

2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire

14 – 15 – 16
Mai 2014

au
Centre Prince Henri
3, route de Diekirch
à Walferdange
Luxembourg

**Décrocher
n'est pas
une fatalité !
Le rôle de l'école
dans l'accrochage
scolaire**

www.colloquelasale2014.uni.lu



hep/ haute école pédagogique veut

LASALE^s Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives



**ACTES DU 2^{ème} COLLOQUE INTERNATIONAL DU LASALE
SUR LE DECROCHAGE SCOLAIRE**

14-15-16 mai 2014 à Luxembourg

DECROCHER N'EST PAS UNE FATALITE !

LE ROLE DE L'ECOLE DANS L'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Colloque co-organisé par l'Université du Luxembourg et la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud via le Laboratoire International Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALE)

Débora Poncelet & Joëlle Vlassis
Professeures associées
Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
2, route de Diekirch L-7201 Walferdange

Comité organisateur

Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (Suisse)

Anne-Françoise de Chambrier
Jean-Luc Gilles
Bernard Savoy
Chantal Tièche Christinat

Université de Luxembourg

Christophe Dierendonck
Claude Houssemand
Carol Halpern
Sylvie Kerger
Giovanna Mancuso
Raymond Meyers
Arlyne Moinier
Débora Poncelet
Markus Scherer
Joëlle Vlassis

Responsables scientifiques

Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg
Débora Poncelet, Université de Luxembourg

Comité scientifique :

Séraphin Alava, Université de Toulouse le Mirail (Fr)
Cédric Blanc, Fondation Verdeil (S)
Catherine Blaya, Université de Nice Sofia Antipolis (Fr)
Anne-Françoise de Chambrier, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Christophe Dierendonck, Université de Luxembourg
Jean-Luc Gilles, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Claude Houssemand, Université de Luxembourg
Ghislain Plunus, Centre Francisco Ferrer Liège (B)
Débora Poncelet, Université de Luxembourg
Bernard Savoy, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Chantal Tièche Christinat, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg

TABLE DES MATIERES

<i>Débora Poncelet & Joelle Vlassis</i> Avant-propos	Pages 9-11
<u>Conférences plénières</u>	
<i>Marcel Crahay</i> Les croyances des enseignants à propos du redoublement peuvent-elles évoluer, et si oui comment ?	Page 13
<i>Youssef Tazouti</i> Influence de l'appartenance sociale et de l'environnement familial de l'enfant sur les performances scolaires : intérêts et limites de la modélisation par équations structurales en psychologie de l'éducation	Pages 14-15
<i>Élisabeth Bautier</i> Les difficultés des élèves confrontés à des pratiques de classe aujourd'hui dominantes	Pages 16-21
<i>Serge J. Larivée</i> Le décrochage scolaire : des histoires individuelles, une responsabilité collective	Pages 22-34
<u>Atelier A1 : Climat de classe</u>	
<i>Mael Virat (étude réalisée avec Trouillet, R., & Favre, D.)</i> L'amour compassionnel chez les enseignants : un déterminant de la qualité de la relation enseignant-élève	Pages 36-45
<i>Youssef Tazouti, Annette Jarlégan & André Flieller</i> La mesure du climat de la classe : validité structurale du « Questionnaire on Teacher Interaction » aux niveaux de la classe et de l'élève	Pages 46-48
<i>Laurent Pfulg, Nicolas Meylan, Deniz Gyger Gaspoz & Pierre-André Doudin</i> Facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au début des études post-obligatoires : résultats préliminaires	Pages 51-60
<u>Atelier A2 : Didactiques des mathématiques et de la lecture</u>	
<i>Hassane Squalli & Claudine Mary</i> Le développement des compétences mathématiques des élèves à risque: une voie d'intervention pour favoriser l'accrochage scolaire	Pages 62-63
<i>Alice Bougnères, Bruno Suchaut & Adrien Bouguen</i> Analyse et évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire. Les compétences en lecture à l'école maternelle	Pages 64-65
<i>René Lozi & Nicole Biagioli</i> Décrochage disciplinaire masqué et résilience en mathématiques chez les futurs enseignants de l'école primaire en France	Pages 66-75
<i>Joëlle Vlassis, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso & Débora Poncelet</i> Développer les compétences numériques au préscolaire : croyances et pratiques déclarées des futurs enseignants luxembourgeois	Pages 76-86

Atelier A3 : Contenus disciplinaires et décrochage

Jingjing Yu

Un regard didactique sur le décrochage scolaire : vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège) Pages 88-94

Yves Reuter

Vécu disciplinaire, décrochage et raccrochage scolaire Pages 95-102

Oriana Ordonez-Pichetti

Le rôle de la compréhension dans les différentes disciplines. Réflexion sur l'accrochage et le décrochage au collège. Pages 103-109

Atelier A4 : Famille, école et décrochage

Débora Poncelet, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Véronique Pelt

**Le vécu scolaire des parents: fardeau ou cadeau ?
Etude de l'influence du vécu scolaire parental sur le sentiment d'auto-efficacité des parents, le propre vécu scolaire des enfants et les performances scolaire de ces derniers** Pages 111-115

Véronique Pelt, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Débora Poncelet

L'engagement parental au sein de l'école : outil d'accrochage scolaire Pages 116-128

Benjamin Denecheau

La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés : le partenariat enseignants/éducateurs spécialisés, entre réseau local et collaboration instituée Pages 129-139

Nadine Demogeot

Prévenir le décrochage scolaire: l'attachement sécurisé, un facteur de protection Pages 140-141

Atelier A5 : Intégration et réussite scolaire

Nancy Bresson

Prévenir le sentiment d'abandon des élèves et des équipes Pages 143-148

Alice Stoffel, Claire Friedel & Antoinette Thill-Rollinger

Le projet PAS – plateforme accrochage scolaire Pages 149-158

Jean-Pierre Abbet

Prise en compte des compétences sociales des apprenants et intégration dans la formation Pages 159-168

Atelier A6 : Regard des jeunes sur l'école

Géry Marcoux, Marion Dutrevis & Fanny Boraita

Redoublement et stigmatisation: conséquences pour l'image de soi des élèves Pages 170-172

Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut

« Marre de l'école ». Une analyse des motifs de décrochage scolaire en France. Pages 173-174

Deniz Gyger-Gaspoz, Nicolas Meylan, Laurent Pflug & Pierre-André Doudin
L'entrée au gymnase: un moment sensible dans le parcours des élèves Pages 175-176

Estelle Veullerot
« Et toi en classe, qu'est ce qui te donne envie de rester ? » Pages 177-186

Atelier A7 : Les alliances éducatives

Danielle Desmarais, Maryvonne Merri, Francesca Salvà, Johanne Cauvier, Jacques Moriau & Ghyslaine Dionne
L'alliance éducative entre l'école et le milieu communautaire : traces et retombées dans les parcours de jeunes québécois et européens en situation de raccrochage scolaire Pages 188-196

Jean-Luc Gilles, Denis Gay, Jean-Pierre Counet, Chantal Tièche Christinat & André-Daniel Freiburghaus
Les alliances éducatives de l'école Zazakely à Madagascar Pages 197-198

Marco Allenbach
Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école Pages 199-210

Anne Lessard, Chantal Poulin, Carole Boudreau, Lyne Deslauriers & Marco Ouellet
Les alliances éducatives : l'accompagnement comme dispositif pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants et l'engagement des élèves Pages 211-226

Léonie Liehti, Valérie Angelucci, Anne-Françoise de Chambrier, Mélanie Glasson Cicognani, Julien Chapuis & Chantal Tièche Christinat
Alliances éducatives et modes d'action : pratiques enseignantes selon le profil d'élèves à risque de décrochage Pages 227-237

Atelier A8 : Dispositifs d'accrochage scolaire

Catherine Blaya
Prévention du décrochage scolaire: première évaluation de l'adaptation et expérimentation du programme trait d'union en France Pages 239-240

Muriel Epstein
S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution Pages 241-249

Claude Houssemand, Raymond Meyers & Anne Pignault
Agir sur le décrochage au Luxembourg : les acteurs, leurs représentations et leurs actions Pages 250-256

Atelier A9 : Pratique des enseignants et accrochage scolaire

Bernard Savoy & Denis Baeriswyl
Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. Pages 258-266

Anne-Françoise de Chambrier, Chantal Tièche Christinat, Julien Chapuis, Valérie Angelucci & Léonie Liehti
La collaboration entre enseignants et éducateurs travaillant dans une structure au service de l'accrochage scolaire Pages 267-277

<i>Helen Avery</i> Continuités et ruptures dans les paysages de pratiques du soutien scolaire aux élèves migrants : un cas suédois	Pages 278-282
 <u>Symposium organisé par W. Lahaye & M.C. Haelewyck : «multifactorielle du décrochage scolaire: comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention»</u>	
<i>W. Lahaye & M.-C. Haelewyck</i> Introduction du symposium :	Page 284
Approche multifactorielle du décrochage scolaire : comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention	
<i>Catherine Sztencel & Nicolas Roubaud</i> Accompagner des ados en rupture scolaire à se mettre en projet	Pages 285-292
<i>Bruno Humbeeck, Aurore Bisconti, Laetitia Cambier et Willy Lahaye,</i> Rôle de la prévention des violences intra et péri-scolaires dans la lutte contre le décrochage scolaire	Pages 293-294
<i>Céline Dujardin & Dieter Ferring</i> Le décrochage scolaire à travers l'enquête sociale apprentissage du contexte luxembourgeois de la protection de la jeunesse	Pages 295-305
<i>Robin Bastien & Marie-Claire Haelewyck</i> Quelles pratiques pour favoriser l'accrochage scolaire des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire? Présentation d'un outil de remédiation cognitive	Pages 306-314
<i>Hélène Geurt & Marie-Claire Haelewyck</i> Comment les relations sociales de l'adolescent(e) interfèrent-elles avec les processus de décrochage, de raccrochage scolaire ? De maux en mots.	Pages 315-326
<i>Yazid Haddar & Marie-Claire Haelewyck</i> Projet d'accompagnement individualisé pour le raccrochage scolaire des jeunes enfants en situation de handicap. Illustration par deux études de cas	Pages 327-336
 <u>Poster</u>	
<i>Céline Dujardin & Willy Lahaye</i> Rapport au savoir et support éducatif : la valeur du vrai dans la littérature enfantine	Pages 338-347
 <u>Liste des comunicants</u>	Pages 348-349

FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU DÉBUT DES ÉTUDES POST-OBLIGATOIRES : RESULTATS PRÉLIMINAIRES



Laurent Pfulg^{*}, Nicolas Meylan^{**}, Deniz Gyger Gaspoz^{*}, Pierre-André Doudin^{**}

^{*} Haute école pédagogique, Lausanne, laurent.pfulg@hepl.ch

^{**} Université de Lausanne et Haute école pédagogique, Lausanne, nicolas.meylan@unil.ch

^{*} Haute école pédagogique, Lausanne, deniz.gyger-gaspoz@hepl.ch

^{**} Université de Lausanne et Haute école pédagogique, Lausanne, pierre-andre.doudin@hepl.ch

Résumé : L'objectif de cette étude est d'explorer le lien possible entre la réussite scolaire d'élèves en première année de scolarité post-obligatoire et divers facteurs, tels que le climat scolaire, le sentiment de compétence scolaire ou encore l'épuisement scolaire. Sur la base d'un questionnaire rempli par près de 400 adolescents et de leurs résultats scolaires à la fin du premier semestre, il ressort que le climat scolaire perçu après six semaines d'école ne constitue pas un prédicteur de l'échec scolaire. En revanche, tant le sentiment de compétence que d'épuisement scolaires, mesurés un peu moins de deux mois après le début de l'année scolaire, sont positivement associés aux résultats scolaires à la fin du premier semestre. En termes de prévention de l'échec scolaire, nous suggérons de renforcer le soutien social des enseignants envers les étudiants afin de favoriser une meilleure transition entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire.

Mots-clés : Climat scolaire, sentiment de compétence scolaire, épuisement scolaire, facteurs de risque et de prévention de l'échec scolaire

1. Introduction

Nous présentons les premiers résultats d'une étude longitudinale qui a pour objectif, d'une part, d'identifier des facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au cours de la scolarité post-obligatoire et, d'autre part, de proposer des pistes d'action afin de favoriser la réussite scolaire. Dans cet article, nous commençons par effectuer une présentation générale du contexte de notre recherche en nous arrêtant sur le système scolaire vaudois, les conditions de réussite scolaire en fin de première année de gymnase ainsi que des caractéristiques de l'établissement où nous récoltons nos données. Nous décrivons par la suite quelques éléments en lien avec le cadre théorique. Avant de passer à la présentation de nos résultats, nous rappelons la problématique de notre recherche et nous nous penchons sur la méthodologie utilisée. Enfin, la discussion de nos résultats nous permet de proposer quelques pistes de réflexion sur la pratique enseignante.

2. Le système scolaire vaudois

Dans le système de formation vaudois, les élèves effectuent onze années d'école obligatoire, réparties en deux degrés : le degré primaire (huit années d'études) et le degré secondaire I (trois ans d'études). Ce dernier degré se subdivise en deux voies de formation se distinguant par des niveaux d'exigences différents (générale et pré-gymnasiale). Notons que la répartition des élèves entre ces deux voies de formation intervient tôt dans la scolarité de l'élève (à l'âge de 12 ans environ) et qu'elle joue un rôle important à la fin de la scolarité obligatoire. En effet, lorsque les élèves achèvent leur scolarité

obligatoire, à l'âge de 15-16 ans en général, leur parcours se sépare là-encore en deux voies : la formation professionnelle initiale et la formation gymnasiale. Comme cette dernière est la plus exigeante, tous les élèves ne peuvent pas y accéder. Seuls les élèves de la voie pré-gymnasiale ainsi que ceux ayant obtenu d'excellents résultats scolaires en voie générale peuvent poursuivre leurs études dans cette formation gymnasiale. Ainsi, environ 40 % des élèves en fin de scolarité obligatoire poursuivent leurs études dans cette voie gymnasiale ; cependant, 32.5 % y obtiennent leur certification finale (Stocker, 2011). Signalons encore que la voie gymnasiale peut être réalisée, selon les résultats obtenus en fin de scolarité obligatoire, en école de maturité (EM) ou en école de culture générale et de commerce (ECGC), l'école de maturité correspondant au degré de formation le plus élevé de la scolarité post-obligatoire.

Au terme des études gymnasiales, le titre reçu par les élèves qui réussissent les examens finaux dépend de leur voie de formation et ouvre des portes de formation de degré tertiaire différentes. Si les élèves en voie *culture générale et commerce* ont la possibilité d'entrer dans des écoles de niveau tertiaire mais non universitaires, appelées Hautes Ecoles Spécialisées (HES), les élèves ayant suivi la voie *maturité* peuvent accéder à l'ensemble des formations de degré tertiaire, dont notamment les Hautes Ecoles Universitaires (HEU) pour près de 80 % d'entre eux (OFS, 2013). Ces chiffres illustrent le fait que les jeunes empruntant la voie de la maturité gymnasiale sont souvent perçus comme l'*élite académique* du système éducatif Suisse.

3. Les conditions de réussite en fin de 1ère année de gymnase

Nous présentons les conditions qui permettent à un élève en première année de gymnase de réussir son année scolaire et de passer en deuxième année. Relevons que ces conditions de réussite, présentées dans le tableau 1, sont légèrement différentes selon la voie de formation suivie. En substance, quel que soit l'orientation, il est nécessaire que l'élève obtienne une moyenne des moyennes des disciplines supérieure ou égale à quatre sur six (note la plus élevée), n'ait pas trop de disciplines dont la moyenne serait insuffisante (la moyenne est de 4), mais encore qu'il n'ait pas non plus accumulé trop de points négatifs¹. Signalons encore que chaque clause à elle seule peut mettre un élève en situation d'échouer son année et que le cumul de ses clauses constitue un indicateur de l'intensité des difficultés scolaires rencontrées par l'élève.

Tableau 1 : Clauses d'échec en fonction de la voie de formation

	Ecole de maturité	Ecole de culture générale et de commerce
1 ^{ère} clause	Au moins autant de fois 4 points qu'il y a de disciplines	Au moins autant de fois 4 points qu'il y a de disciplines
2 ^e clause	Au moins 16 points au total des notes de français, mathématiques, option spécifique et moyenne arrondie des langues 2 et 3	Pas plus de 2 points négatifs sur l'ensemble des disciplines enseignées (8 ou 9 selon la voie choisie : culture générale ou commerce)
3 ^e clause	Pas plus de 4 notes inférieures à 4 sur les 10 disciplines enseignées	Pas plus de 3 notes inférieures à 4 sur l'ensemble des disciplines enseignées (8 ou 9 selon la voie choisie : culture générale ou commerce)

¹ Une moyenne en français de 3.0, par exemple, correspondrait à un point négatif pour l'élève ($4 - 3 = 1$).

4. L'établissement gymnasial partenaire

Afin de mieux comprendre le contexte de cette recherche, nous présentons brièvement l'établissement où nous récoltons nos données, ainsi que différentes raisons qui ont poussé la direction de cet établissement à répondre favorablement à notre demande d'accès aux données.

En 2013–2014, dans cet établissement, 134 enseignants formaient 1250 élèves. Après une vingtaine d'années de stabilité avec le même Directeur, cet établissement a vécu plusieurs événements produisant une rupture dans la continuité : 1) trois années avant le changement de direction, pour des raisons de manque de places dans d'autres gymnases du canton, cet établissement a dû accueillir près d'un tiers d'élèves et d'enseignants supplémentaires. Cela a eu pour conséquence de devoir entièrement occuper un bâtiment adjacent, séparé du bâtiment principal par une route, et d'y créer, outre un grand nombre de classes, une deuxième salle des maîtres, ainsi qu'un deuxième secrétariat. De ce fait, le gymnase a, d'une part, fortement augmenté sa capacité d'accueil et, d'autre part, divisé sa localisation, entraînant une modification importante de l'unité établie depuis longue date ; 2) entre le départ de l'ancien Directeur et la nomination du Directeur actuel, trois Directeurs différents se sont succédés sur une courte période à la tête de l'établissement révélant par là une transition difficile ; 3) cet établissement a été mentionné dans un hebdomadaire suisse réalisant un reportage sur le taux d'échec scolaire en fin de première année de gymnase. Selon cet hebdomadaire, en 2012, cet établissement était l'établissement gymnasial du canton qui présentait le pourcentage le plus élevé d'élèves en situation d'échec scolaire en fin de première année. En effet, 21 % des élèves avaient échoué leur première année alors que ce pourcentage était d'environ 4 % dans le gymnase ayant le taux le plus bas (Signorell, 2014). Dès lors, il est probable que la situation difficile dans laquelle se trouve cet établissement ait joué un rôle dans l'autorisation d'accéder aux données de recherche, nos résultats pouvant alimenter la réflexion de la direction et du corps enseignant sur l'amélioration de la réussite des élèves.

5. La psychologie de la transition

Etape délicate dans le parcours scolaire, le passage de la fin de l'école obligatoire à la première année du gymnase nous amène à le considérer comme une période de transition (Zittoun, 2012 ; Gyger Gaspoz, 2013). Une composante de ce processus est, pour l'individu, de se retrouver confronté à un ensemble de ruptures. Loisel Decque (2004) en a identifiées quatre types lors du passage du collège au lycée² : 1) spatiale (s'habituer à un nouvel établissement scolaire), 2) institutionnelle (se familiariser avec les nouvelles normes et règles de l'institution) ; 3) scolaire (se confronter à de nouvelles méthodes de travail voire de nouvelles matières) ; 4) sociale (élargissement du réseau social). Les ruptures auxquelles sera confronté le jeune lui demanderont de s'adapter à la nouvelle situation, entraînant par là son développement psychologique. Zittoun (2012) a identifié trois dynamiques complémentaires qui manifestent ce processus développemental : 1) une dynamique cognitive (l'acquisition de connaissances, compétences, savoir-être) ; 2) une dynamique identitaire ; 3) une évolution du sens qui est conféré à la situation. Mentionnons encore que Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (à paraître) mettent en évidence l'augmentation du niveau de stress lié à l'école entre la fin de l'école obligatoire et l'entrée au gymnase avec comme conséquence une augmentation du risque de décrochage scolaire. Ainsi, alors que de plus en plus de jeunes choisissent la voie gymnasiale pour poursuivre leurs études secondaires (Stocker, 2011), il convient de porter une attention plus particulière aux défis qui se jouent pour eux durant cette période.

² Si l'étude de Loisel Decque (2004) porte sur le système scolaire français nous postulons que les ruptures rencontrées lors de l'entrée au gymnase sont similaires.

6. Le climat scolaire comme composante de l'environnement socioéducatif

Pour exposer ces deux concepts que sont le climat scolaire et l'environnement socioéducatif, nous nous référons au modèle élaboré par Janosz, Georges et Parent (1998). Signalons que ce modèle conceptuel leur a aussi servi de base théorique sous-jacente à l'instrument d'évaluation qu'ils ont créé (QES), instrument que nous avons partiellement utilisé et que nous présentons plus en détail dans la partie méthodologique. Selon Janosz et al. (1998, p. 291), si le climat d'école n'est qu'une facette de l'environnement scolaire, il s'agit tout de même de « la dimension qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative des élèves ». Cependant, comme l'opérationnalisation de ce concept n'est pas évidente du fait que « le climat semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu » (ibid.), ils proposent de recourir au concept d'*environnement socioéducatif* comme terme générique. Cependant, ce concept doit être divisé en sous-catégories plus spécifiques, telles que le climat scolaire proprement dit, les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux, afin de devenir opérationnalisable. Notons que ces trois sous-catégories vont, elles aussi, être divisées. Ainsi, le climat scolaire va être étudié sous l'angle relationnel, éducatif, de la sécurité, de la justice et également de l'appartenance. Janosz et al. (ibid., p. 294) mentionnent pour finir qu'un climat scolaire favorable « prédispose aux apprentissages scolaires et sociaux ».

7. Problématique

Cette recherche a pour objectif d'identifier des facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au cours de la scolarité post-obligatoire au niveau gymnasial et de proposer des pistes d'action afin de favoriser la réussite scolaire. Pour ce faire, nous menons une recherche longitudinale en suivant une cohorte de plusieurs centaines d'élèves tout au long de leur scolarité gymnasiale (3 ans). Nous récoltons des données sur chaque élève relativement à ses attentes concernant ses études ; son évaluation du soutien social reçu (de la part de ses parents, de ses enseignants, de ses camarades de classe ou encore de son/sa meilleur-e ami-e) ; son sentiment d'épuisement scolaire (ou burn-out) ; son estime de soi ; son sentiment de compétence scolaire ; son projet de formation ; sa consommation de substances illicites ; les « incivilités » scolaires commises ou encore sa perception de son environnement socioéducatif, tant sur le plan du climat scolaire que des pratiques pédagogiques³. Nous tentons d'établir si ces différentes caractéristiques sont des prédicteurs de la réussite versus de l'échec scolaire au cours des études gymnasiales.

Dans cet article, nous nous limitons à l'étude du lien possible entre la perception du climat scolaire par les élèves de première année et leurs résultats scolaires à la fin du premier semestre⁴. Nous nous demandons si cette perception, quelques semaines après le début de l'année scolaire, peut déjà jouer un rôle sur la future réussite scolaire des élèves.

8. Méthodologie

Dans cette partie, nous commençons par décrire quelques caractéristiques de la population étudiée. Nous présentons ensuite les deux sources de données que nous avons utilisées, ainsi que les échelles auxquelles nous nous référons dans cet article. Enfin, nous exposons brièvement la façon dont nous avons analysé nos données.

³ Nous présenterons un peu plus loin et plus en détails les échelles utilisées dans le cadre de cette présentation.

⁴ Ceci est lié au fait que nous n'avons pas encore accès aux résultats scolaires en fin de première année de gymnase.

8.1. Population étudiée

Un questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves de 1^{ère} année (n = 401) de l'établissement gymnasial partenaire. Une majorité des élèves suit la filière maturité (n = 285) ; parmi eux, nous trouvons une majorité de femmes (F = 155 ; H = 130). Dans la filière ECGC qui rassemble 116 élèves, nous trouvons également une majorité de femmes (F = 64 ; H = 52).

Nous constatons qu'il y a une légère surreprésentation de femmes au gymnase par rapport aux hommes, la proportion entre les étudiants suivant la filière maturité ou ECGC est identique selon le sexe. Une autre observation va dans le sens de ce que nous retrouvons habituellement comme distribution entre la voie maturité et celle de culture générale et de commerce, à savoir que près des trois quarts des étudiants qui vont au gymnase optent pour la voie maturité et que le quart restant entre au gymnase en filière ECGC (Stocker, 2011).

8.2. Instruments de récolte de données

Le questionnaire élaboré à l'intention des élèves a été passé six semaines après le début de l'année scolaire (octobre). Il nous a notamment permis de récolter des données relativement à leur perception de leur environnement socioéducatif, à leur sentiment de compétence scolaire, ainsi qu'à leur sentiment d'épuisement scolaire (ou burn-out). Leurs résultats scolaires ont été repris de leur bulletin semestriel établi quelques mois plus tard (janvier).

8.3. Echelles retenues

Nous décrivons brièvement les 3 échelles que nous avons utilisées :

- *Le climat scolaire* : l'échelle du climat scolaire provient du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires* (QES) élaboré et validé par Janosz et Bouthillier (2007). Comme mentionné ci-dessus dans notre partie théorique sur le climat scolaire, cette échelle est divisée en six sous-dimensions correspondant à trente items. Dans le cadre de notre étude, nous avons conservé cinq sous-dimensions sur les six initiales du climat scolaire⁵ pour un total de dix-sept items. La volonté de ne pas trop alourdir notre questionnaire, déjà important, ainsi que certains items estimés redondants ou moins pertinents ont constitué les deux facteurs nous ayant poussé à retirer quelques items aux échelles conservées.
- *Le sentiment de compétence scolaire* : si Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) mesurent ce sentiment dans leur *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* à l'aide de cinq items, nous n'avons retenu, dans le cadre de cette publication qu'un seul des cinq items initiaux du fait qu'il est le plus ciblé pour notre analyse. En effet, à notre avis, l'item « *même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas* » est le plus à même de faire ressortir une sorte d' « impuissance apprise » que les élèves pourraient développer.
- *Le burn-out scolaire* : Salmela-Aro (2009) a proposé une échelle en finnois et en anglais. Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti et Stephan (2012) l'ont traduite et validée en français. Ce questionnaire, composé de neuf items aborde les trois dimensions théoriques habituellement admises du burn-out scolaire, à savoir l'épuisement face aux demandes scolaires, le cynisme à l'égard du sens de l'école et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève.

⁵ Les sous-dimensions du climat scolaire conservées sont : les relations entre les élèves (alpha = .81), les relations entre les élèves et les enseignants (alpha = .75), le climat de justice (alpha = .78), le climat éducatif (alpha = .71) et le climat d'appartenance (alpha = .64) ; seule la sous-dimension du climat de sécurité chez les élèves (six items) n'a pas été retenue.

8.4. Plan d'analyse des données

Nous avons choisi d'analyser nos données selon quatre critères : 1) le genre ; 2) la voie de formation (maturité ou école de culture générale et de commerce) ; 3) les résultats scolaires ; 4) le statut scolaire, lesquels peuvent, mis ensemble, correspondre à un autre critère intitulé *réussite scolaire*.

Dans le cas des résultats scolaires semestriels, nous répartissons l'ensemble de nos élèves dans les quatre catégories suivantes : 1) large réussite = moyenne des disciplines supérieure à 4.75 sur 6 ; 2) réussite = moyenne des disciplines se situant entre 4 et 4.75 sur 6 ; 3) échec léger = échec à une ou deux clauses d'échec maximum ; 4) échec important = échec dû aux trois clauses. Pour le statut scolaire, nous avons également élaboré quatre groupes. Ainsi, nous distinguons les élèves, d'une part, selon qu'ils sont réguliers ou redoublants, autrement dit s'ils effectuent pour la première fois leur première année de gymnase ou s'ils l'ont échouée l'année dernière et qu'ils sont, par conséquent, en train de la refaire, et, d'autre part, selon leur statut au semestre, à savoir en train de réussir ou d'échouer leur année.

9. Résultats

Nous allons observer si, en fonction de la réussite scolaire, des différences apparaissent relativement au genre, à la voie de formation, au climat scolaire, au sentiment de compétence scolaire, ainsi que par rapport à l'épuisement scolaire.

9.1. Genre, voie de formation et réussite scolaire à la fin du premier semestre

Si, selon nos résultats (tableau 2), parmi l'ensemble des étudiants, près de 70 % réussissent leur premier semestre d'étude au gymnase, 15 % d'entre eux y parviennent avec de très bons résultats. A l'inverse, parmi les 30 % d'étudiants en situation d'échec scolaire à la fin du premier semestre, la moitié se trouve en situation d'échec léger et l'autre moitié en situation d'échec important. Relevons encore que près de 30 % des élèves effectuant pour la première fois leur première année de gymnase se retrouve en situation d'échec en fin de premier semestre.

En considérant ces résultats selon le genre, nous constatons un pourcentage légèrement supérieur de femmes en situation régulière en train de réussir leur année scolaire au bulletin semestriel ; à l'opposé, les hommes sont plus nombreux à être en train de redoubler leur première année de formation post-obligatoire. Relativement aux résultats scolaires, les femmes sont également proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir une moyenne des notes au semestre supérieure à 4.75 (= large réussite), alors que ces derniers sont davantage en échec aux trois clauses (= échec important) à la fin du premier semestre.

Tableau 2 : Réussite scolaire selon le genre et la voie de formation

	Genre		Voie de formation		Total
	H	F	ECGC	Maturité	
Régulier-réussite	49 %	62 %	48 %	59 %	56 %
Régulier-échec	28 %	26 %	37 %	23 %	27 %
Redoublant-réussite	17 %	10 %	12 %	14 %	13 %
Redoublant-échec	6 %	2 %	3 %	4 %	4 %
Large réussite	10 %	19 %	6 %	19 %	15 %
Réussite	56 %	53 %	54 %	54 %	54 %
Echec léger	17 %	15 %	17 %	16 %	16 %
Echec important	17 %	13 %	23 %	11 %	15 %

A propos de la voie de formation, nous observons que, lorsque les élèves effectuent pour la première fois leur première année, il y a davantage d'échec à la fin du premier semestre dans la voie culture générale et commerce que dans la voie maturité. En revanche, nous ne constatons plus cette différence lorsque les élèves redoublent leur première année. Si nous nous intéressons aux résultats scolaires, le pourcentage d'élèves en situation de réussite ou d'échec léger est presque identique entre les deux voies de formation ; il n'en est pas de même en ce qui concerne les larges réussites et les échecs importants. En effet, il y a une proportion plus importante d'élèves en voie maturité obtenant de très bons résultats, alors que les élèves de culture générale et de commerce sont proportionnellement plus nombreux à être en échec aux trois clauses.

9.2. Climat scolaire et réussite scolaire à la fin du premier semestre

Selon l'analyse de variance effectuée, nos différents groupes, que ce soit ceux en lien avec le statut scolaire ou avec les résultats scolaires au semestre, ne se distinguent pas de façon significative par rapport aux relations entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, ni également d'après le climat de justice, le climat éducatif ou encore le climat d'appartenance.

9.3. Sentiment de compétence scolaire, genre, voie de formation et réussite scolaire

Relativement à l'item « *Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas* », il n'y a pas de différence significative selon le genre. En revanche, relativement à la voie de formation, nous avons constaté que les élèves en voie maturité obtiennent un score significativement plus bas ($M = 1.97$) que les élèves en voie culture générale et commerce ($M = 2.25$; $F(1,385) = 7.53$, $p < 0.01$), ce qui laisse supposer que les premiers ont globalement un sentiment de compétence scolaire plus élevé que les seconds. Relativement aux résultats scolaires à la fin du premier semestre, nous observons que plus les élèves ont de bons résultats semestriels, plus leur sentiment de compétence scolaire est également élevé (tableau 3). Leurs scores à cet item sont effectivement significativement plus bas que les trois autres catégories. Enfin, relativement au statut scolaire, nous constatons que les élèves venant d'arriver au gymnase mais se trouvant en situation d'échec à la fin du premier semestre ont un sentiment de compétence scolaire significativement plus bas que les élèves en situation de réussite au semestre, que ceux-ci effectuent pour la première fois leur première année de gymnase ou qu'ils soient en train de redoubler leur première année.

Tableau 3 : Sentiment de compétence et d'épuisement scolaire selon la réussite scolaire

		Sentiment de compétence		Epuisement	
		M	ET	M	ET
Résultats scolaires	A	1.51	0.68	23.53	7.13
	B	1.97	0.83	26.64	7.66
	C	2.35	0.94	29.32	9.08
	D	2.54	0.945	30.68	10.04
		A < B < C & D		A < C & D ; B < D	
Statut scolaire	E	1.85	0.81	25.83	7.61
	F	1.96	0.87	27.10	8.26
	G	2.42	0.95	29.38	9.39
	H	2.43	1.02	31.87	10.22
		G > E & F		E < G & H	

A = large réussite ; B = réussite ; C = échec léger ; D = échec important ; E = élève régulier en situation de réussite au semestre ; F = élève redoublant en situation de réussite au semestre ; G = élève régulier en situation d'échec au semestre ; H = élève redoublant en situation d'échec au semestre.

9.4. Épuisement scolaire (burn-out), genre, voie de formation et réussite scolaire

D'après nos résultats, ni le genre, ni la voie de formation ne constituent un critère permettant de distinguer significativement nos élèves relativement à cette dimension. Cependant, relativement aux résultats scolaires à la fin du premier semestre et du statut scolaire, plusieurs différences significatives apparaissent (tableau 3). Ainsi, les élèves ayant les meilleurs résultats au semestre ont un score de burn-out scolaire significativement plus bas que ceux se trouvant en situation d'échec scolaire. Mentionnons à ce sujet que le nombre de clauses d'échec ne semble pas jouer un rôle dans le score de burn-out scolaire. Toujours en lien avec les résultats scolaires au semestre, soulignons également une autre différence significative, mais moins marquée que les précédentes : les élèves se trouvant en situation de réussite scolaire au semestre mais dont la moyenne semestrielle est inférieure à 4.75 se distinguent eux-aussi de façon significative des élèves qui échouent aux trois clauses au semestre. Les premiers ont un score d'épuisement scolaire lui-aussi significativement moins élevé que les élèves en situation d'échec scolaire marqué. En ce qui concerne le lien entre le statut et le burn-out scolaires, les élèves réguliers se trouvant en situation de réussite au semestre sont significativement moins épuisés que les élèves en situation d'échec au semestre, et cela quel que soit leur statut (régulier ou redoublant). Enfin, notons que, par rapport aux scores d'épuisement scolaire, deux groupes d'élèves dépassent le seuil des trente points correspondant à un burn-out scolaire moyen. Il s'agit des élèves se trouvant en situation d'échec au semestre à toutes les clauses ($M = 30.68$) et de ceux échouant au semestre alors même qu'ils redoublent leur année scolaire ($M = 31.87$). Deux autres groupes d'élèves se situent juste en-dessous de ce seuil de trente points, à savoir les élèves échouant au semestre à une ou deux clauses sur les trois possibles ($M = 29.32$) et des élèves effectuant pour la première fois leur première année de gymnase mais se trouvant en échec à la fin du premier semestre ($M = 29.38$).

10. Discussion

Rappelons tout d'abord que nos questionnaires ont été remplis par les étudiants six semaines environ après le début de l'année scolaire, soit avant la remise de tout bulletin informatif concernant leurs évaluations, mais après avoir reçu des évaluations dans une grande partie des disciplines étudiées (travaux écrit en français, en mathématiques, etc.). Nous pouvons donc en déduire que les élèves ont déjà une impression personnelle générale quant à leur début d'année scolaire, sans pour autant avoir une évaluation complète ce qui sera le cas en fin de semestre.

Le premier élément que nous souhaitons faire ressortir est le fait que l'évaluation du climat scolaire, après moins de deux mois de scolarité, ne semble pas constituer un facteur de prédiction quant à l'échec ou la réussite scolaire au semestre. En effet, du fait qu'aucune différence significative n'a pu être observée entre nos différents groupes, nous supposons que les élèves se trouvaient encore dans une phase de découverte de leur établissement et que leurs perceptions de celui-ci ne pouvaient pas encore influencer leurs comportements, attitude, implication et réussite scolaire.

Un autre élément a, dès lors, retenu notre attention. Comme nous l'avons exposé ci-dessus, les élèves ayant de très bons résultats scolaires à la fin du premier semestre, sont également ceux qui ont le meilleur sentiment de compétence scolaire. Inversement, les élèves en échec au semestre aux trois clauses se perçoivent comme les moins compétents scolairement. Cela peut sembler logique, voire même normal, mais le fait que leur évaluation du sentiment de compétence ait eu lieu quelques semaines seulement après le début de leur première année de gymnase est probablement ce qui est le plus intéressant. Nous pouvons effectivement faire l'hypothèse que, sur la base des toutes premières évaluations reçues de la part de leurs enseignants, les étudiants en viennent à en inférer un sentiment de compétence scolaire global très précoce, lequel pourrait constituer selon qu'il est négatif ou positif, soit un facteur de risque important d'échec scolaire en fin de semestre, voire, et c'est à investiguer dans

une étude ultérieure à la fin de la première année d'étude, soit un facteur de protection favorisant la réussite scolaire. Un autre résultat va également dans le sens de cette hypothèse, à savoir que les élèves qui redoublent leur année scolaire mais qui ont des résultats suffisants au semestre ont un score lié au sentiment de compétence significativement différent de celui des élèves qui effectuent pour la première fois leur première année mais qui sont en échec au semestre. Ainsi, nous pouvons penser que le redoublement n'influence pas forcément ce sentiment de compétence, alors même que les premiers résultats au début de l'année scolaire donneraient une coloration relativement stable du sentiment de compétence scolaire perçu.

En outre, si nous nous penchons sur les résultats de notre échelle d'épuisement scolaire (ou burn-out), ceux-ci indiquent eux aussi que les élèves qui vont se retrouver en difficultés scolaires à la fin du semestre ont déjà, après quelques semaines de cours, les scores les plus élevés, certains atteignant même le seuil du burn-out moyen. Par conséquent, là encore, les premières perceptions effectuées en début d'année scolaire semblent avoir une influence déterminante sur la suite du parcours scolaire de l'année en cours. Il n'est en outre pas surprenant de relever que les élèves au score de burn-out le plus élevé sont ceux redoublant leur année scolaire et dont les résultats, plusieurs semaines après notre mesure, vont s'avérer insuffisants. Il est à signaler que ces élèves ont probablement un stress scolaire élevé du fait que, s'ils n'obtiennent pas des résultats suffisants en fin de semestre, ils vont devoir quitter cette voie de formation, ce qui représente inévitablement une grande source de tension.

En conclusion, nos résultats tendent à faire ressortir que la perception du climat scolaire ne semble pas jouer, au début des études en tous les cas, un rôle déterminant dans l'échec scolaire. En revanche, sur la base de leurs premières perceptions et des notes reçues, les étudiants semblent se construire une représentation d'eux-mêmes, positive ou non, que nous pouvons qualifier de stable dans la durée. Pour appuyer ce propos, nous avons observé que les scores obtenus six semaines après le début de l'année scolaire à notre échelle d'épuisement scolaire et à l'item retenu à propos du sentiment de compétence scolaire semblent constituer des prédicteurs importants de la réussite scolaire en fin de premier semestre. Par conséquent, il nous semble capital, pour prévenir l'échec scolaire, de prévenir également le développement d'une sorte d'« impuissance apprise » que les élèves pourraient se construire relativement rapidement au vu des premières notes reçues. Par conséquent, dans l'idée d'accompagner la transition entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire, nous nous demandons s'il ne serait pas judicieux de mieux soutenir les élèves lors des premières semaines de début de gymnase. En effet, la façon de travailler et ce qui est demandé en termes d'évaluation ne correspond pas à ce qui se pratiquait en scolarité obligatoire (davantage de matière à mémoriser ; moins de restitution exacte de ce qui a été appris ; plus de réflexion sur la matière apprise). Il est donc envisageable qu'une évaluation insuffisante ne soit pas forcément la marque d'un manque de compétences scolaires de l'élève, mais, dans une certaine mesure, celle d'une adaptation pas encore parfaite entre les exigences de la scolarité post-obligatoire par rapport à celles de la scolarité obligatoire. Ainsi, lors d'un travail jugé insuffisant en début de gymnase, il pourrait être utile de mieux accompagner le rendu de la note en prenant le temps et le soin d'expliquer précisément et concrètement à l'élève ce qui n'a pas été compris et comment il peut y remédier. Ce soutien pourrait porter tant sur la façon de répondre que sur la manière dont l'élève s'y est pris pour travailler la matière évaluée. En outre, un tel soutien aurait pour bénéfice de ne pas laisser l'élève seul avec une note chiffrée lui indiquant de façon brute ses propres manquements, mais de lui indiquer des pistes à suivre. Cette hypothèse va dans le même sens que les travaux de Meylan et al. (à paraître), lesquels ont mis en évidence, dans une étude sur l'épuisement scolaire et le soutien social, que plus les adolescents se sentent soutenus, notamment par leurs enseignants, moins ils risquent d'être confrontés à la problématique de l'épuisement scolaire. En outre, ils mentionnent également que, pour les adolescents à risque d'épuisement scolaire, l'évaluation de leur travail constitue un facteur important de stress et qu'il serait plus judicieux que l'enseignant ne se focalise pas seulement, lors de ses évaluations, sur la sanction des erreurs de l'élève, mais valorise davantage les compétences de celui-ci déjà présentes, notamment au travers de l'évaluation formative.

Par conséquent, un tel soutien des enseignants aurait pour effet de favoriser une « transition douce » vers les exigences du niveau supérieur et de permettre aux élèves de s’y adapter sans diminuer leur sentiment de compétence scolaire et en réduisant les risques d’épuisement scolaire et de mise en place d’un sentiment d’impuissance apprise. Les chances de réussite scolaire des élèves au semestre, et, par extrapolation, en fin d’année scolaire en seraient ainsi favorisées.

11. Références bibliographiques

- Gyger Gaspoz, D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée. Etude exploratoire et descriptive de l’impact de l’itinérance géographique sur le développement à l’adolescence*. Thèse de doctorat non publié. Neuchâtel : Faculté des lettres et des sciences humaines.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d’évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d’utilisation*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l’Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L’environnement socioéducatif à l’école secondaire : un modèle théorique pour guider l’évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Loisel Decque, M. (2004). La chute des résultats scolaires en seconde : des lycéens analysent leur parcours. *Spirale : revue de recherches en éducation*, 33(1), 127-137.
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., & Stephan, P. (novembre, 2012). *School Burnout Inventory : structure factorielle, fiabilité et validité de la version française*. Poster présenté à la journée de la recherche de la Faculté des SSP, Lausanne, Suisse.
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Stephan, P. (in press). Burnout scolaire et soutien social : l’importance du soutien des parents et des enseignants, *Psychologie française*, DOI : 10.1016/j.psfr.2014.01.003
- OFS (2013). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2011*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Salmela-Aro, K. (2009). Le burnout des élèves. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-45). Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Signorell, M. (2014). Gymnases Vaudois : la galère des premières maturités. *L’Hebdo*, 2, 18-20.
- Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : URSP.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l’école* (pp. 263-279). Québec : Presses de l’université du Québec.