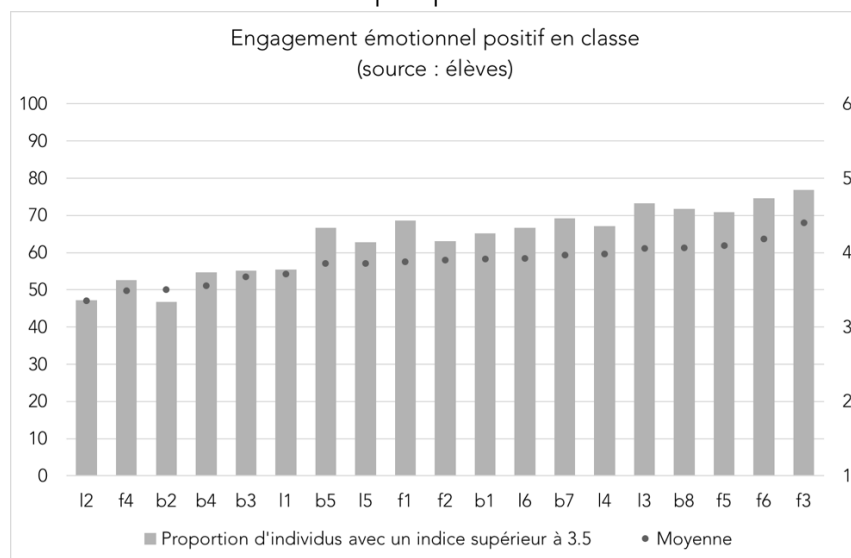
Graphique 4.77.



Graphique 4.78.



Graphique 4.79.



Graphique 4.80.

