

ÉTAT DES LIEUX DU RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN RÉGION BRUXELLOISE :

RAPPORT DE L'ENQUÊTE MENÉE PAR LES CELLULES DE VEILLE

Recherche menée à l'initiative du réseau des cellules de veille participant à l'étude sur le décrochage scolaire en Région de Bruxelles Capitale, subsidiée par le Ministère de la Région de Bruxelles Capitale dans le cadre du projet de collaborations intercommunales 2011 déposé sous la coordination de la Commune d'Anderlecht.

Partenariat entre l'Institut de Psychologie de l'Université catholique de Louvain (IPSY)

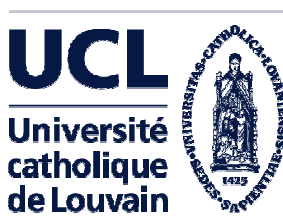
Benoît Galand et Virginie Hospel

et

le Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine (FBPSU asbl)

Valérie Bachérius, Youssef Channouri, Audrey Dublet, Catherine Goyens, Sassia Lettoun, Alessandra Nespoli, Laetitia Nolet, Delphine Priels, Jacqueline Traversa, Céline Van Pottelbergh

Décembre 2011



REGION DE BRUXELLES-CAPITALE
BRUSSELS HOOFDSTEDELIJK GEWEST

Les résultats présentés dans ce rapport sont le fruit d'un projet piloté par un groupe de travail composé des personnes suivantes :

Valérie Bachérius (Antenne scolaire de Woluwe-Saint-Lambert), Youssef Channouri (DECLIC de Schaerbeek), Audrey Dublet (Cellule de Veille de Berchem-Sainte-Agathe), Benoît Galand (UCL), Catherine Goyens (Cellule de Veille d'Anderlecht), Virginie Hospel (UCL), Sassia Lettoun (Nota Bene BRAVVO asbl de Bruxelles), Alessandra Nespoli (Section Médiation Scolaire d'Evere), Laetitia Nolet (FBPSU asbl), Delphine Priels (Cellule de Veille de Saint Gilles), Jacqueline Traversa (CLAS d'Ixelles), Céline Van Pottelbergh (Nota Bene BRAVVO asbl de Bruxelles).

Le recueil d'informations par questionnaire a été rendu possible grâce à la collaboration des personnes et organismes suivants :

Mathieu De Sloovere (UCL), Antenne Scolaire d'Anderlecht, ESPAS d'Auderghem, Nota Bene BRAVVO asbl de Bruxelles, Section Médiation Scolaire d'Evere, Médiation Scolaire d'Etterbeek, Cellule de Veille de Forest, Intervalle de Jette, Cellule Scolarité de Saint-Josseten-Noode, Médiation Scolaire d'Uccle, PAJ asbl de Woluwe-Saint-Pierre.

Les auteurs tiennent à remercier les élèves qui ont accepté de participer à cette enquête et les établissements qui ont contribué à la récolte des données, ainsi que les étudiants qui ont participé à la passation des questionnaires.

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 5 |
| MÉTHODOLOGIE | 8 |
| 1. QUESTIONNAIRE | 8 |
| 2. PROTOCOLE | 9 |
| 3. PRÉ-TEST | 9 |
| 4. PASSATION | 10 |
| 5. ECHANTILLON | 10 |
| VARIABLES MESURÉES | 12 |
| 1. PERCEPTION DE L'ÉTABLISSEMENT | 13 |
| 2. PRATIQUES DE CLASSE | 14 |
| 3. MOTIVATION SCOLAIRE | 16 |
| 4. COMPORTEMENT SCOLAIRE | 17 |
| 5. SANTÉ | 18 |
| 6. ENTOURAGE | 19 |
| 7. RISQUE DE DÉCROCHAGE | 21 |
| RÉSULTATS À L'ÉCHELON RÉGIONAL | 23 |
| 1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PARTICIPANTS | 23 |
| 1.1 <i>Situation sociale</i> | 23 |
| 1.2 <i>Trajectoires scolaires</i> | 24 |
| 1.3 <i>Santé</i> | 26 |
| 1.4 <i>Expérience scolaire</i> | 27 |
| 2. CHIFFRES DU DECROCHAGE SCOLAIRE | 29 |
| FACTEURS LIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE | 32 |
| 1. FACTEURS SOCIAUX | 33 |
| 2. FACTEURS RELATIFS À LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 3. FACTEURS RELATIFS À LA SANTÉ | 35 |
| 4. FACTEURS RELATIFS À L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE | 36 |
| 5. CONCLUSION | 38 |
| <i>ANALYSE PAR PROFILS</i> | 42 |
| 1. RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE | 42 |
| 2. FACTEURS LIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE | 43 |
| 3. PROFILS SUR LES FACTEURS ET RISQUE DE DÉCROCHAGE | 45 |
| <i>CONCLUSION ET PERSPECTIVES</i> | 50 |
| <i>RÉFÉRENCES</i> | 53 |
| <i>TABLE DES ILLUSTRATIONS</i> | 55 |
| <i>ANNEXES</i> | 56 |
| ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE | 56 |
| ANNEXE 2 : PROTOCOLE DE PASSATION | 56 |

Suite à un appel à projets lancé par la Région de Bruxelles-Capitale dans le cadre du plan Sécurité pour l'année 2007, des moyens ont été dégagés pour lutter contre le décrochage scolaire. Des services (initialement nommés par la Région « Cellules de Veille de lutte contre le décrochage scolaire ») ainsi créés, sont intégrés aux services Prévention et s'inscrivent en complément des dispositifs locaux existants.

Ils sont mis en place au sein des 19 communes afin de mobiliser les ressources et les acteurs concernés par le phénomène du décrochage scolaire, et d'agir plus efficacement (accompagnement individuel, partenariat, coordination des animations, projets, activités,...). Leurs axes de travail sont la prévention de l'absentéisme et l'accrochage scolaire.

Ces services bénéficient à l'ensemble des établissements scolaires (fondamental et secondaire, francophone et néerlandophone) du territoire communal, tous réseaux confondus, aux élèves scolarisés ou domiciliés dans la commune et leur famille, ainsi qu'au secteur associatif et institutionnel local. Ils disposent de locaux situés hors des enceintes scolaires et judiciaires.

Dans le cadre de leur mission de « Réunir toutes les données qualitatives et quantitatives pour mesurer l'absentéisme scolaire et le décrochage scolaire »¹, des entretiens ont été réalisés auprès des directions des établissements scolaires. Lors de ces rencontres, les directions ont exprimé leurs besoins en matière de prévention du décrochage scolaire et de lutte contre l'absentéisme. Afin de compléter ces informations, il manquait la vision des élèves.

Des services de plusieurs communes ont ainsi conjugué leurs efforts, sous forme d'un groupe de travail, afin de mettre en place une enquête quantitative auprès des élèves de 3^{ème} secondaire de l'enseignement francophone (Général, technique de transition, technique de qualification et professionnel). La pratique de l'entretien étant trop coûteuse en temps, le moyen le plus pertinent pour obtenir des résultats représentatifs de la population scolaire bruxelloise est de soumettre un questionnaire écrit aux élèves. Par ailleurs, il semble important d'avoir un outil de récolte de données commun afin d'obtenir des résultats à l'échelle régionale.

Actuellement, il n'existe pas de telle recherche à l'échelle de la Région de Bruxelles-Capitale. Compte tenu de la multiplicité des communes partenaires de ce projet, la taille et la représentativité de l'échantillon garantissent d'obtenir des résultats fiables et permettent de fournir une assise solide au travail de terrain des services scolaires communaux.

De par la composition, la formation et le nombre de personnes composant ces services scolaires, il est apparu utile de s'appuyer sur une méthode simple, structurant notre démarche². Cette phase exploratoire

¹ Note cadre relative à la mise en place d'une « cellule de veille de lutte contre le décrochage scolaire » dans chaque commune bruxelloise conformément à l'arrêté du 19/04/2007 pris par le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale accordant des subventions dans le cadre du Plan sécurité pour l'année 2007.

² Méthode basée sur le « Manuel de recherche en sciences sociales » de R.Quivy et L. Van Campenhoudt

a pris du temps et a permis au sous-groupe de s'accorder sur une définition du décrochage scolaire, de déterminer ses objectifs, de définir les indicateurs pertinents ainsi que la finalité du projet.

Il y a autant de définitions du décrochage scolaire que de recherches sur le sujet. Chacune mettant en avant des aspects différents. Certaines définitions se focalisent, par exemple, sur l'obtention du diplôme.

De la littérature scientifique (e.a. Janosz, 2000 ; Born & Lafontaine, 2006), le groupe de travail a retenu les éléments suivants :

- Les variables étudiées relèvent de 5 niveaux d'analyse : personnel, familial, interpersonnel, institutionnel, socio-économique.
- Le décrochage scolaire se traduit principalement de deux manières :
 - o décrochage « passif » : élèves qui, tout en étant à l'école, ne s'impliquent pas dans leur cursus scolaire. Ils sont physiquement présents mais pédagogiquement absents.
 - o décrochage « actif » : élèves qui ont quitté l'école, en ont été exclus ou s'absentent fréquemment.

Sur base de ceux-ci, le groupe de travail a défini le décrochage scolaire comme la résultante d'un processus de rupture de l'élève ou du jeune lié à des facteurs divers et aux relations que ces facteurs entretiennent entre eux.

L'objectif de cette enquête est de mieux comprendre la manière dont les élèves perçoivent et vivent leur environnement scolaire, afin d'identifier des indicateurs susceptibles de guider la prévention du décrochage scolaire dans le but :

- D'obtenir des données régionales objectives sur le phénomène,
- D'identifier les pistes d'action à investir à l'avenir afin d'argumenter ces axes de travail auprès des directions d'écoles,
- De développer des actions de prévention spécifiques et pertinentes au niveau local et/ou intercommunal,
- De proposer différentes actions en matière d'accompagnement d'élèves.

Pour mener à bien ce travail, les services scolaires bruxellois participant à cette étude ont créé un réseau reconnu par le Forum Belge de Prévention et de Sécurité Urbaine (FBPSU) en vue de soutenir la recherche. Le FBPSU apporte au réseau un soutien organisationnel et une plateforme d'échange d'informations.

D'autre part, ces services ont souhaité collaborer avec un chercheur interpellé par la thématique du décrochage scolaire et expert dans ce type de démarche, pour un accompagnement méthodologique et le traitement des données.

Des contacts ont été pris avec différentes équipes universitaires francophones pour relecture, avis et conseil. Suite à ceux-ci, le questionnaire a été complété et validé par Benoît Galand, professeur à l'Institut de recherche en sciences psychologiques de l'Université Catholique de Louvain. L'analyse statistique des

réponses collectées a été réalisée par l' équipe de l'UCL qui a également contribué à la rédaction du présent rapport.

Cette collaboration s'est réalisée dans le cadre d'une convention de travail entre l'UCL et le Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine.

Enfin, un subside a été obtenu auprès de la Région de Bruxelles-Capitale dans le cadre de l'appel à projets 2010 : « Collaborations intercommunales ».

Les communes qui ont travaillé à la création du questionnaire sont : Anderlecht, Berchem-Sainte-Agathe, Bruxelles, Evere, Ixelles, Saint-Gilles, Schaerbeek et Woluwe-Saint-Lambert. Lors de la création du réseau fin 2010, celles-ci ont été rejointes par: Auderghem, Etterbeek, Forest, Jette, Saint-Josse-Ten-Noode, Uccle et Woluwe-Saint-Pierre pour la réalisation de l'étude.

Au terme de la recherche, un diagnostic local sur les facteurs du décrochage scolaire a ainsi été établi pour la Région de Bruxelles-Capitale³. Ces résultats permettent de proposer des actions pour prévenir le décrochage et favoriser le sentiment de bien-être des élèves. Participer à cette enquête d'envergure permet aux écoles d'avoir une idée précise des facteurs qui influencent le décrochage au sein de leur établissement et de mettre en place des actions spécifiques et ciblées visant à favoriser l'accrochage scolaire des élèves.

³ Chaque commune et établissement dispose également de ses propres données à mettre en lien avec l'état des lieux régional.

Il existe une grande variété de méthodologies, de spécialités et de champs de recherche privilégiés par les équipes. Ces différentes approches se rencontrent autour du processus de déscolarisation. Chacune de ces approches (en sociologie de l'éducation, de la famille, de la déviance, de l'organisation, en psychologie, en pédagogie, ...) développe ses propres concepts et éclairages de la problématique. Selon l'approche méthodologique, certains facteurs seront davantage mis en lumière. Les études combinant les différentes approches sont exceptionnelles, même si le phénomène de déscolarisation mériterait qu'on se prête davantage à cet exercice difficile. Cet état des lieux s'inscrit dans une approche psychopédagogique suite à l'orientation prise par le travail du sous-groupe.

1. QUESTIONNAIRE

Les variables mesurées dans le questionnaire (annexe 1) ont été sélectionnées en fonction de plusieurs éléments :

- Une analyse de la littérature existante a permis : d'une part, de pointer les variables qui ont déjà fait l'objet d'investigations et de validations ; d'autre part, de mettre en évidence la manière dont ces variables s'influencent mutuellement et si elles sont associées ou non au décrochage scolaire.
- Le champ d'action des cellules de veille a aussi été pris en compte. En effet, les indicateurs utilisés portent sur des éléments sur lesquels les cellules de veille peuvent agir et sur lesquels des perspectives peuvent être avancées.
- Enfin, l'objectif du questionnaire étant d'obtenir l'avis des élèves, il s'agit donc de travailler avec des indicateurs pertinents dans le cadre d'un questionnaire à destination des élèves.

Les 5 types de variables suivantes ont été retenus :

| | |
|-------------------------|--|
| Individuel | Violence perçue Sentiment de compétence Niveau de « dépression » Valeur des apprentissages scolaires Engagement scolaire |
| Familial | Engagement parental dans la scolarité |
| Interpersonnel | Agression - Violence Soutien social |
| Institutionnel | Climat scolaire Pratiques pédagogiques |
| Abandon scolaire | Représentations Intentions Absentéisme |

2. PROTOCOLE

Les données ont été recueillies par questionnaire écrit anonyme.

La passation du questionnaire a duré une période de cours. Dans certaines classes, les questions ont été lues à voix haute, afin de s'assurer de leur bonne compréhension par les élèves.

La passation a été assurée par une personne extérieure aux établissements scolaires, qui garantissait aux élèves la confidentialité de leurs réponses vis-à-vis du personnel scolaire.

Afin que l'administration des questionnaires se déroule de manière identique dans les différentes écoles, un protocole de passation a été établi. Ce protocole décrivait la manière de se présenter aux élèves, les objectifs de l'étude, les règles de déontologie à respecter, les consignes de passation, les réponses à apporter aux questions éventuelles des élèves durant la passation du questionnaire.

La participation des élèves se faisait sur base volontaire, après présentation des objectifs et des consignes. Afin d'assurer la confidentialité des résultats, un code chiffré a été attribué à chaque commune, à chaque école et à chaque classe participantes. Seule une personne du groupe de travail pilotant le projet disposait des clés de codage.

3. PRÉ-TEST

En novembre 2010, un pré-test a été réalisé auprès d'un échantillon d'élèves de 3^{ème} secondaire (filiales G, TT, TQ, P) dans la province du Hainaut.

Les élèves se sont montrés dans l'ensemble très réceptifs et leurs remarques ont permis d'adapter le questionnaire ainsi que le protocole de passation. Ainsi, les élèves ont fait part de leur surprise face à l'ampleur du questionnaire (8 pages) mais ils ont tous pu répondre à l'entièreté de celui-ci en 50 minutes prévues.

Parallèlement au pré-test, un débat au sujet du questionnaire a été mené avec un groupe d'élèves présentant les mêmes caractéristiques que l'échantillon visé en région bruxelloise. Quelques unes de leurs questions concernaient la déontologie du questionnaire : « est-ce que vous n'allez pas reconnaître mon

écriture? »... Les dernières questions, plus personnelles, n'ont pas toujours été bien perçues : « ça ne vous regarde pas ». Mais globalement, ils ont trouvé cette enquête intéressante, car ils ont pu donner leur avis.

Suite au pré-test, différents ajustements ont été apportés tant au niveau du protocole de passation que du questionnaire : amélioration de la lisibilité des cases à cocher pour leurs réponses, reformulation de quelques questions afin de faciliter la compréhension de tous, importance de prévoir des supports papiers afin d'expliquer au mieux la méthode à adopter pour répondre correctement, présence indispensable d'une personne de l'école dans la classe avec l'enquêteur, éviter de passer les questionnaires en première heure de la journée afin d'éviter l'absence des élèves en retard.

4. PASSATION

La passation du questionnaire a été réalisée par les travailleurs des services scolaires de février à avril 2011 dans les différentes écoles secondaires des communes participantes (tous réseaux confondus). Chaque service était responsable de l'échantillonnage dans sa commune, du contact avec les directions des établissements scolaires, de l'organisation et de la collecte des données en respectant le protocole de passation.

Quelques observations ont été réalisées au cours des passations, notamment, que les enseignants n'ont pas toujours bien compris l'utilité, l'origine du questionnaire et qu'il a été utile de le leur réexpliquer, que les élèves n'ont pas toujours bien compris que le questionnaire était anonyme et qu'ils ne devaient donc pas y indiquer leur nom.

5. ECHANTILLON

La population cible était composée des élèves de 3^{ème} secondaire, ce qui a permis de recueillir des données par filière (inexistantes dans le 1^{er} degré) et de se pencher sur la question de l'orientation et du phénomène de relégation qui en découle.

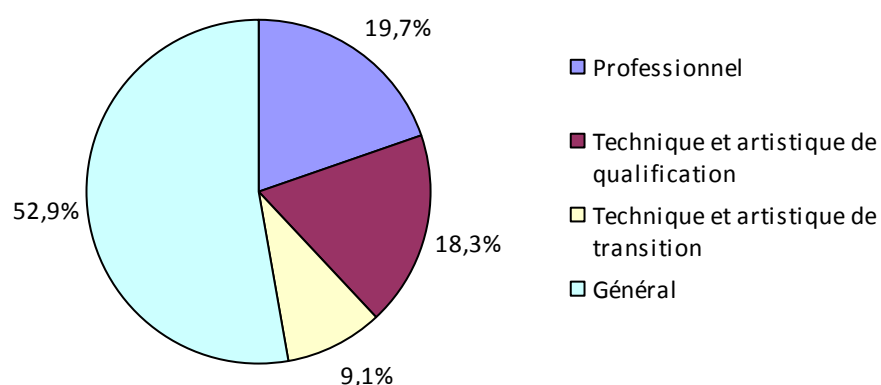
3716 élèves scolarisés en région bruxelloise ont participé à l'enquête. Ils proviennent de 245 classes de troisième secondaire, sont issus de 66 établissements scolaires francophones et répartis dans 14 communes de la Région de Bruxelles-Capitale.

49.7 % des participants étaient de sexe féminin.

Les élèves étaient âgés de 13 à 20 ans (un seul élève), avec un âge moyen de 15.4 ans.

Concernant la filière d'enseignement, ces élèves se répartissaient comme suit :

- 19.7 % en professionnel,
- 18.3 % en technique et artistique de qualification,
- 9.1 % en technique et artistique de transition,
- 52.9 % en général.



Parmi les participants, 78.8 % ont déclaré être domiciliés en région bruxelloise (6.6 % de non réponse).

A titre de comparaison, les pourcentages de la Communauté française (données 2009-2010) concernant les élèves de 3^{ème} secondaire scolarisés en Région bruxelloise sont fort proches des nôtres :

- 47,25 % de filles
- Age moyen de 16,04
- Les élèves se répartissent comme suit : 23,71% en professionnel, 15,35% en technique et artistique de qualification, 4,97% en technique et artistique de transition, 57,95% en général.

Il existe une légère surreprésentation de l'enseignement technique de transition par rapport aux données de la Communauté française. Cela nous permet, néanmoins, d'obtenir un nombre d'élèves en technique de transition assez élevé pour que l'échantillon soit cohérent.

Cette section présente les questions utilisées pour mesurer chaque variable reprise dans le questionnaire. Les élèves étaient invités à donner leur avis en cochant la case qui correspondait le mieux à leur choix parmi plusieurs propositions. Il leur a été demandé de se prononcer sur la fréquence (de « jamais » à « très souvent ») ou leur degré d'accord (« tout à fait faux » à « tout à fait vrai ») avec les phrases proposées.

Ce type d'enquête se fonde donc sur ce que les participants rapportent. Il s'agit d'un certain point de vue sur la réalité qui reflète en partie la façon dont les participants perçoivent les choses, ce dont ils se souviennent, la manière dont ils ont compris ou interprété les questions, l'image qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes (c.-à-d. généralement celle de quelqu'un de coopératif et d'honnête dans ses réponses, mais qui ne souhaite pas trop s'étendre sur ses côtés négatifs), etc. Une question est par conséquent rarement une mesure « pure » de la thématique que l'on souhaite investiguer, mais est entachée d'une part d'erreur qui peut provenir des différents facteurs que nous venons d'énumérer. En l'absence de biais systématique, l'influence de ces facteurs fluctue aléatoirement d'une personne à l'autre. Autrement dit, si l'on prend un échantillon assez large, théoriquement ces différentes sources d'erreurs s'annulent mutuellement et l'on obtient une estimation fiable de ce que l'on désire mesurer. C'est pourquoi les questions ont été rédigées avec le plus grand soin, en s'inspirant de recherches existantes, et ont ensuite été pré-testées (voir ci-dessous). Une thématique est généralement mesurée par plusieurs questions qui se recoupent. On procède ensuite à des tests statistiques qui nous informent sur le niveau de risque d'erreur que nous prenons en considérant un résultat comme vrai.

Des analyses statistiques ont été effectuées pour vérifier la qualité des échelles construites.

Ces analyses permettent de vérifier si les questions se regroupent bien suivant les dimensions postulées (analyses factorielles) et si les réponses aux questions d'une même échelle sont cohérentes (coefficients de cohérence interne ou α ; un α de .60 peut être considéré comme satisfaisant et de .80 comme très bon). En d'autres mots, si certaines questions ont été regroupées, c'est non seulement parce que cela a du sens d'un point de vue théorique, mais également parce que les participants ont largement tendance à y répondre de la même façon, et de façon distincte par rapport à d'autres groupes de questions.

Ci-dessous, le détail des échelles utilisées dans l'enquête ainsi que les questions utilisées pour les mesurer. Les échelles ont été regroupées selon les catégories suivantes : perception de l'établissement, pratiques de classe, motivation scolaire, comportement scolaire, santé, entourage, risque de décrochage.

1. PERCEPTION DE L'ÉTABLISSEMENT

Les échelles qui suivent proviennent des échelles validées par Galand & Philippot (2005) et de Janosz, Georges & Parent (1998) et mesurent des variables relatives à la perception qu'ont les élèves de leur école et de ce qui s'y passe.

Sentiment d'appartenance à l'option ($\alpha = .823$).

1. Je préférerais être dans une autre option
2. C'est important pour moi d'être dans cette option.
3. Je me⁴ sens vraiment à ma place dans cette option.

Sentiment d'appartenance à l'école ($\alpha = .604$).

1. Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier (fière) de dire que je suis dans cette école.
2. Je voudrais changer d'école.
3. On fait attention à moi dans cette école.

Cohérence dans l'application des règles ($\alpha = .737$).

1. Les élèves connaissent les sanctions en cas d'absences.
2. Les règles de l'école sont claires et faciles à comprendre.
3. La plupart des gens (élèves, enseignants, surveillants, ...) connaissent les règles de l'école.
4. La direction fait respecter les règles comme prévu dans le règlement.
5. Les éducateurs interviennent dès qu'ils se rendent compte qu'un jeune ne respecte pas les règles.
6. L'école réagit rapidement quand un(e) élève est absent(e).

Violence perçue à l'école ($\alpha = .823$).

1. Les faits suivants se produisent-ils dans ton école?
2. Des élèves qui s'insultent
3. Des élèves qui insultent les enseignants

⁴ Le questionnaire s'adressant directement aux jeunes, les items sont rédigés avec les pronoms personnels signifiant « les élèves »

4. Des vols
5. Du vandalisme (graffitis, objets cassés, etc.)
6. Des élèves plus vieux qui embêtent des plus jeunes
7. Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.)

2. PRATIQUES DE CLASSE

Les élèves sont invités à rapporter la fréquence à laquelle leurs enseignants mettent en œuvre différentes pratiques d'enseignement. Les questions qui composent ces échelles sont adaptées des échelles développées et validées par Galand et Frenay (2005) ; Galand et Grégoire (2000) ; Galand et Philippot (2005) ; Midgley (2002).

Guidance éducative ($\alpha = .80$).

Les professeurs ...

1. sont prêts à réexpliquer quelque chose si on le demande.
2. vérifient si chaque élève a compris les erreurs qu'il (ou elle) a faites après une évaluation.
3. indiquent les points forts ou les progrès réalisés lors de la correction des évaluations.
4. nous expliquent à quoi sert la matière du cours.
5. donnent l'occasion de « se rattraper » quand on échoue à une évaluation.
6. donnent des règles claires et faciles à comprendre.
7. prennent le temps de bien expliquer les règles à suivre.
8. utilisent des exemples de la vie de tous les jours pour expliquer la matière.
9. expliquent en détail sur quels critères ils évalueront avant une interrogation.
10. acceptent qu'on fasse des erreurs du moment qu'on apprend.

Autonomie ($\alpha = .739$).

(Les professeurs ...)

1. veulent bien discuter avec nous des règles de la classe.
2. utilisent dans les cours les idées que les élèves proposent.
3. nous proposent de choisir entre plusieurs activités.

4. nous font échanger nos idées avec les autres.
5. nous encouragent à nous entraider si on a une difficulté.
6. nous donnent l'occasion de travailler à leur propre rythme.

Soutien ($\alpha = .753$).

(Les professeurs ...)

1. sont prêts à aider les élèves s'ils ont un problème personnel.
2. s'intéressent vraiment à ce que les élèves vivent.
3. font tout leur possible pour aider les élèves à apprendre.
4. passent beaucoup de temps avec les élèves qui ont des difficultés.
5. sont attentifs à nos progrès personnels.
6. laissent les élèves se débrouiller tous seuls avec leurs difficultés.

Inégalités de traitement ($\alpha = .778$).

(Les professeurs ...)

1. demandent surtout aux bons élèves de répondre quand ils posent des questions.
2. font des comparaisons entre les élèves devant tout le monde.
3. passent plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter.
4. se moquent parfois de certains élèves.
5. traitent différemment les élèves d'origine belge ou d'origine étrangère.
6. s'occupent surtout des bons élèves.
7. traitent différemment les filles et les garçons.
8. montrent les meilleurs élèves comme exemple pour les autres.

Gestion de la classe ($\alpha = .622$).

(Les professeurs ...)

1. font respecter les règles de vie comme prévu.
2. appliquent les règles de la même façon pour tout le monde.
3. interviennent dès qu'ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles.
4. ne nous laissent pas dire des choses négatives sur d'autres élèves de la classe.
5. traitent les élèves avec respect.

3. MOTIVATION SCOLAIRE

La motivation scolaire est évaluée sur la base de deux variables : le sentiment de compétence des élèves et la valeur qu'ils attribuent aux apprentissages scolaires.

Sentiment de compétence (Galand & Philippot, 2002 ; $\alpha = .686$). Cette variable se réfère aux croyances qu'ont les élèves concernant leur capacité à réussir à l'école.

1. Je suis certain(e) que je peux comprendre ce qu'on apprend aux cours.
2. Comparées aux autres élèves dans cette classe, mes compétences scolaires sont faibles.
3. Je sais que je suis capable de bien réussir à l'école si je le veux vraiment.
4. Par rapport aux autres élèves de cette classe, je pense que je suis doué(e).
5. Quoique je fasse, il y a des matières que je ne comprendrai jamais.
6. Je crois que je peux réussir aussi bien ou même mieux que les autres élèves de cette classe.

Valeur attribuée aux apprentissages scolaires (Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007 ; Galand, 2004 ; $\alpha = .870$). Cette échelle, composée de 15 questions, évalue dans quelle mesure les élèves attribuent de la valeur à l'école, autrement dit s'ils lui accordent de l'importance, de l'utilité et de l'intérêt.

▪ *Intérêt* ($\alpha = .679$).

1. Je suis très intéressé(e) par ce qu'on apprend à l'école.
2. Je trouve qu'il y a trop d'heures de cours.
3. L'école me fait découvrir des choses très intéressantes.

4. J'ai envie d'en apprendre plus concernant certains cours.
5. La plupart des cours m'ennuient profondément.

▪ *Utilité* ($\alpha = .758$).

1. L'école, ça sert vraiment à rien.
2. Ce qu'on apprend à l'école m'est utile dans la vie de tous les jours.
3. L'école me permet d'améliorer mes compétences.
4. Ce qu'on apprend à l'école me sera utile pour des emplois futurs.
5. Les cours que j'ai cette année me serviront dans la suite de mes études.

▪ *Importance* ($\alpha = .703$).

1. Je ne veux surtout pas rater à l'école.
2. Arriver à faire ce que les professeurs nous demandent compte beaucoup pour moi.
3. Je trouve important de bien réussir à l'école.
4. C'est important pour moi de montrer que je suis capable de réussir à l'école.
5. Pour moi, les choses importantes de la vie se passent en dehors de l'école.

4. COMPORTEMENT SCOLAIRE

Plusieurs échelles cherchent à estimer l'engagement scolaire de l'élève à travers son comportement en classe. Ces échelles sont adaptées des échelles développées par Hospel et Galand (2010) et Skinner, Furrer, Marchand et Kinderman (2008).

Respect des consignes ($\alpha = .80$). Cette échelle a pour but de mesurer à quel point les élèves respectent les consignes données par les professeurs en classe.

1. Je tiens mon cours en ordre.
2. Je rends mes devoirs à temps.
3. Je m'applique lors des exercices.
4. Je respecte bien les consignes.
5. Je fais ce que le professeur demande.

Retrait ($\alpha = .758$). Cette échelle évalue à quel point les étudiants se mettent en retrait des activités scolaires.

1. Je rêve, je pense à autre chose.
2. Je fais semblant de travailler.
3. J'arrête de travailler et j'attends la fin de l'heure.
4. Je fais autre chose (envoyer des sms, écouter de la musique ...).

Participation ($\alpha = .768$). Cette échelle évalue à quel point les élèves participent activement durant les cours.

1. Je pose des questions pour en savoir plus.
2. Je fais des propositions ou j'apporte de nouvelles idées.
3. Quand je ne comprends pas, je demande des explications.
4. Lorsque le professeur pose une question à la classe, j'essaie de répondre.

Sanctions scolaires ($\alpha = .699$).

1. Depuis le début de l'année, combien de fois as-tu ...
2. Reçu une remarque dans ton journal de classe
3. Reçu une punition.
4. Été en retenue.
5. Été renvoyé(e) 1 jour ou plus de l'école.

5. SANTÉ

Dépression (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004 ; $\alpha = .899$).

Il m'arrive ...

1. D'être mal dans ma peau.
2. De douter de ma valeur.
3. De perdre l'appétit.
4. De me sentir sans énergie, mal reposé(e).
5. De n'avoir confiance en personne.
6. D'avoir des idées noires, de penser à des choses désagréables.

7. De me sentir incapable de me concentrer.
8. De me sentir incapable de prendre une décision.
9. De me sentir bon(ne) à rien.
10. De souhaiter d'être mort(e) et d'être loin de tout.
11. De pleurer facilement.
12. D'être facilement de mauvaise humeur.
13. De ne me sentir aimé(e) de personne.

6. ENTOURAGE

Une dernière série d'échelles concerne les relations sociales avec les autres élèves, les parents et les amis.

Acceptation par les pairs (Galand, Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2009 ; $\alpha = .727$).

1. Je trouve qu'il est difficile de se faire des ami(e)s dans cette classe.
2. Dans cette classe, j'ai au moins un(e) ami(e) à qui je peux me confier si j'ai un problème.
3. Je me sens exclu(e) par certains élèves.
4. Je me sens accepté(e) comme je suis par les autres élèves de la classe.
5. Certains élèves de cette classe me rejettent.
6. Je sais que je peux compter sur le soutien des autres élèves si j'ai un problème.

Victimation (Galand & Hospel, 2011 ; $\alpha = .829$).

Il arrive que d'autres élèves ...

1. Se moquent de moi.
2. tentent de provoquer une dispute entre moi et mes amis.
3. fassent exprès de me pousser.
4. m'obligent à leur donner quelque chose qui m'appartient.
5. m'insultent, me disent des gros mots.
6. me donnent des coups de pieds ou de poings.
7. abîment mes affaires volontairement.
8. racontent des choses méchantes sur moi.

Harcèlement (Galand & Hospel, 2011 ; $\alpha = .839$).

Il m'arrive de ...

1. pousser exprès d'autres élèves.
2. raconter des choses méchantes sur d'autres élèves.
3. obliger d'autres élèves à me donner quelque chose qui leur appartient.
4. insulter d'autres élèves.
5. essayer de provoquer une dispute entre des élèves.
6. me moquer d'autres élèves.
7. frapper d'autres élèves.
8. abîmer exprès les affaires d'autres élèves.

Mes parents et l'école (Janosz, Leblanc, Boulerice & Tremblay, 2000)

▪ *Soutien des parents* ($\alpha = .815$)

1. Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école.
2. Si j'ai un problème à l'école, je sais que je peux facilement en parler à mes parents.
3. Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés à l'école.

▪ *Aspirations des parents* ($\alpha = .775$)

1. Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.
2. C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école.
3. Mes parents trouvent que c'est important de bien réussir à l'école.

▪ *Intention d'abandon des amis* (Janosz et al., 2000 ; $\alpha = .667$).

1. En général, mes amis veulent continuer des études après la fin du secondaire.
2. J'ai des amis qui ont abandonné l'école.
3. La plupart de mes amis trouvent important de réussir à l'école.
4. Certains de mes amis pensent sérieusement à arrêter l'école.

7. RISQUE DE DÉCROCHAGE

Il n'existe pas de consensus formel concernant la définition du décrochage scolaire (Robertson & Collerette, 2005). Dans cette étude, le choix est fait d'estimer le risque de décrochage à partir de trois sous-échelles permettant d'aborder des facettes complémentaires de cette problématique.

Absentéisme (Galand, 2004 ; $\alpha = .782$). La mesure d'absentéisme que nous utilisons évalue à quel point les étudiants « évitent » les activités scolaires:

1. Je suis à l'école, mais je sèche certains cours.
2. Je sèche l'école sans excuse valable.
3. Je trouve des excuses pour ne pas aller à l'école.
4. Je cherche des prétextes pour quitter la classe.

Intention de quitter l'école (Janosz et al., 2000 ; $\alpha = .716$). Cette échelle permet de cerner la volonté des élèves de décrocher de l'école.

1. J'ai envie d'arrêter l'école.
2. Je pense sérieusement à abandonner l'école.
3. Pour moi, il est hors de question d'abandonner l'école avant la fin du secondaire.
4. Si je pouvais, je ne viendrais plus à l'école.

Avantages perçus au décrochage scolaire (Janosz et al., 2000 ; $\alpha = .879$). Ces questions permettent de mesurer à quel point les élèves perçoivent des avantages au fait d'abandonner l'école.

1. Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école.
2. Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école.
3. Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école.
4. En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi.
5. Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille.
6. Si j'arrêtais d'aller à l'école, j'arrêterais aussi de vivre des échecs.
7. J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école.
8. Je serais plus heureux en abandonnant l'école.

9. J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups si je n'allais pas à l'école.
10. Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller travailler et gagner de l'argent.
11. Si je n'allais pas à l'école, je pourrais mieux gérer les problèmes que j'ai dans ma vie.

Cette section présente les résultats obtenus concernant les caractéristiques sociales des élèves interrogés, leur santé et leur vécu scolaire dans les différentes écoles de la région de Bruxelles ainsi que les chiffres du risque de décrochage.

1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PARTICIPANTS

1.1 Situation sociale

La situation sociale peut être appréhendée au travers de différents indicateurs. Nous présenterons ici les réponses des élèves concernant la langue parlée à la maison, la situation familiale, la nationalité, le diplôme et le travail des parents, ainsi que les ressources matérielles et culturelles dont disposent les 3716 élèves interrogés.⁵

Concernant la langue parlée à la maison : 35.4 % rapportent ne parler que le français à la maison, 50.8 % parfois le français, parfois une autre langue et 13.8 % surtout une autre langue.

En ce qui concerne la situation familiale : 66.5 % rapportent vivre la plupart du temps avec leurs deux parents, 20.6 % avec un seul des parents, 10.1 % avec un des parents et quelqu'un d'autre, 2.7 % ailleurs que chez leurs parents.

La nationalité des parents rapportée par les élèves se répartit comme suit: 51.5 % des pères sont belges, 20 % sont européens, 25.4 % viennent d'au-delà de l'Europe. Enfin 3.1 % des élèves déclarent ne pas connaître la nationalité de leur père. Des chiffres très proches sont relevés quand à la nationalité des mères (54.5 % belges, 20 % Européens, 23.4 % en dehors de l'Europe, 2.1 % des élèves ne savent pas).

Concernant le diplôme le plus élevé des parents rapporté par les élèves :

- 6.3% des pères ont un diplôme de l'enseignement primaire, 20.5 % de secondaire, 12.2 % du supérieur hors universitaire, 21.4 % de l'université, 2.1 % sont sans diplôme. 35 % des élèves disent ne pas savoir.

⁵ Ces questions sont celles pour lesquelles on observe le plus de non réponse. Pour faciliter la lecture des résultats, le texte présente les pourcentages sur les réponses valides. Sauf indications contraires, le taux de non réponse pour ces questions tourne autour de 5 %.

- 6.6 % des mères ont un diplôme de l'enseignement primaire, 25.3 % de secondaire, 14.1 % du supérieur hors universitaire, 17.9 % de l'université, 6.8 % sont sans diplôme. 29.3 % des élèves ne le savent pas.

A nouveau, les résultats pour les pères et les mères sont très proches, bien que les élèves rapportent plus souvent que leur mère est sans diplôme.

En ce qui concerne le travail des parents, il apparaît que, selon les élèves, dans 17.3 % des cas, aucun des parents n'est actuellement actif. Dans 35.9 % des cas, au moins un des deux parents travaille. Pour 46.8 % des élèves, les deux parents travaillent. Dans plus de 80% des cas, les réponses font apparaître qu'au moins un des parents bénéficie d'un emploi.

Concernant la fréquence avec laquelle les élèves participent à des activités socioculturelles, la moyenne est de 1.13 (1 = rarement), sur une échelle allant de 0 à 4, pour les activités investiguées (visiter un musée ou une exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre, lire un livre en plus des lectures scolaires obligatoires). La plupart des élèves déclarent avoir accès à domicile aux ressources informatiques et multimédias : 97 % ont un ordinateur, 96 % ont une connexion à Internet et 98 % ont une télévision.

En ce qui concerne leur habitat, la majorité rapporte disposer d'une chambre personnelle (77 %) et d'un endroit calme pour étudier (84 %). Par contre, beaucoup moins d'élèves disposent de ressources culturelles tels que des livres (livres de poésies : 35 % ; livres scientifiques : 57 % ; romans : 70 %), un instrument de musique (55 %) ou des objets d'art (57 %).

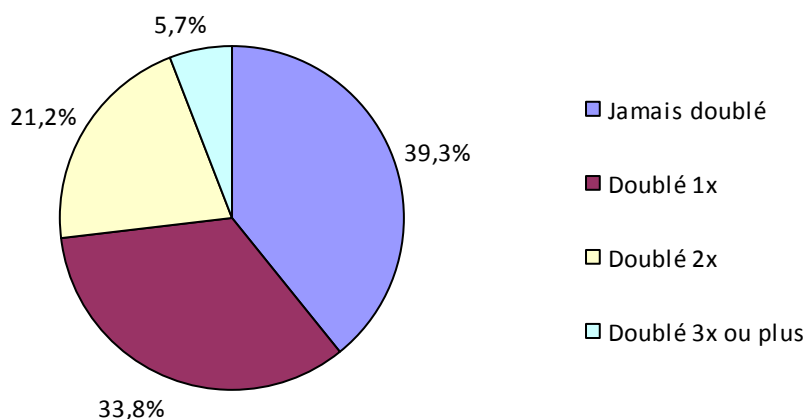
1.2 Trajectoires scolaires

Dans cette partie nous discuterons des réponses des élèves sur différents indicateurs relatifs à la trajectoire scolaire : redoublement, changement d'école, exclusion, sanction, notes au dernier bulletin, aspirations parentales.

Concernant le redoublement, les élèves rapportent

- dans 39.3 % des cas n'avoir jamais doublé,
- dans 33.8 % des cas avoir doublé une fois,
- dans 21.2 % des cas deux fois et dans 5.7 % des cas trois fois ou plus.

Le taux de redoublement n'est donc pas négligeable puisque 60,7 % des élèves rapportent avoir déjà doublé au moins une fois.



A titre de comparaison, les chiffres de la Communauté française (données 2009-2010) concernant le redoublement des élèves étant en 3^{ème} secondaire sont :

- 38,6 % n'ont jamais redoublé ;
- 31,7 % ont un retard d'1 an⁶ ;
- 19,2 % ont deux ans de retard ;
- 10,6 % ont 3 ans de retard ou plus

Un peu plus de 48 % des participants déclarent avoir changé d'école plus d'une fois au cours de leur scolarité. Une large majorité d'élèves rapportent n'avoir jamais été exclus d'une école (85.7 %). 8.7 % déclarent avoir été exclus une fois, 2.5 % deux fois et 2.1 % trois fois ou plus.

Concernant les sanctions reçues depuis le début de l'année scolaire, 74 % des élèves disent avoir eu une remarque dans leur journal de classe, 50 % disent avoir reçu une punition, 37 % disent avoir été en retenue et 11 % disent avoir été renvoyés au moins un jour de l'école.

Pour ce qui est des notes obtenues au dernier bulletin, les résultats indiquent que davantage d'élèves sont en difficulté pour le cours de mathématiques que pour le cours de français.

⁶ Pour la Communauté française, un élève est dit à « l'heure » s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'étude où il se trouve, sinon il sera dit « en retard ».

Concernant les aspirations scolaires parentales, la moyenne des réponses s'élève à 3.6 sur une échelle de 0 à 4, indiquant qu'en général les élèves estiment que leurs parents accordent beaucoup d'importance à leur réussite scolaire.

1.3 Santé

Dans cette étude, la question de la santé des élèves est abordée au travers de leur consommation d'alcool, de cigarettes ou de cannabis ainsi que de leur niveau de dépression.

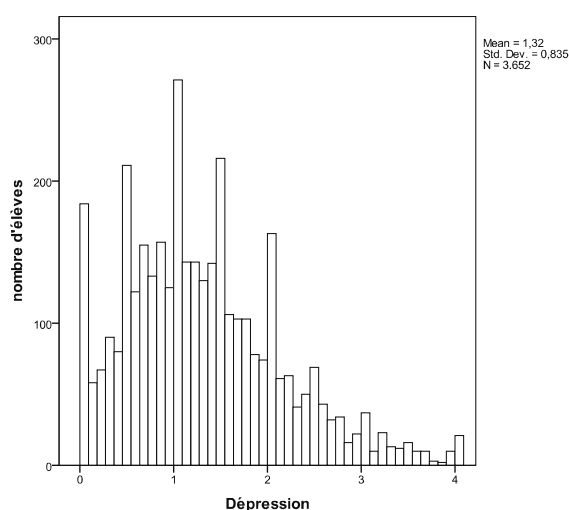
Le tableau 1 présente la fréquence de consommation de différentes substances déclarée par les jeunes interrogés. La majorité des élèves affirme ne jamais consommer d'alcool, cigarettes ou cannabis. Les substances les plus consommées sont l'alcool et les cigarettes, le cannabis n'étant jamais consommé pour 89% des élèves. Concernant l'alcool, il est consommé par un plus grand nombre d'élèves, mais relativement rarement : pour 21.4%, quelques fois par an ; pour 12.6% quelques fois par mois. Par contre, la consommation de cigarettes est quotidienne pour une forte proportion des élèves qui en consomment (9% des élèves).

Tableau 1. Pourcentage de la fréquence de consommation d'alcool, de cigarettes et de cannabis

| | Fréquence de consommation | | | | |
|------------|---------------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | Jamais | Quelques fois par an | Quelques fois par mois | Quelques fois par semaine | Au moins une fois par jour |
| Alcool | 59.5% | 21.4% | 12.6% | 5.3% | 1.1% |
| Cigarettes | 79.5% | 6% | 3.2% | 2.3% | 9% |
| Cannabis | 89% | 3.9% | 2.5% | 2.1% | 2.5% |

Quant au niveau de dépression, la moyenne pour l'ensemble des élèves interrogés est de 1.3, sur une échelle s'étendant de 0 à 4. Le graphique 1 montre la dispersion des réponses des élèves sur l'échelle de dépression. La lecture de ce graphique indique que la plupart des élèves rapporte une fréquence faible ou modérée de symptômes de mal-être. Toutefois, une proportion non négligeable rapporte une fréquence élevée de ces symptômes.

Graphique 1 : Histogramme du niveau de dépression parmi les élèves participants.



1.4 Expérience scolaire

Le tableau 2 présente la moyenne et l'écart-type⁷ des réponses de l'échantillon pour les échelles liées à l'expérience scolaire vécue par les élèves.

Tableau 2. Statistiques descriptives pour les facteurs liés à l'expérience scolaire

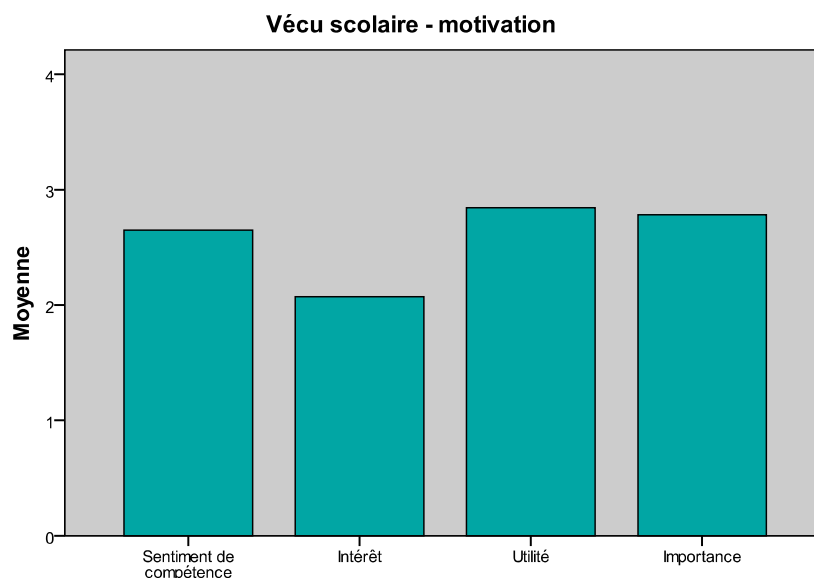
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type |
|-------------------------------------|------|---------|---------|---------------|------------|
| Sentiment d'appartenance à l'école | 3702 | ,00 | 4,00 | 2,1587 | ,98735 |
| Sentiment d'appartenance à l'option | 3703 | ,00 | 4,00 | 2,6620 | 1,11475 |
| Sentiment de compétence | 3688 | ,00 | 4,00 | 2,6507 | ,68307 |
| Valeur | 3681 | ,00 | 4,00 | 2,5646 | ,65600 |
| Respect des consignes | 3667 | ,00 | 4,00 | 2,8185 | ,79036 |
| Retrait | 3664 | ,00 | 4,00 | 1,6383 | ,89371 |
| Participation | 3664 | ,00 | 4,00 | 2,1960 | ,87848 |
| Rejet pairs | 3693 | ,00 | 4,00 | 1,0497 | ,84122 |

⁷ L'écart-type informe sur la manière dont les individus se répartissent autour de la moyenne.

| | | | | | |
|------------------------------|------|-----|------|---------------|---------|
| Victimation | 3686 | ,00 | 4,00 | ,6041 | ,71688 |
| Harcèlement | 3687 | ,00 | 4,00 | ,5653 | ,68889 |
| Soutien parental | 3636 | ,00 | 4,00 | 2,9865 | 1,03170 |
| Intention d'abandon des amis | 3630 | ,00 | 4,00 | 1,4609 | ,89836 |

Concernant la motivation scolaire, le graphique 2 permet de visualiser le niveau de sentiment de compétence ainsi que la valeur - plus précisément l'intérêt, l'importance et l'utilité - attribuée à l'école.

Graphique 2: Niveau moyen des élèves participants pour les indicateurs de motivation scolaire.



Ces résultats montrent un sentiment de compétence supérieur au milieu de l'échelle parmi les élèves, avec une moyenne égale à 2.65 (sur une échelle s'étendant de 0 à 4). Les élèves attribuent également de la valeur aux apprentissages scolaires (score moyen de 2.56). Plus précisément, l'utilité (2.84) et l'importance (2.78) perçues sont relativement élevées. L'intérêt des élèves pour les apprentissages scolaires est quant à lui plus faible en moyenne (2.07).

Le tableau 3 présente la moyenne et l'écart-type des réponses de l'échantillon à propos de la perception des pratiques éducatives mises en œuvre dans les établissements.

Tableau 3. Statistiques descriptives pour la perception des pratiques éducatives par les élèves

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type |
|---|------|---------|---------|---------|------------|
| Cohérence dans l'application des règles | 3705 | ,00 | 4,00 | 2,8851 | ,73337 |
| Gestion de la classe | 3715 | ,00 | 4,00 | 2,7988 | ,69959 |
| Soutien | 3714 | ,00 | 4,00 | 2,2962 | ,74579 |
| Inégalités de traitement | 3716 | ,00 | 4,00 | 1,4533 | ,75544 |
| Autonomie | 3702 | ,00 | 4,00 | 1,6844 | ,73365 |
| Guidance | 3705 | ,00 | 4,00 | 2,2207 | ,67530 |

Dans l'ensemble, les élèves rapportent plutôt une vision positive des pratiques auxquelles ils sont confrontés.

2. CHIFFRES DU DECROCHAGE SCOLAIRE

Ce second point vise à établir l'état des lieux du risque de décrochage scolaire dans l'échantillon interrogé.

Pour ce faire, nous envisagerons les moyennes sur les trois indicateurs de risque retenus : l'absentéisme, l'intention d'abandonner l'école et les avantages perçus au décrochage.

Tableau 4. Statistiques descriptives pour les indices de risque du décrochage.

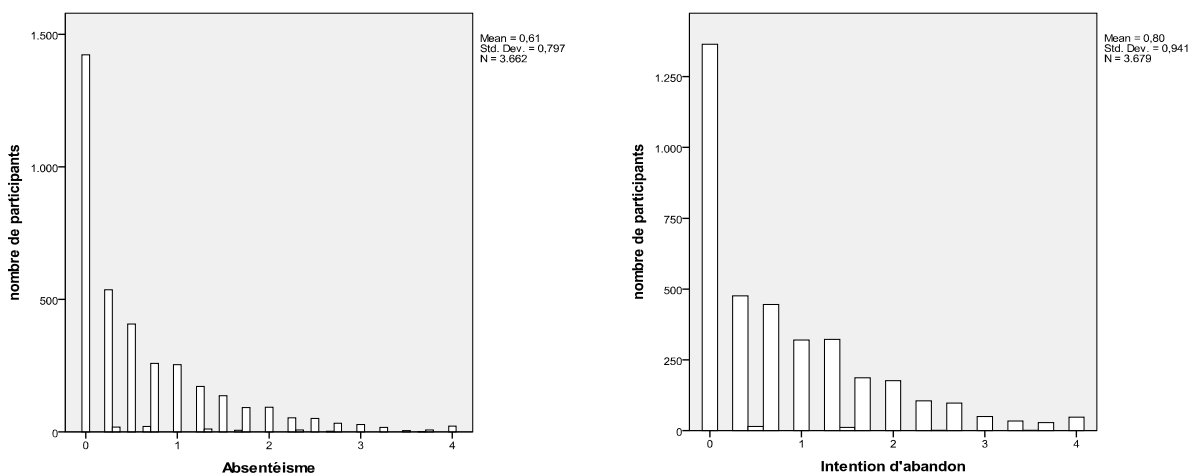
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type |
|--------------------------------|------|---------|---------|---------|------------|
| Absentéisme | 3662 | 0 | 4 | ,6140 | ,79716 |
| Intentions abandon | 3679 | 0 | 4 | ,8030 | ,94089 |
| Avantages perçus au décrochage | 3708 | 0 | 4 | ,9970 | ,85064 |

Notes. Les échelles de mesure s'étendent de 0 (niveau le plus faible) à 4 (niveau le plus élevé sur la variable).

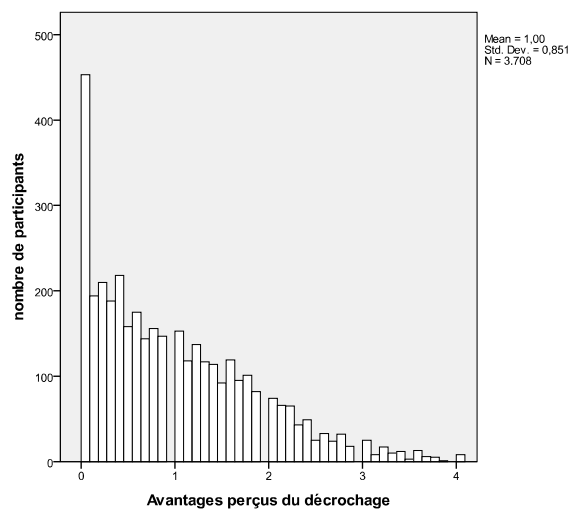
Les résultats figurant dans le tableau 4 montrent un faible niveau moyen d'absentéisme, d'intention d'abandonner l'école et d'avantages perçus au fait d'abandonner l'école parmi l'échantillon.

Les graphiques 3, 4 et 5 montrent la façon dont les réponses des élèves participants se répartissent sur ces trois indices de risque.

Graphique 3 et Graphique 4: Histogramme du niveau d'absentéisme et d'intention d'abandonner l'école parmi les élèves.



Graphique 5 : Histogramme du niveau d'avantages perçus au fait d'abandonner l'école parmi les élèves participants.



A la lecture de ces graphiques concernant l'absentéisme, les avantages perçus au fait d'abandonner et l'intention d'abandonner, on observe une tendance similaire d'une forte proportion d'élèves avec des réponses proches du point zéro de l'échelle, proportion qui décroît rapidement quand on monte dans les niveaux de l'échelle.

Ces résultats laissent penser qu'une majorité d'élèves ne présentent aucun risque de décrochage et que seule une faible proportion pourrait avoir un risque élevé.

Des analyses sont réalisées afin d'examiner si ces trois échelles peuvent être combinées de manière à former une mesure unique du risque de décrochage. Les résultats d'une analyse factorielle exploratoire sur les scores aux trois échelles indiquent que ceux-ci s'organisent autour d'une dimension unique rendant compte de 66 % de la variance dans les réponses. De plus, le coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach, α) calculé sur les scores aux trois échelles s'élève à .74.

Ces résultats soutiennent l'idée qu'il est pertinent de rassembler ces trois échelles au sein d'une même mesure. Une moyenne est donc calculée à partir des scores standardisés des participants aux trois échelles (de manière à donner un poids égal à chaque échelle). Ces opérations statistiques aboutissent à une mesure dont la moyenne est proche de zéro et qui permet principalement de situer les élèves les uns par rapport aux autres concernant le risque de décrochage.

Un score positif sur cette mesure indique que l'élève présente un risque de décrochage supérieur à la moyenne de l'échantillon. Inversement, un score négatif indique un risque inférieur à la moyenne.

La présente étude prend en considération un grand nombre de facteurs potentiellement associés au risque de décrochage. De plus, plusieurs de ces facteurs sont sans doute liés entre eux. Par conséquent, il serait à la fois fastidieux et peu informatif d'examiner une par une les relations entre chacun des facteurs mesurés et le risque de décrochage. Il est par contre plus intéressant d'identifier parmi l'ensemble de ces facteurs ceux qui sont les plus liés au risque de décrochage. Une série d'analyses de régression multiple sont donc réalisées.⁸

L'analyse en régression multiple permet d'identifier les prédicteurs les plus puissants (i.e. les variables les plus liées au décrochage) parmi un ensemble de prédicteurs potentiels, et d'évaluer le poids de chacun des prédicteurs identifiés. Si un prédicteur n'est pas retenu, cela signifie que le fait de le prendre en compte n'ajoute rien à la prédiction du risque de décrochage, une fois que l'on tient compte des prédicteurs retenus. Dans les résultats présentés, l'indice Beta (β) indique à la fois le sens et la force de la relation entre un facteur et le risque de décrochage. Ce coefficient peut varier de -1 à 1, plus il est proche de zéro, moins la relation est forte. Le R^2 indique quant à lui le pourcentage des différences de risque de décrochage entre élèves dont rend compte l'ensemble des facteurs retenus dans l'analyse.

Dans toutes les analyses portant sur les élèves, un seuil de signification de .001 est adopté, ce qui signifie que les résultats rapportés n'ont qu'une chance sur mille d'être différents de zéro par hasard.

Pour ces analyses, nous procédons en plusieurs étapes. Différents types de facteurs sont successivement introduits dans les analyses dans le but de tester leurs relations avec le risque de décrochage :

1. les facteurs sociaux (âge, activités socioculturelles ...),
2. les facteurs relatifs à la trajectoire scolaire (aspirations parentales, bulletin ...),
3. les facteurs relatifs à la santé,
4. les facteurs relatifs à l'expérience scolaire (harcèlement, intention des amis...).

Les facteurs les plus distaux, c'est-à-dire ceux sur lesquels les professionnels intervenant en milieu scolaire ont le moins de prise, sont donc introduits en premier. Les facteurs les plus proximaux, sur lesquels les professionnels intervenant en milieu scolaire sont davantage susceptibles d'avoir une influence, sont introduits en dernier.

⁸ Note méthodologique : Les matrices de corrélations obtenues au moyen d'analyses paramétriques ou non paramétriques présentent des patterns identiques, c'est pourquoi nous avons opté pour l'analyse de régression, connue pour sa robustesse, même si certaines de nos variables n'ont a priori pas les propriétés optimales pour ce type d'analyse.

1. FACTEURS SOCIAUX

Les variables introduites à cette étape sont liées aux caractéristiques et au niveau socio-économique de l'élève: l'âge, le sexe, les activités culturelles auxquelles participe l'élève, les personnes avec qui il vit (e.g. les deux parents, un seul des parents etc.), la langue parlée à la maison, la situation professionnelle des parents, la nationalité des parents, le niveau de diplôme des parents, les ressources culturelles disponibles à la maison.

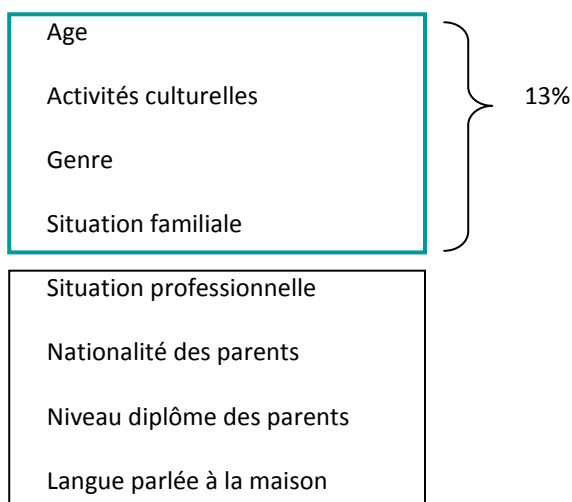
Parmi ces facteurs : l'âge, les activités socioculturelles, le genre et la situation familiale émergent comme étant directement liés au risque de décrochage.

Une fois ces facteurs pris en compte, les autres facteurs sociaux n'ont plus d'effet notable.

Les coefficients obtenus indiquent que le risque de décrochage est plus élevé :

- parmi les garçons ($\beta = .102$),
- parmi les élèves plus âgés ($\beta = .181$),
- qui participent moins souvent à des activités socioculturelles ($\beta = -.213$), et
- qui ne vivent pas avec leurs deux parents ($\beta = -.096$).

Au total, ces quatre facteurs sociaux rendent compte de 13 % des variations du risque de décrochage entre élèves.



2. FACTEURS RELATIFS À LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE

Dans une seconde étape, les facteurs relatifs à la trajectoire scolaire de l'élève sont ajoutés aux facteurs sociaux identifiés ci-dessus comme ayant un effet significatif : les aspirations parentales, le soutien parental, les exclusions, le redoublement, les sanctions, les points au bulletin, le sentiment d'appartenance à l'école et à l'option.

Parmi ces facteurs, les sanctions reçues, le nombre d'exclusions, les aspirations parentales et les points au bulletin émergent comme étant directement liés au risque de décrochage.

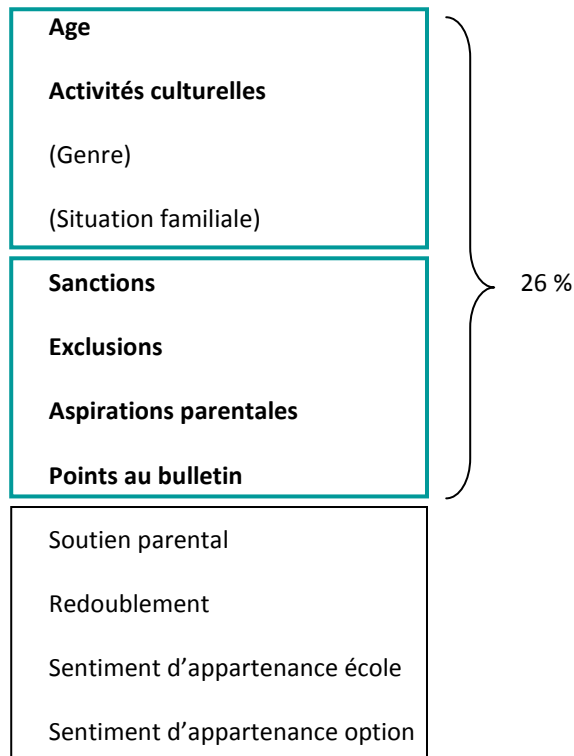
Une fois ces facteurs pris en compte, les autres facteurs relatifs à la trajectoire scolaire n'ont plus d'effet notable.

Les coefficients obtenus indiquent que le risque de décrochage est plus élevé :

- parmi les élèves plus souvent sanctionnés au cours de l'année ($\beta = .268$),
- parmi les élèves ayant déjà été exclus ($\beta = .102$),
- parmi les élèves percevant les aspirations scolaires de leurs parents comme moins élevées ($\beta = -.189$), et
- parmi les élèves ayant de moins bonnes performances au dernier bulletin ($\beta = -.097$).

L'ajout de ces quatre facteurs permet de doubler le pourcentage de variance expliquée, qui passe à 26 % des différences de risque de décrochage entre élèves.

Cependant, il apparaît que, lorsque ces facteurs relatifs à la trajectoire scolaire sont introduits, l'effet de tous les facteurs sociaux est réduit et seuls deux d'entre eux demeurent significatifs : l'âge et la fréquence des activités socioculturelles.



Autrement dit, les relations entre les facteurs sociaux et le risque de décrochage sont largement médiatisées par les trajectoires scolaires (cfr figure 1).

3. FACTEURS RELATIFS À LA SANTÉ

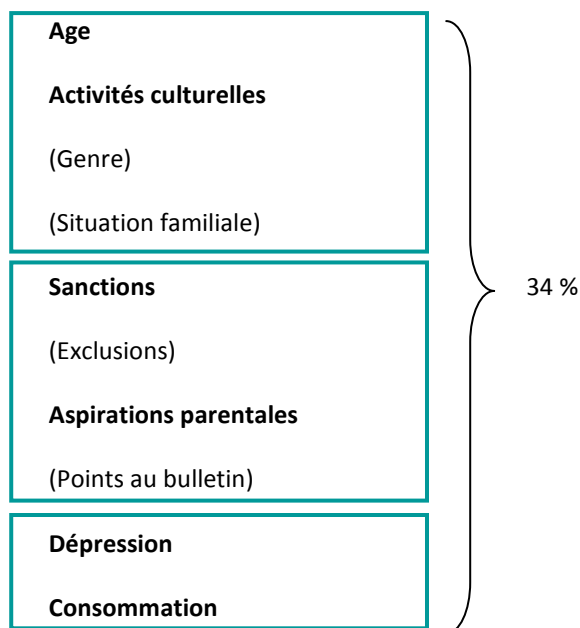
Les deux facteurs, relatifs à la santé, mesurés dans cette étude (à savoir le niveau de dépression et la consommation de psychotropes) sont ensuite ajoutés aux facteurs identifiés lors des deux étapes précédentes.

Les résultats obtenus indiquent que ces deux facteurs contribuent directement au risque de décrochage, au-delà des facteurs précédemment identifiés.

Les élèves qui disent consommer plus souvent des psychotropes ($\beta = .18$) et ceux qui rapportent davantage de symptômes dépressifs ($\beta = .21$) présentent un risque accru de décrochage.

L'introduction de ces deux facteurs relatifs à la santé réduit l'effet du nombre d'exclusions et des points au bulletin.

L'ajout de ces deux facteurs permet d'accroître le pourcentage de variance expliquée, qui passe à 34 % des différences de risque de décrochage entre élèves.



4. FACTEURS RELATIFS À L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Enfin, les facteurs relatifs à l'expérience scolaire des élèves sont ajoutés aux autres facteurs précédemment identifiés : sentiment de compétence, valeur, respect des consignes, retrait, participation, acceptation par les pairs, victimation, harcèlement, violence perçue à l'école, fait d'avoir des amis qui ont l'intention d'abandonner l'école.

Les résultats de cette troisième étape peuvent être consultés dans le tableau 5.

Tableau 5. Principaux facteurs associés au risque de décrochage scolaire.

| VARIABLES | β |
|--|---------|
| Facteurs sociaux | |
| Age | ,104 |
| Activités socioculturelles | -,035 |
| Facteurs trajectoires scolaires | |
| Sanctions | ,067 |
| Exclusions | ,048 |
| Aspirations parentales | -,078 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Points au bulletin | -,036 |
| Facteurs santé | |
| Dépression | ,091 |
| Consommation | ,081 |
| Facteurs expérience scolaire | |
| Valeur | -,308 |
| Retrait | ,207 |
| Harcèlement | ,047 |
| Intention d'abandon des amis | ,175 |
| R² | .54 |

Notes. N = 3227. Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$; excepté activités et bulletin $p < .01$.

Plusieurs facteurs relatifs à l'expérience scolaire sont significativement associés au risque de décrochage scolaire, au-delà de l'effet des facteurs sociaux, des facteurs relatifs aux trajectoires scolaires et à la santé identifiés précédemment :

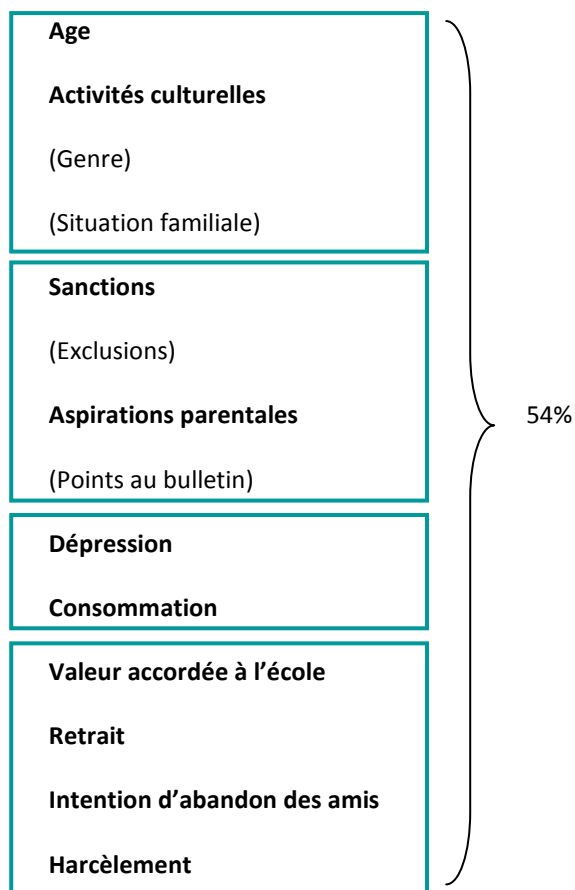
- la valeur accordée à l'école,
- le retrait,
- le fait d'avoir des amis qui ont l'intention d'abandonner l'école et
- le fait d'harcèler d'autres élèves

Une fois ces facteurs pris en compte, les autres facteurs relatifs à l'expérience scolaire n'ont plus d'effet notable.

L'ajout de ces facteurs relatifs à l'expérience scolaire permet d'accroître fortement le pourcentage de variance expliquée, qui passe à 54 % des différences de risque de décrochage entre élèves.

☞ Il faut souligner qu'il est assez rare dans ce genre d'étude d'arriver à rendre compte d'un tel pourcentage de la variance de la variable que l'on cherche à expliquer.

Il est intéressant de noter que l'effet des facteurs sociaux, des facteurs relatifs à la trajectoire scolaire et à la santé est considérablement réduit par l'inclusion des facteurs relatifs à l'expérience scolaire, au point de rendre l'effet direct de ces facteurs presque négligeable (voir tableau 5).



5. CONCLUSION

Des analyses complémentaires (méthode « pas à pas ») indiquent que quatre variables sont plus particulièrement liées au risque de décrochage scolaire:

- la **valeur** attribuée aux apprentissages scolaires (en particulier l'importance et l'intérêt que l'élève accorde à l'école),
- le **retrait** en classe,
- les intentions nourries par les **amis** de l'élève d'abandonner l'école, et
- la **consommation d'alcool, cigarettes et cannabis** rapportée par l'élève.

A elles seules, ces variables expliquent 50% des variations du risque de décrochage parmi les élèves (voir tableau 6), soit la quasi-totalité de la variance dont rendent compte l'ensemble des facteurs figurant dans le tableau 5.

L'ajout de n'importe quel autre facteur présenté dans le tableau 6 n'augmente le pouvoir explicatif de la régression que de manière marginale (à l'exception de l'âge⁹).

Les quatre facteurs repris dans le tableau 6 représentent donc les variables de cette étude les plus fortement associées au risque de décrochage et synthétisent de manière très efficace la proportion de risque dont peuvent rendre compte l'ensemble des variables investiguées. Ces résultats ne permettent pas d'affirmer que ces facteurs sont des causes de l'abandon scolaire, mais montrent que ce sont des indicateurs particulièrement importants pour le risque de décrochage.

Tableau 6. Effet des variables proximales sur le risque de décrochage scolaire.

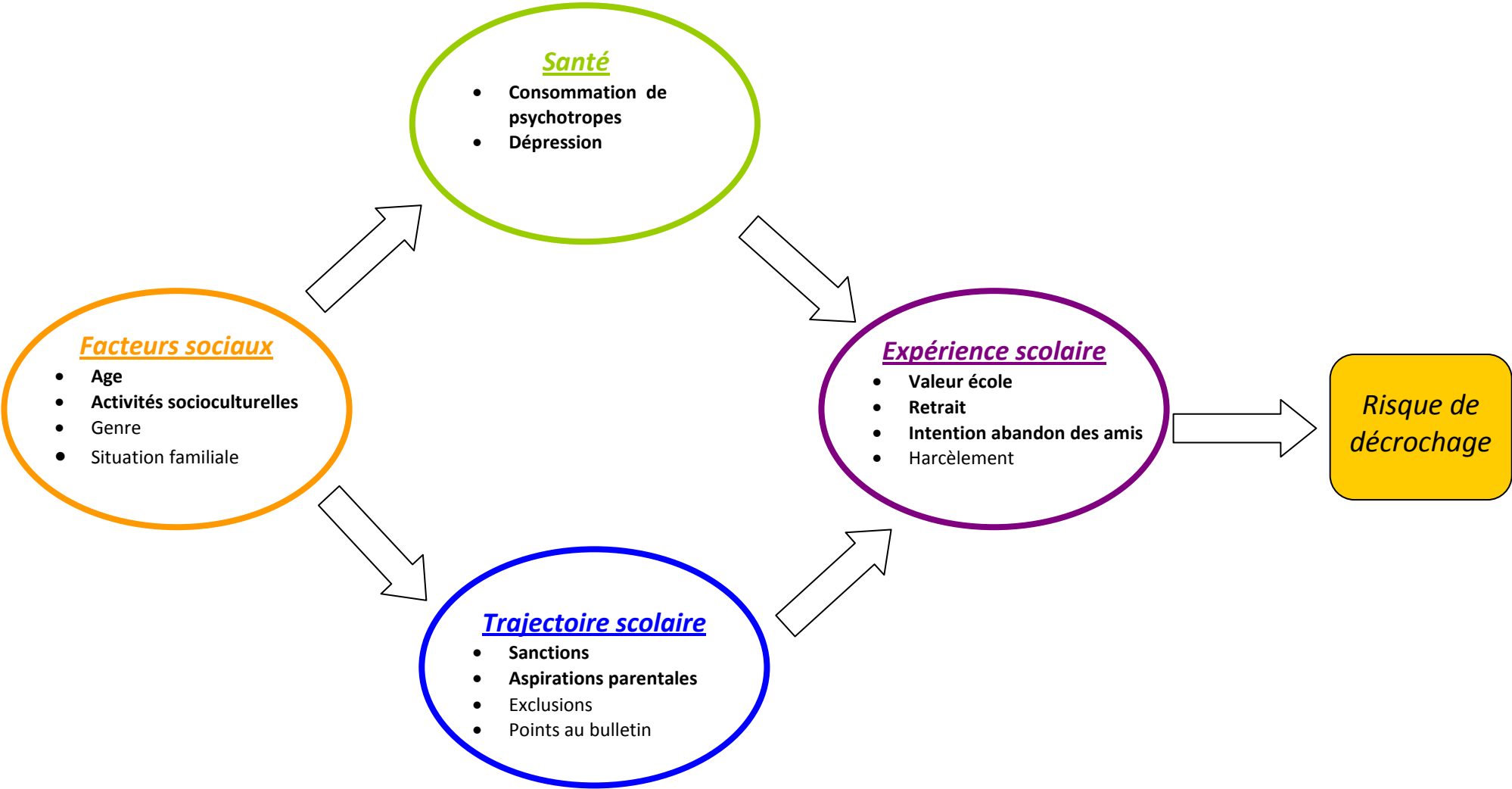
| Variabiles | β |
|------------------------------|---------|
| Valeur | -,338 |
| Retrait | ,265 |
| Intention d'abandon des amis | ,248 |
| Consommation | ,117 |
| R^2 | .50 |

Notes. N = 3572. Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$.

La figure 1 propose un schéma qui synthétise les résultats présentés ci-dessus.

⁹ Les résultats montrent que les élèves qui sont nettement plus âgés que les autres élèves de 3^{ème} année ont davantage de risque de décrochage.

Figure 1. Schéma des facteurs associés au risque de décrochage.



Ce schéma montre que le décrochage est un phénomène complexe lié à une multiplicité de facteurs, mais que ceux-ci peuvent être organisés selon des effets en cascade.

Certains facteurs sociaux semblent jouer un rôle principalement via l'incidence qu'ils pourraient avoir sur la santé et la trajectoire scolaire des élèves.

Certains facteurs relatifs à la santé et à la trajectoire scolaire paraissent quant à eux liés au risque de décrochage surtout à travers leur influence éventuelle sur l'expérience scolaire vécue par les élèves.

Enfin, des facteurs relatifs à la manière dont l'élève vit sa scolarité apparaissent clairement comme ayant potentiellement les effets les plus déterminants pour le risque de décrochage.

☞ Ces réflexions concernant la direction des relations mises en évidence dans les analyses doivent être considérées comme des hypothèses, car le format de l'étude ne permet pas de démontrer la direction des effets observés, et encore moins d'éventuels liens de causalité. Néanmoins, ces réflexions sont cohérentes avec une série d'autres recherches sur le décrochage scolaire et permettent de donner du sens aux résultats présentés (Janosz, 2000).

☞ Il faut rappeler que l'objectif des analyses présentées ci-dessus est d'identifier les facteurs les plus fortement associés au risque de décrochage. Cela n'implique pas nécessairement que les facteurs non retenus ne sont pas liés au risque de décrochage, mais que d'autres facteurs y sont davantage associés. Les résultats visent donc à pointer les facteurs sur lesquels il apparaît le plus prometteur d'agir en priorité.

Les analyses présentées jusqu'ici permettent de mieux comprendre les relations entre certaines variables. Elles sont peu informatives à propos de la façon dont ces variables peuvent se combiner chez différentes personnes et de la proportion d'élèves concernés par différents facteurs de risque.

Cette section a pour but d'investiguer la possibilité de distinguer différents profils d'élèves en fonction du risque de décrochage scolaire, ainsi qu'en fonction des principaux facteurs associés au risque de décrochage, identifiés ci-dessus. Pour ce faire, des analyses en clusters (méthode K-means) ont été réalisées.

1. RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Concernant le risque de décrochage, on peut se demander si les trois variables servant à former notre indice (cf. ci-dessus Tableau 4) se distribuent de manière homogène chez les élèves ou si certains élèves présentent des configurations contrastées (ex. : beaucoup d'absences mais aucune intention d'abandon).

Des analyses ont été effectuées afin d'examiner la pertinence de distinguer deux, trois ou quatre sous-groupes d'élèves sur la base de l'absentéisme, de l'intention d'abandon et des avantages perçus du décrochage. La comparaison des résultats souligne selon nous la pertinence de distinguer trois profils d'élèves concernant le risque de décrochage scolaire.

Tableau 7. Profils d'élèves en fonction de leur risque de décrochage.

| | « aucun risque » | « risque faible » | « risque élevé » |
|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Absentéisme | 0.26 | 0.76 | 1.62 |
| Intentions d'abandon | 0.21 | 1.03 | 2.53 |
| Avantages perçus | 0.41 | 1.42 | 2.23 |
| Pourcentage d'élèves | 55.1% (n = 1945) | 31.1% (n = 1184) | 13.8% (n = 510) |

Notes. N= 3639. Les scores peuvent varier de 0 à 4.

Les résultats pour ces trois profils peuvent être consultés dans le tableau 7.

- Le premier groupe (« *aucun risque* ») présente un profil caractérisé par un risque de décrochage proche de zéro, traduit par des scores faibles aux trois sous-échelles. Autrement dit, ces élèves sont très peu absents, n'ont pas l'intention d'abandonner l'école et perçoivent peu d'avantage à le faire.
- Le second groupe (« *risque faible* ») est caractérisé par des scores plus élevés pour l'absentéisme, l'intention d'abandon et les bénéfices perçus de l'abandon, mais avec des niveaux absolus qui restent bas.
- Le troisième groupe (« *risque élevé* ») montre le profil le plus préoccupant avec les plus hauts scores d'absentéisme, d'intention d'abandonner l'école et d'avantages perçus du décrochage.

Ces résultats indiquent que les élèves se distinguent par leur niveau global sur les trois variables composant notre indice de risque de décrochage, plutôt que par un score très faible ou très élevé sur l'une ou l'autre de ces variables.

☞ La possibilité de distinguer un groupe à « *risque faible* » est cohérente avec l'idée que le décrochage est un processus graduel, qui se construit dans la durée (Galand, Macquet & Philippot, 2000).

2. FACTEURS LIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Des analyses semblables ont été menées afin d'examiner la pertinence de distinguer des sous-groupes d'élèves sur la base de la valeur attribuée à l'école, le retrait, l'intention perçue des amis d'abandonner l'école et la consommation d'alcool, cigarettes et cannabis.

La comparaison des résultats souligne, selon nous, l'intérêt de distinguer cinq profils d'élèves concernant les facteurs liés au risque de décrochage scolaire.

Tableau 8. Profils d'élèves en fonction des principaux facteurs associés au risque de décrochage

| | Impliqués | Amis décrocheurs | Consommateurs | Désengagés | Multirisques |
|------------------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| Valeur | 2,47 | 2,65 | 2,45 | 2,08 | 2,02 |
| Retrait | 1,09 | 1,23 | 1,86 | 2,66 | 2,63 |
| Intention d'abandon des amis | ,61 | 2,04 | 1,24 | 1,87 | 2,47 |
| Consommation psychotropes | 0,13 | 0,17 | 1,71 | 0,27 | 1,47 |
| Pourcentage d'élèves | 36% (n =1281) | 27% (n = 965) | 8% (n = 299) | 21% (n = 762) | 7.5% (n = 266) |

Note. N = 3573. Les scores peuvent varier de 0 à 4.

Le détail des résultats pour les cinq sous-groupes peut être consulté dans le tableau 8.

- Le groupe « **impliqués** » présente le profil le plus engagé scolairement : haute valeur attribuée à l'école, faible retrait, des amis dont l'intention n'est pas de quitter l'école, peu de consommation d'alcool, tabac et cannabis.
- Le groupe « **amis décrocheurs** » possède également un profil « positif », proche de celui des impliqués. Ces élèves sont eux aussi investis scolairement. Cependant, ils se distinguent au niveau de leurs amis : ceux-ci sont perçus comme nourrissant l'intention de quitter l'école.
- Le groupe « **consommateur** » lui aussi semble présenter un profil relativement adapté d'un point de vue scolaire. Cependant, ces élèves se distinguent par un score élevé en consommation d'alcool, cigarettes et cannabis.
- Les « **multirisques** » semblent cumuler les facteurs de risque. Ils sont significativement plus passifs que les autres groupes, accordent moins de valeur à l'école, ont des amis qui nourrissent le projet de quitter l'école et consomment plus souvent des psychotropes...
- Si la consommation de substances est moindre chez les « **désengagés** » et si leurs amis ont moins souvent l'intention de quitter l'école, ils apparaissent toutefois particulièrement démotivés et désengagés vis-à-vis de l'école. Ils y accordent en effet moins de valeur et sont davantage passifs que les autres groupes, les « multirisques » mis à part.

Ici, on voit clairement que les élèves peuvent présenter des scores contrastés sur différents facteurs liés au décrochage.

3. PROFILS SUR LES FACTEURS ET RISQUE DE DÉCROCHAGE

Afin d'évaluer plus précisément les risques de décrochage présentés par chacun des groupes ci-dessus, nous avons analysé la répartition des élèves des groupes identifiés au point précédent en fonction des niveaux de risque de décrochage mis en évidence au point 1. Les résultats sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9. Répartition des élèves en fonction des profils sur les facteurs associés et en fonction du risque de décrochage.

| | Risque de décrochage | | |
|------------------|----------------------|--------------|--------------|
| | Aucun | Faible | Elevé |
| Impliqués | 82.3% | 16.8% | 0.9% |
| Amis décrocheurs | 54.1% | 38% | 7.9% |
| Consommateurs | 49.5% | 39.1% | 11.4% |
| Désengagés | 27.7% | 40.4% | 31.9% |
| Multirisques | 13.2% | 39.1% | 47.7% |
| Total | 55.1% | 31.1% | 13.8% |

Notes. N = 3570.

Ces résultats montrent que les différents profils d'élèves sont associés à des niveaux différents de risque de décrochage ($\chi^2 (8) = 1076 ; p < .001$).

Le profil « impliqués » semble particulièrement à l'abri du décrochage : une large majorité d'élèves ne montre effectivement aucun risque.

S'ils éveillent davantage l'attention avec un pourcentage non négligeable d'élèves présentant un risque faible, les « amis décrocheurs » et les « consommateurs » semblent néanmoins relativement préservés d'un risque élevé de décrochage. Une majorité de ces élèves ne présente effectivement aucun risque.

Par contre, les élèves des groupes « désengagés » et « multirisques » semblent bien les plus préoccupants en terme de décrochage scolaire, avec une proportion importante d'élèves présentant un risque élevé. C'est particulièrement le cas des « multirisques », chez qui la plus grande proportion des élèves se situe dans le groupe « risque de décrochage élevé ». Comme nous l'avons vu précédemment, ces élèves cumulent les facteurs de risque. Finalement, le groupe « désengagés » présente une répartition proche des « multirisques » (bien que ces élèves se trouvent majoritairement dans le groupe « risque moyen »), soulignant leur situation préoccupante et pointant le **rôle central de la motivation et de l'engagement scolaire dans le processus d'abandon**.

☞ Ces analyses invitent à se garder d'une lecture trop mécaniste des résultats de cette étude : ce n'est pas parce qu'un élève présente certains facteurs a priori défavorables, qu'il va nécessairement décrocher. Il s'agit de probabilités statistiques sur un grand nombre de personnes, dont les résultats ne se vérifient pas obligatoirement dans chaque situation individuelle (par exemple 13.2 % des élèves du profil « multirisques » ne présentent aucun risque de décrochage).

En conclusion, différents profils d'élèves peuvent être distingués en fonction de leurs scores aux facteurs liés au décrochage et en fonction de leur risque de décrocher. S'il apparaît que certains élèves sont relativement préservés, d'autres présentent un profil plus inquiétant. C'est le cas des étudiants cumulant les facteurs de risque (« multirisques») et des étudiants présentant une démotivation scolaire avancée (« désengagés »).

Par contre, le fait d'avoir des amis qui ont l'intention d'abandonner l'école (« amis décrocheurs ») ou la consommation d'alcool et autres substances (« consommateurs ») semble moins problématique en terme de décrochage, si toutefois, ils ne coexistent pas avec d'autres facteurs de risque.

Une autre question importante est de savoir dans quelle mesure le risque de décrochage est lié à l'école ou à la classe fréquentée par l'élève.

Si ce risque n'est pas lié à la classe ou à l'école fréquentée, cela suggérerait que le processus de décrochage mesuré dans cette étude est principalement associé à des problématiques individuelles ou à des problématiques globales concernant l'ensemble de l'échantillon (ex. milieu urbain).

Si le risque de décrochage varie de manière conséquente d'une classe ou d'une école à l'autre, cela suggérerait que le processus de décrochage est affecté par le fonctionnement du système scolaire bruxellois.

Cet effet du contexte scolaire pourrait notamment être associé à la manière dont les élèves sont répartis entre classes et écoles ou aux pratiques éducatives mises en œuvre au sein des classes et des écoles (Galand, 2004).

Pour répondre à cette question, nous procédons à des analyses multiniveaux sur les informations récoltées.

Les analyses multiniveaux permettent de tenir compte du fait que les élèves sont regroupés au sein de classes qui sont elles-mêmes incluses dans des écoles différentes. Cette technique statistique permet d'isoler l'effet propre à chaque niveau (école/classe/élève) et d'estimer l'effet des niveaux plus englobants sur les individus.

Pour assurer une meilleure fiabilité des résultats, quelques classes, comprenant très peu de répondants et deux écoles ne comptant qu'une seule classe, ont été exclues des analyses. Les résultats portent donc sur 3513 élèves venant de 234 classes issues de 64 établissements scolaires.

Les résultats indiquent que 8 % des variations dans le risque de décrochage sont situés entre classes et 4.6 % entre écoles. Près de 13 % des différences entre élèves, à risque de décrochage, sont ainsi liés au contexte scolaire fréquenté. Pour avoir une idée de l'importance de ces différences (inter classes et inter écoles), on peut estimer qu'un élève pris au hasard, dans la classe la moins favorable

de l'école la moins favorable, a environ 70 % de « chance » d'être plus à risque de décrochage qu'un élève pris au hasard dans la classe la plus favorable de l'école la plus favorable¹⁰.

Nous avons ensuite cherché à identifier les facteurs susceptibles d'expliquer ces différences entre classes et entre écoles.

Deux types de facteurs ont été examinés au niveau des classes :

- D'une part, des facteurs concernant la structure et la composition des classes : filière, nombre d'élèves, ratio filles/garçons, taux de redoublement, niveau socio-économique moyen (basé sur le travail des parents, l'habitat, la nationalité des parents et la langue parlée à la maison), niveau d'éducation moyen (basé sur les ressources culturelles, les activités socioculturelles et le niveau de diplôme des parents).
- D'autre part, des facteurs concernant les pratiques éducatives mises en œuvre par les équipes enseignantes. Pour ce faire, nous avons interrogé les élèves sur ce qui se faisait dans leur classe et nous avons utilisé la moyenne de leurs avis au sein de chaque classe comme indicateur des pratiques éducatives : cohérence dans l'application des règles, guidance éducative, autonomie, soutien, inégalité de traitement, gestion de la classe.

Les résultats montrent que ces deux types de facteurs sont liés de manière complémentaire aux variations entre classe de risque de décrochage.

Le risque de décrochage est plus élevé dans les classes de l'enseignement qualifiant, où le taux de retard scolaire est plus élevé, et où le niveau d'éducation moyen est plus faible. Il est aussi plus élevé dans les classes où *les règles sont appliquées avec moins de cohérence* et où *les enseignants traitent les élèves de façon moins équitable* (pour plus de détails concernant les questions utilisées dans ces échelles, voir la section « mesures » de ce texte).

La contribution de ces deux types de facteurs est relativement équivalente et rend compte globalement de 80 % des variations de risque de décrochage *entre classes*. De plus, la prise en compte de ces facteurs réduit également les variations de risque de décrochage *entre écoles* de 80 %. En d'autres mots, l'essentiel de l'effet-école tient à des facteurs classe. Ensemble ces facteurs rendent compte de près de 10 % des variations du risque de décrochage *entre élèves*.

¹⁰ Pour le détail du calcul voir Coe 2000

Ces résultats soutiennent l'idée que le risque de décrochage est lié du fonctionnement du système scolaire.

Premièrement, la manière dont les élèves sont distribués au sein des écoles et des classes, via le recours au redoublement et l'orientation dans différentes filières, a une incidence sur le risque de décrochage.

Deuxièmement, la manière dont les enseignants encadrent les élèves et interagissent avec eux peut réduire ou au contraire accroître le risque de décrochage. Il est fort probable que ces éléments du contexte scolaire aient un effet sur le risque de décrochage à travers leur incidence à la fois sur la motivation et l'engagement des élèves (valeur, retrait) et sur les opportunités d'affiliation entre élèves (pairs qui « décrochent », qui consomment des psychotropes).

Rappelons que les résultats de la présente étude sont à remettre dans les limites de la méthodologie utilisée : élèves inscrits en 3^{ème} secondaire, présents en classe lors de la passation, qui ont donné volontairement et de manière anonyme leur avis à propos des questions qui leur ont été posées. Par exemple, les élèves qui auraient déjà abandonné l'école avant la 3^{ème} année, qui s'absentent de façon chronique ou qui ont décroché en début d'année ne sont pas inclus dans l'échantillon.

Néanmoins, les études quantitatives systématiques auprès d'un vaste échantillon et s'appuyant sur des échelles de mesures validées ayant de solides qualités psychométriques sont extrêmement rares en Belgique francophone à propos du décrochage scolaire.

Les résultats obtenus offrent donc de précieuses informations concernant l'état de ce phénomène en région bruxelloise et les facteurs qui y sont associés.

Si ces résultats ne permettent pas de se prononcer sur la direction des liens observés, ils sont extrêmement cohérents avec les résultats d'autres recherches menées dans différents pays occidentaux et selon des méthodologies variées (Blaya, 2010 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997).

Les idées fortes qui se dégagent de ces recherches et que soutiennent les résultats de la présente étude peuvent être résumées comme suit :

- Le décrochage scolaire est un phénomène qui met en jeu des facteurs multiples, interagissant entre eux et intervenant à différents niveaux (individu, famille, groupe-classe, établissement scolaire, société). **Il est donc illusoire d'espérer le prévenir efficacement en n'agissant uniquement sur une ou deux « causes » facilement identifiables.**
- C'est surtout **l'accumulation de plusieurs facteurs de risque** (et l'absence de facteurs de protection) qui semble mener in fine à l'abandon scolaire.
- Ainsi, le décrochage est rarement un évènement soudain, il apparaît généralement de manière **progressive**, s'annonçant souvent par du désengagement et de l'absentéisme.
- De plus, différentes combinaisons de facteurs de risque pouvant aboutir à une situation d'abandon scolaire, il est utile de distinguer **différents types d'élèves en décrochage** et de réfléchir à des interventions adaptées.
- Enfin, l'étude met en évidence que **la manière dont un élève vit sa scolarité, son expérience concrète et quotidienne de l'école, joue un rôle clé dans le processus de décrochage**. Cela suggère que les interactions qui se développent entre cet élève et ses enseignants et avec ses

pairs, les activités qui lui sont proposées, les règles de vie qui sont appliquées, etc., ont un impact sur le risque de décrochage.

Au niveau de la Communauté française de Belgique et de nombreux établissements scolaires, plusieurs mesures sont déjà mises en place afin de prévenir le décrochage : la médiation scolaire, la remédiation, les écoles de devoirs, les services d'accrochage scolaire, le contrôle de l'obligation scolaire, la création d'une cellule bien-être, la gestion de l'orientation, ...

Au terme de la présente étude, les cellules de veille imaginaient proposer des pistes d'action concrètes envisageables à leur niveau d'action.

Ainsi, dès les résultats obtenus, une première réflexion a été menée par les différentes équipes des services scolaires communaux qui accompagnent quotidiennement les jeunes. En sous-groupe, les 4 facteurs mis en évidence dans cette étude ont été discutés (le retrait, la valeur des apprentissages, l'intention des amis d'abandonner l'école et la consommation de psychotropes).

Lors de ces discussions, il est apparu comme évident que ce travail méritait que le groupe de travail s'y attarde davantage. C'est pourquoi nous prévoyons d'organiser en 2012 des séances de travail pluridisciplinaires où les pistes ci-dessous pourront être développées et approfondies avec l'ensemble des acteurs concernés (enseignants, éducateurs, directions, centres PMS, acteurs périscolaires, parents, jeunes,...)

Concernant l'intention des amis d'abandonner l'école...

Comment donner davantage aux élèves la possibilité de s'exprimer, de s'outiller afin de se positionner dans leur groupe de pairs et de gérer l'influence de leurs amis sur leur trajectoire scolaire (brainstorming, jeux de rôles,...) ?

Des activités communes à la classe sont primordiales afin de créer une dynamique de groupe positive, bénéfique au climat d'apprentissage. Lesquelles et comment les mettre en place ?

Comment créer ou renforcer des moments de rencontre entre parents pour partager leur vécu afin de les soutenir dans leur relation parent-enfant ?

Comment permettre au jeune de s'entourer d'acteurs intra et extrascolaires disponibles en cas de nécessité ?

Concernant le retrait...

Comment favoriser le développement d'une pédagogie participative qui permette aux élèves en retrait de réinvestir les apprentissages ainsi que le groupe-classe ?

Comment permettre aux enseignants d'être soutenus dans leur manière d'enseigner et de faire face aux difficultés qu'ils rencontrent ? A cet effet, comment soutenir et renforcer la mise en place d'Intervisions et de coaching ?

La structure de la classe, avec notamment le nombre d'élèves et la disposition des bancs, a un impact non négligeable sur la dynamique du groupe. Dès lors, quels aménagements réaliser afin d'encourager les échanges et la participation des élèves plus en retrait ?

Comment améliorer l'information sur les différentes filières existantes pour permettre au jeune de s'orienter sur base de son choix ? Quels partenariats envisager et/ou renforcer ?

Concernant la valeur accordée aux apprentissages...

Comment donner du sens aux apprentissages en partant des questions et des intérêts des élèves et favoriser le lien entre l'école et le monde extérieur (stages en entreprise, rencontres avec différents intervenants,...) ?

Quels outils développer pour expliquer le programme et les objectifs de l'enseignement dès la maternelle et valoriser l'école auprès des parents ?

Par quels moyens amener de la transversalité afin de développer une approche pédagogique cohérente et égalitaire qui valorise toutes les compétences et disciplines (exigences communes, transmission du savoir par les pairs,...) ?

Que mettre en place pour que l'élève prenne conscience de ses compétences (remédiation précoce, auto-évaluation, politique du bic vert,...) ?

Concernant la consommation de psychotropes...

Les actions portant sur la consommation de produits doivent tenir compte de celle-ci en tant qu'indicateur de mal-être et du contexte dans lequel elle s'inscrit.

Dès lors, comment développer un plan global d'approche pragmatique de promotion de la santé non focalisé sur les assuétudes en l'adaptant au public cible et en y associant ce dernier (actions sur les facteurs de risque favorisant les usages problématiques et sur les facteurs de protection contre ces derniers, ...) ?

Comment outiller adéquatement l'ensemble des professionnels en contact avec les jeunes pour soutenir les écoles et les élèves lors de l'apparition d'une problématique d'assuétude, et ce sans répondre à une situation de crise ni adopter d'approche moralisatrice ou fondée sur la peur ?

Quelles actions développer pour rapprocher les familles et l'école pour aborder de manière adéquate une problématique des assuétudes ?

Quels partenariats développer avec les acteurs périscolaires afin de renforcer les facteurs de protection des jeunes en dehors des horaires scolaires ?

RÉFÉRENCES

- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Born, M. & Lafontaine, D. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire*. Université de Liège.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 219-231.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., Macquet, D. & Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49, 27-45.
- Galand, B. & Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire : Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 34, 261-275.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique « La motivation à apprendre »*, 30, 125-142.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- Galand, B. & Frenay, M. (Eds.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Galand, B. & Philippot, P. (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 Behavioral Science*, 37, 138-154.
- Galand, B., Deroncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation, numéro thématique sur le violence à l'école*, 31, 33-56.
- Galand, B. & Hospel, V. (2011). Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the mediation effect of depression and the moderation effect of social support. *Manuscript soumis pour publication*.
- Hospel, V. & Galand, B. (2010, August). *Toward a more complex conceptualization of behavioural engagement: A pattern analysis on participation, compliance, withdrawal, disruptive behaviour, and absenteeism*. Paper presented at the Summer School of the 12th International Conference on Motivation, Porto, Portugal.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspectives Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27, 285-306.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.

Midgley, C. (Ed.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations : impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95-117.

Quivy R. & Van Campenhoudt L. (1995). « Manuel de recherche en sciences sociales ». Paris : *Dunod* (2^{ème} éd).

Robertson, A. & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: Prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 687-707.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

SITES WEB :

Le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES)

<http://www.projetqes.ca/>

La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)

<http://www.gres-umontreal.ca/pg/tedp/tedp-web.html>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|--|----|
| TABLEAU 1. POURCENTAGE DE LA FRÉQUENCE DE CONSOMMATION D'ALCOOL, DE CIGARETTES ET DE CANNABIS | 26 |
| TABLEAU 2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES FACTEURS LIÉS À L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE | 27 |
| TABLEAU 3. STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERCEPTION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PAR LES ÉLÈVES | 29 |
| TABLEAU 4. STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES INDICES DE RISQUES DU DÉCROCHAGE | 29 |
| TABLEAU 5. PRINCIPAUX FACTEURS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE | 36 |
| TABLEAU 6. EFFET DES VARIABLES PROXIMALES SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE | 39 |
| TABLEAU 7. PROFILS D'ÉLÈVES EN FONCTION DE LEUR RISQUE DE DÉCROCHAGE | 42 |
| TABLEAU 8. PROFILS D'ÉLÈVES EN FONCTION DES PRINCIPAUX FACTEURS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE | 44 |
| TABLEAU 9. RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN FONCTION DES PROFILS SUR LES FACTEURS ASSOCIÉS ET EN FONCTION DU RISQUE DE DÉCROCHAGE | 45 |
| | |
| GRAPHIQUE 1 : HISTOGRAMME DU NIVEAU DE DÉPRESSION PARMIS LES ÉLÈVES PARTICIPANTS | 27 |
| GRAPHIQUE 2: NIVEAU MOYEN DES ÉLÈVES PARTICIPANTS POUR LES INDICATEURS DE MOTIVATION SCOLAIRE | 28 |
| GRAPHIQUE 3 ET GRAPHIQUE 4: HISTOGRAMME DU NIVEAU D'ABSENTÉISME ET D'INTENTION D'ABANDONNER L'ÉCOLE PARMIS LES ÉLÈVES | 30 |
| GRAPHIQUE 5 : HISTOGRAMME DU NIVEAU D'AVANTAGES PERÇUS AU FAIT D'ABANDONNER L'ÉCOLE PARMIS LES ÉLÈVES PARTICIPANTS | 30 |
| | |
| FIGURE 1. SCHÉMA DES FACTEURS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE | 40 |

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

ANNEXE 2 : PROTOCOLE DE PASSATION