
Grandir en l'an 2000

Rapport final

Goffin Christelle
Schillings Patricia

Juin 2007

Direction scientifique : D. Lafontaine

Avec le soutien de l'Administration Générale de l'Enseignement de la Recherche
Scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif

Introduction

Le présent rapport se scinde en deux points principaux.

D'une part, ce rapport reprend à nouveau¹ la banque de données de synthèse *Grandir*. Ce sont ces données, sélectionnées parmi les nombreuses variables mesurées au cours des dix-sept années de la recherche, qui seront introduites dans les analyses. L'objectif est bel et bien de formuler des hypothèses sur les constellations de variables qui pourraient constituer des antécédents² potentiellement significatifs de la réussite scolaire des individus.

D'autre part, ce rapport présente les données recueillies auprès des sujets *Grandir* relatives au projet de vie, au concept de soi et à l'ajustement social. Après validation du questionnaire, ces données relatives aux indicateurs de réussite (auxquelles sont ajoutés le fait ou non d'avoir redoublé et la filière fréquentée) ont été analysées. Cette procédure a permis de situer les élèves sur un axe réussite / échec, avant d'essayer de regrouper dans un modèle unique les variables qui ressortent des différentes mises en relation des variables choisies.

Ainsi, après un bref rapport d'activités et la présentation des perspectives de travail pour le prochain semestre, la première partie du rapport reprend donc les différentes thématiques abordées jusqu'à aujourd'hui (en vis-à-vis de l'âge des sujets au moment du recueil d'informations, des interlocuteurs interviewés et des modalités de questionnements). La deuxième partie présente les variables retenues (les variables construites illustrées par les questions posées). La troisième partie porte sur les données relatives aux indicateurs de réussite (projet de vie, concept de soi et ajustement social,...).

¹ Le souhait du comité d'accompagnement du 23 janvier 07 était de reproduire le rapport intermédiaire dans le rapport final.

² Pour rappel, nous avons choisi le terme d'antécédents de préférence à celui de prédicteurs ou de déterminants, dans la mesure où la question de la causalité est particulièrement délicate dans le cadre d'une étude longitudinale de l'ampleur de *Grandir*.

Rapport d'activités – Janvier 2007 à juin 2007

- Prise de contact avec les sujets *Grandir* non encore joints (par téléphone ou par courrier suivant la modalité choisie pour participer à la dernière prise d'informations) pour convenir d'une date d'entretien.
- Passation du questionnaire relatif aux indicateurs de réussite et interview (à l'université, par téléphone ou à domicile).
- Codage, encodage, nettoyage des données obtenues via ce questionnaire.
- Analyse de ces données.
- Définition et dénombrement des groupes spécifiques pour les analyses ultérieures (trajectoires particulières).

Perspectives – Juillet 2007 à décembre 2007

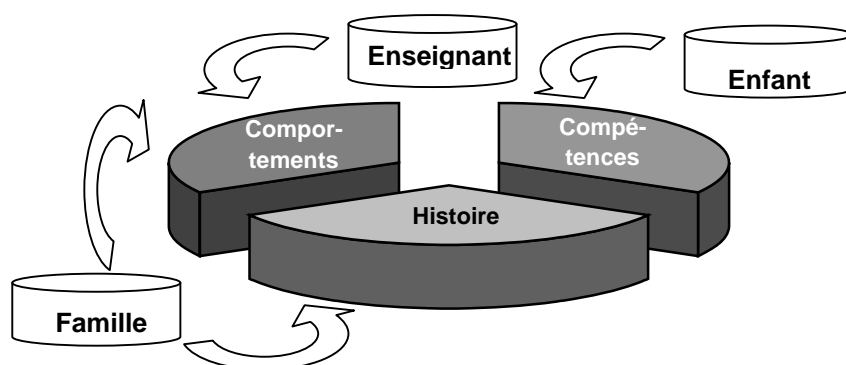
- Mise en relation des données relatives à la motivation scolaire, des niveaux de compétence en lecture ainsi que des pratiques éducatives familiales (telles que la qualité et la quantité des stimulations et de soutien dont peut bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial, les pratiques éducatives familiales du point de vue des enfants, l'engagement parental,...) avec le fait d'avoir ou non redoublé, la filière fréquentée, le concept de soi, l'ajustement social, l'expérience scolaire, le projet de vie,...
- Regroupement dans un modèle unique des variables qui ressortent de ces différentes analyses.

Première partie : les différentes thématiques abordées jusqu'à aujourd'hui

Rappelons la question initiale du projet de recherche : quelles expériences sont propices à un développement optimal de l'individu et, inversement, quelles sont les expériences préjudiciables à son épanouissement ? Pour tenter d'y répondre, l'ambition des chercheurs est de relier les différents aspects du développement évalués au long de l'étude afin de comprendre les raisons qui ont permis à certains élèves de surmonter des difficultés qu'ils auraient rencontrées à un moment donné. C'est la raison pour laquelle il paraît intéressant de retracer, dans un premier temps, les nombreuses prises d'informations qui ont eu lieu.

Comme le montre le schéma ci-dessous, trois types d'indicateurs ont été recueillis au sein de la recherche « *Grandir en l'an 2000* » : le premier a trait à la famille, le deuxième à l'enseignant et le dernier à l'enfant. Des recueils d'informations ont été réalisés au sein des deux environnements éducatifs principaux de l'enfant : l'école et la famille. Un corpus dense de données a donc été récolté depuis la naissance des enfants, en 1989.

Schéma 1 : Prises d'informations via trois types d'indicateurs



Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut citer, à titre d'exemple, des renseignements relatifs à la situation familiale et professionnelle, à la garde de l'enfant, aux pratiques éducatives familiales, aux événements stressants survenus dans le milieu proche, à l'attitude de l'enfant vis-à-vis de l'école, des matières et des condisciples, au suivi scolaire, aux relations école – famille,... ont été récoltés auprès des parents. Des questions sur la pratique pédagogique (fréquence des activités de lecture et d'écriture, degré de concertation entre collègues, pratiques d'évaluation,...) et sur les aptitudes des élèves (capacité d'attention, degré d'autonomie, niveau de participation verbale,...) ont été posées aux enseignants. Les compétences en lecture de l'enfant ainsi que sa motivation ont été mesurées en interrogeant l'enfant lui-même à maintes reprises.

Pour plus de détails, le tableau suivant reprend l'ensemble des recueils d'informations qui ont eu lieu depuis le début du projet. Certaines prises d'informations ont été effectuées à un âge déterminé et ont donc pu être étalées sur plusieurs mois vu la répartition des naissances (entre janvier et octobre 1989). D'autres ont été réalisées à un niveau scolaire donné et ont ainsi pu être étendues sur plusieurs années (par conséquent à des âges différents) étant donné le retard scolaire que les élèves peuvent accuser (ou le fait qu'ils soient avancés dans la scolarité). Dans ce tableau 1, les modalités (interview ou questionnaire écrit), les

interlocuteurs (**enfant**, *famille – mère ou père –*, enseignant) et les thématiques sont indiqués pour chaque prise d'information en regard de l'âge des sujets ou du niveau scolaire.

Tableau 1 : Prises d'informations à un âge (ou à un niveau scolaire) déterminé

Age des sujets ou niveau scolaire	Modalités, interlocuteurs et thématiques
3 – 4 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Description du microsystème et du contexte familial - Vécu de la grossesse et de la naissance - Eléments pour un indicateur de la charge matérielle et psychologique du travail - Pratiques éducatives maternelles - Caractéristiques du (ou des) milieu(x) de garde - Eléments pour un indicateur du niveau socio-économique - Grille d'observation du lieu de vie - Point sur la santé de l'enfant, de la famille - Evénements stressants vécus par la famille nucléaire et étendue
9 – 10 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Descriptif de l'activité professionnelle - Pratiques éducatives familiales - Activités, relations affectives avec l'enfant - Développement socio-affectif de l'enfant - Garde de l'enfant - Adaptation à son milieu de garde - Priorités enfants, travail et carrière, loisirs, couple,... - Partage des rôles au sein du couple - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives - Activités, relations affectives avec l'enfant - Développement socio-affectif de l'enfant - Attitudes par rapport à la naissance - Attentes vis-à-vis du bébé - Priorités enfants, travail et carrière, loisirs, couple,... - Partage des rôles au sein du couple - Attitudes par rapport au travail de la femme • Evaluation de l'enfant : échelle de développement moteur et mental (Bayley)
21 – 22 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Structuration de l'environnement familial et contrôle - Développement socio-affectif de l'enfant - Garde de l'enfant - Projets pour l'entrée à l'école maternelle - Attitude des parents face au développement du langage - Inventaire des jouets, jeux et livres

	<ul style="list-style-type: none"> - Existence de problèmes particuliers chez l'enfant et solutions envisagées - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> (thématiques abordées identiques) : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Structuration de l'environnement familial et contrôle - Développement socio-affectif de l'enfant - Garde de l'enfant - Projets pour l'entrée à l'école maternelle - Attitude des parents face au développement du langage - Inventaire des jouets, jeux et livres - Existence de problèmes particuliers chez l'enfant et solutions envisagées - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé • Evaluation de l'enfant : échelle de développement moteur et mental (Bayley)
3 ans et demi	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Structuration de l'environnement familial - Développement socio-affectif de l'enfant - Fréquentation de l'école et garde complémentaire - L'école maternelle : préparation à la première rentrée, fréquentation, adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents - Priorités éducatives de la période préscolaire selon les parents - Partage des rôles Famille/Ecole - Existence de problèmes particuliers chez l'enfant et solutions envisagées - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - L'école maternelle : préparation à la première rentrée, fréquentation, adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents - Existence de problèmes particuliers chez l'enfant et solutions envisagées • Evaluation de l'enfant : échelle de développement du langage, plus spécifiquement du vocabulaire (TVAP)
5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Structuration de l'environnement familial et contrôle - Développement socio-affectif - L'école maternelle : fréquentation, adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents, stabilité

	<ul style="list-style-type: none"> - Garde complémentaire - Attitudes de l'enfant face aux livres et à la lecture - Mesures en cas de difficulté (suivi logopédique ou psychologique) - Eléments pour un indicateur du niveau socio-économique - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Structuration de l'environnement familial et contrôle - L'école maternelle : fréquentation, adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents, stabilité - Eléments pour un indicateur du niveau socio-économique - Point sur la situation professionnelle, les événements stressants, la santé <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'enfant : échelle d'aptitude verbale et de performance (WPPSI-R)
Fin de 3 ^e maternelle	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire écrit destiné aux <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Bilan sur la scolarité et sur l'école maternelle : aspects positifs et négatifs, adaptation et attitude de l'enfant, stabilité, implication des parents - Projets pour l'école primaire - Préparation à la rentrée à l'école primaire - Opinion sur les buts poursuivis par l'école, les objectifs prioritaires, la conception de l'intelligence, les attributions causales,... • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> (thématiques abordées identiques) : <ul style="list-style-type: none"> - Bilan sur la scolarité et sur l'école maternelle : aspects positifs et négatifs, adaptation et attitude de l'enfant, stabilité, implication des parents - Projets pour l'école primaire - Préparation à la rentrée à l'école primaire - Opinion sur les buts poursuivis par l'école, les objectifs prioritaires, la conception de l'intelligence, les attributions causales,... • Questionnaire écrit destiné aux institutrices de 3^e maternelle : <ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation (transition maternel – primaire) - Aptitudes des élèves
1 ^{re} primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - L'école : adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents dans la vie de l'école et le travail scolaire - Travail supplémentaire donné par les parents - Opinion sur les résultats de l'enfant - Mesures en cas de difficultés scolaires (suivi logopédique ou psychologique) - Ambitions pour la scolarité de leur enfant

7 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> (thématiques abordées identiques) : <ul style="list-style-type: none"> - L'école : adaptation et attitude de l'enfant, avis et implication des parents dans la vie de l'école et le travail scolaire - Travail supplémentaire donné par les parents - Opinion sur les résultats de l'enfant - Mesures en cas de difficultés scolaires (suivi logopédique ou psychologique) - Ambitions pour la scolarité de leur enfant • Evaluation de l'enfant (prétest à la fin du premier trimestre – post-test au troisième trimestre) : évaluation des compétences en lecture (TLCP) • Evaluation de l'enfant (au début du deuxième trimestre) : motivation scolaire • Questionnaire écrit destiné aux enseignants de 1^{re} primaire (fin de 1^{re} primaire) : <ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant - Structure d'accompagnement pour les devoirs, rattrapage, remédiation - Ressources de l'école et de la classe en matière de lecture - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation avec les enseignants des niveaux inférieur et supérieur - Lecture faite aux enfants, type et fréquence - Evaluation (type et objectifs) - Conception de l'intelligence, attributions causales - Mesures pour pallier les difficultés scolaires - Aptitudes des élèves • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Attitudes de l'enfant face aux livres et à la lecture - Inventaire des livres - Développement socio-affectif - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé • Questionnaire écrit destiné aux <i>pères</i> (thématiques abordées identiques) : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques éducatives familiales - Activités avec l'enfant, de l'enfant - Attitudes de l'enfant face aux livres et à la lecture - Inventaire des livres - Développement socio-affectif - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé
2 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'enfant (fin de 2^e primaire) : évaluation des compétences en lecture • Questionnaire écrit destiné aux enseignants de 2^e primaire (fin de 2^e primaire) : <ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant

	<ul style="list-style-type: none"> - Structure d'accompagnement pour les devoirs, rattrapage, remédiation - Ressources de l'école et de la classe en matière de lecture - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation avec les enseignants des niveaux inférieur et supérieur - Lecture faite aux enfants, type et fréquence - Evaluation (type et objectifs) - Conception de l'intelligence - Mesures pour pallier les difficultés scolaires - Aptitudes des élèves
3 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire écrit destiné aux <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Attitudes de l'enfant vis-à-vis de l'école, des matières et des condisciples - Satisfaction des parents par rapport aux résultats scolaires - Pratiques parentales concernant les devoirs • Evaluation de l'enfant (au deuxième ou troisième trimestre) : motivation scolaire • Questionnaire écrit destiné aux enseignants de 3^e primaire (fin de 3^e primaire) : <ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant - Structure d'accompagnement pour les devoirs, rattrapage, remédiation - Ressources de l'école et de la classe en matière de lecture - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation avec les enseignants des niveaux inférieur et supérieur - Lecture faite aux enfants, type et fréquence - Evaluation (type et objectifs) - Conception de l'intelligence, attributions causales - Mesures pour pallier les difficultés scolaires - Aptitudes des élèves
9 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>mères</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Développement socio-affectif - Adaptation à l'école - Mesures en cas de difficultés scolaires (suivi logopédique ou psychologique) - Activités de l'enfant - Pratiques éducatives (lecture) - Attitudes de l'enfant (lecture) - Satisfaction des parents par rapport à l'école - Attentes scolaires des parents pour l'enfant - Point sur la situation familiale et professionnelle, les changements et les événements stressants, la santé
4 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'enfant (fin de 4^e primaire) : évaluation des compétences en lecture • Questionnaire écrit destiné aux enseignants de 4^e primaire (fin de 4^e primaire) :

	<ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant - Structure d'accompagnement pour les devoirs, rattrapage, remédiation - Ressources de l'école et de la classe en matière de lecture - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation avec les enseignants des niveaux inférieur et supérieur - Lecture faite aux enfants, type et fréquence - Evaluation (type et objectifs) - Conception de l'intelligence, attributions causales - Mesures pour pallier les difficultés scolaires - Aptitudes des élèves - Evaluation interne (note globale en français, en mathématiques et passage dans la classe supérieure)
11 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Interview des <i>parents</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Point sur la situation familiale et professionnelle - Cohésion familiale - Pratiques éducatives - Rapports entre la famille et l'école - Self-control - Soumission à l'autorité • Interview de l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> - Cohésion familiale - Pratiques éducatives - Rapports entre la famille et l'école - Self-control - Soumission à l'autorité - Parenting vu par l'enfant • Questionnaire écrit destiné aux enseignants : <ul style="list-style-type: none"> - Rapports entre la famille et l'école - Variables descriptives sur l'école et l'enseignant
6 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'enfant (fin de 6^e primaire) : évaluation des compétences en lecture • Evaluation de l'enfant (au troisième trimestre) : <i>motivation</i> scolaire • Questionnaire écrit destiné aux enseignants de 6^e primaire (fin de 6^e primaire) : <ul style="list-style-type: none"> - Variables descriptives sur la classe et l'enseignant - Structure d'accompagnement pour les devoirs, rattrapage, remédiation - Ressources de l'école et de la classe en matière de lecture - Pratiques pédagogiques, méthodes - Objectifs prioritaires - Concertation avec les enseignants des niveaux inférieur et supérieur - Lecture faite aux enfants, type et fréquence - Evaluation (type et objectifs) - Conception de l'intelligence - Mesures pour pallier les difficultés scolaires - Aptitudes des élèves

	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation interne (note globale en français, en mathématiques et passage dans la classe supérieure ainsi qu'obtention du CEB) - Evaluation du niveau de difficulté des items du test de lecture et indication sur le fait que les compétences visées par ces items ont fait l'objet d'enseignement • Questionnaire écrit destiné aux <i>parents</i> (fin de 6^e primaire) « Bilan du primaire » (sentiment des parents par rapport au cursus primaire de leur enfant) : <ul style="list-style-type: none"> - Bilan des acquis (compétences scolaires et motivation à apprendre) - Rapports entre la famille et l'école (dont degré de satisfaction par rapport aux échanges) - Sentiment par rapport à l'école, aux enseignants et à la complémentarité des rôles enseignant-parents
1 ^{re} secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire écrit destiné aux <i>parents</i> « Transition primaire-secondaire » : <ul style="list-style-type: none"> - Choix de l'établissement - Sentiment par rapport à l'entrée de leur enfant dans l'enseignement secondaire (maturité et compétences de l'enfant, appréhensions des parents) • Questionnaire écrit destiné à l'enfant : sentiment d'appartenance de l'enfant à son école • Evaluation de l'enfant (fin de 1^{re} secondaire) : motivation scolaire
3 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'enfant (fin de 3^e secondaire) : évaluation des compétences en lecture • Evaluation de l'enfant (fin de 3^e secondaire) : motivation scolaire • Questionnaire écrit destiné aux <i>parents</i> « Engagement des parents dans l'éducation de leur enfant » : <ul style="list-style-type: none"> - Aspirations scolaires et intérêt à l'égard de la vie scolaire de leur enfant - Investissement dans les tâches de type cognitif - Participation aux activités organisées par l'école et communication famille-école - Image générale de l'établissement scolaire • Questionnaire écrit destiné à l'enfant (thématiques abordées identiques) : <ul style="list-style-type: none"> - Aspirations scolaires et intérêt des parents à l'égard de la vie scolaire - Investissement des parents dans les tâches de type cognitif - Participation des parents aux activités organisées par l'école et communication famille-école - Image générale de l'établissement scolaire

Une dernière prise d'informations, centrée sur le vécu des jeunes, leur rapport à eux-mêmes, à leur devenir et à la société, se termine en cette année scolaire 2006 – 2007 : les élèves n'accusant pas de retard dans leur parcours scolaire (élèves dits « à l'heure ») fréquentent la sixième année de l'enseignement secondaire. Des informations sur la réussite scolaire, l'image de soi et l'ajustement social sont donc recueillies. Et, ces mesures « quantitatives » sont complétées par une prise d'informations qualitatives portant, d'une part, sur l'expérience scolaire et, d'autre part, sur le projet de vie.

« Grandir en l'an 2000 », une enquête longitudinale de 20 ans, ses prises d'informations en synthèse

1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008

1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans 13 ans 14 ans 15 ans 16 ans 17 ans 18 ans 19 ans 20 ans

	Préscolaire		Maternel			Primaire						Secondaire								
						1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e			
Enfant																				
Développement	x	x		x		x														
Lecture							x	x		x		x			x					
Motivation							x		x			x	x		x					
Pratiques éducatives familiales											x		x		x					
Expérience scolaire, projet de vie, perception de soi et ajustement social																			x	
Famille																				
Environnement et pratiques éducatives	x	x		x		x	x		xx		xx		x	x	x		x			
Ecole																				
Environnement et pratiques éducatives						x	x	x	x	x	x	x								

Deuxième partie : les variables retenues

Dans un premier temps, nous formulerons des hypothèses sur les constellations de variables qui constituent des antécédents potentiellement significatifs de la réussite scolaire des individus. Ce n'est donc qu'au terme d'un tri sévère que nous avons sélectionné les variables que nous allons mettre en relation. Parmi la masse des résultats, le choix s'est opéré en privilégiant d'une part les éléments **que seule une recherche de type longitudinal permettait de mettre en évidence** (mise en relation des mêmes variables recueillies à différents moments, appréhension d'un ensemble de variables dans son évolution à travers le temps), d'autre part les relations entre les dimensions étudiées dans la recherche « *Grandir en l'an 2000* » (les composantes motivationnelles, la lecture, par exemple) et les pratiques éducatives (familiales ou scolaires) susceptibles de les influencer positivement.

Les variables que nous allons mettre en relation sont les suivantes : les données relatives à la motivation scolaire recueillies en primaire (1^{re}, 3^e, 6^e années) et durant le secondaire (1^{re} et 3^e années), les niveaux de compétence en lecture établis en primaire (1^{re}, 2^e, 4^e et 6^e années) et en secondaire (3^e année) ainsi que des pratiques éducatives familiales (telles que la qualité et la quantité des stimulations et de soutien dont peut bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial, les pratiques éducatives familiales du point de vue des enfants, l'engagement parental,...) avec le fait d'avoir ou non redoublé, la filière fréquentée, le concept de soi, l'ajustement social, l'expérience scolaire, le projet de vie,... Notons que le bilan du primaire et la transition primaire-secondaire sont également pris en compte. Dans un second temps, nous essayerons de regrouper dans un modèle unique les variables qui ressortent de ces différentes analyses. Mais, au préalable, nous analyserons les données relatives aux indicateurs de réussite afin de pouvoir situer les élèves sur un axe réussite / échec.

Pour plus de clarté, nous allons reprendre les variables que nous avons retenues et les illustrer par les questions posées lors des différentes prises d'informations.

La motivation

Si la motivation a retenu l'intérêt, c'est non seulement pour son rôle bien connu dans les apprentissages³ mais aussi parce que c'est ce que l'on appelle une variable « changeable » : la motivation n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit, elle évolue,...

La motivation étant un phénomène complexe, multidimensionnel, ne pouvant s'observer directement, différentes dimensions composant la dynamique motivationnelle ont été investiguées. Nous avons dès lors sélectionné les dimensions communes aux différentes prises d'informations en 6^e primaire, 1^{re} et 3^e années de l'enseignement secondaire⁴. Nous avons également choisi les données recueillies en 1^{re} et 3^e années de l'enseignement primaire

³ La littérature de recherche a depuis longtemps mis en évidence les liens étroits qui lient la motivation à la réussite scolaire, même s'il est impossible de déterminer si une forte motivation est la cause ou la conséquence d'une bonne réussite scolaire (effet dynamique).

⁴ La dimension « perception d'une finalité formative ou normative de l'évaluation » ne fait pas partie de la banque de données de synthèse : elle n'a pas été évaluée en 6^e primaire.

qui semblent être les plus proches des dimensions retenues⁵ (ce qui explique notamment leur faible nombre). Notons que le choix des dimensions communes s'est porté sur les trois dernières prises d'informations relatives à la motivation étant donné que les mesures prises au début du primaire sont moins fiables vu l'âge des sujets.

Les lignes qui suivent présentent les dimensions sélectionnées pour la variable « motivation », le niveau scolaire du sujet au moment de la passation du questionnaire et les questions posées.

La perception générale de ses compétences

Cette composante renvoie au fait que, pour s'engager dans une tâche, il faut se sentir capable de la mener à son terme.

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
1 P	Et toi, est-ce que t'es un(e) bon(ne) élève ? Pourquoi ?
3 P	Est-ce que tu penses que tu es un(e) bon(ne) élève à l'école ? Pourquoi ?
6 P – 1 S – 3 S ⁶	Par rapport à la moyenne de ma classe, en général, je me trouve plus fort. En comparaison aux autres élèves de ma classe, je pense être un(e) très bon(ne) élève. J'apprends mieux que la plupart des autres élèves de la classe. Je suis certain de réussir cette année sans problèmes. J'éprouve des difficultés à l'école. Je ne me sens pas capable de comprendre tout ce que dit monsieur (ou madame). Je sens que je vais doubler cette année. J'ai besoin de plus de temps que les autres élèves de la classe pour réussir un exercice.

La perception spécifique de ses compétences en mathématiques

Cette composante renvoie au fait que, pour s'engager dans une tâche de mathématiques, il faut se sentir capable de la mener à son terme.

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
6 P – 1 S – 3 S	En maths, par rapport à toute la classe, je me trouve moins bon(ne). En maths, j'aurai de bons résultats à la fin de l'année. En maths, je suis capable de tout comprendre. Les exercices de maths me demandent plus de temps qu'aux autres élèves de la classe. Etudier les maths, je trouve ça facile.

La perception spécifique de ses compétences en français

Cette composante renvoie au fait que, pour s'engager dans une tâche de français, il faut se sentir capable de la mener à son terme.

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
6 P – 1 S – 3 S	En français, par rapport à toute la classe, je me trouve moins bon(ne). En français, j'aurai de bons résultats à la fin de l'année. En français, je suis capable de tout comprendre. Les exercices de français me demandent plus de temps qu'aux autres élèves de la classe. Je n'ai pas de problèmes pour étudier le français.

⁵ Nous serons prudents quant à l'interprétation de ces données. En effet, il ne s'agit pas de prétendre qu'une question sélectionnée en 1^{re} et 3^e années de l'enseignement primaire mesure la même dimension qu'en 6^e primaire, 1^{re} et 3^e années de l'enseignement secondaire (dimension constituée de différentes questions).

⁶ Les élèves ont dû se positionner, pour chaque question proposée, sur une échelle de type Likert à 7 degrés dont les extrêmes sont, de façon classique, soit « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord », soit « jamais » et « toujours » (pour la dimension « anxiété en situation d'évaluation »).

La perception de l'utilité de l'école

Il s'agit des conceptions que le sujet se fait de l'école et de son utilité (immédiate ou future).

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
1 P	Est-ce que c'est important d'aller à l'école ? Pourquoi ?
3 P	Est-ce important d'aller à l'école ? Pourquoi ?
6 P – 1 S – 3 S	Aller à l'école, c'est important pour moi. Ce que j'apprends à l'école me sert tous les jours dans la vie. L'école, on pourrait s'en passer. L'école enseigne des choses utiles pour la vie de tous les jours. L'école est utile pour mon avenir. Pour réussir dans la vie, il est important de bien travailler à l'école. Ce que j'apprends à l'école me servira plus tard. Pour avoir un beau métier plus tard, il faut réussir à l'école.

Les buts d'apprentissage (orientés sur la tâche) ou de performance (orientés sur soi-même)

Dans le premier cas, le but de l'élève est d'acquérir de nouveaux savoirs. Dans le second, l'objectif de l'élève est de se montrer compétent vis-à-vis des autres (être le meilleur, obtenir des récompenses,...).

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
1 P – 3 P	Est-ce que tu aimes faire des exercices difficiles ? Pourquoi ? ⁷
6 P – 1 S – 3 S	<i>Buts d'apprentissage</i> Je trouve qu'un exercice facile est plus ennuyeux qu'un difficile. Faire des fautes à une interro, ce n'est pas grave si on les comprend en corrigeant. La récompense d'avoir étudié, c'est de connaître de nouvelles choses. Je préfère le travail à l'école qui me fait vraiment réfléchir. J'aime les exercices qui me font progresser, apprendre de nouvelles choses. <i>Buts de performance</i> Je voudrais faire de meilleurs résultats que les autres élèves de ma classe. C'est important de recevoir des félicitations de monsieur (ou madame). C'est important de savoir, grâce aux points, où on se situe par rapport aux autres. La récompense d'avoir bien étudié, c'est d'obtenir de bons points. Je serais fier(e) de moi si pour une interro j'obtenais les meilleurs résultats de la classe.

L'anxiété en situation d'évaluation

Ce concept a trait aux symptômes de stress que le sujet peut éprouver face à une interrogation ou un examen. Il peut ressentir des manifestations physiques (tremblements, battements de cœur,...) ou être envahi par des pensées interférentes sur la note qui sera obtenue et ses conséquences.

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
6 P – 1 S – 3 S	Cette année, je suis tellement nerveux(-se) pendant les interrogations que je ne peux pas me rappeler tout ce que j'ai étudié. Pendant que je passe une interro ou un examen, je me dis que je suis en train de rater. Quand je suis en examen, je me dis que j'ai peur de doubler. Pendant un examen ou une interro, je pense à ce qui se passera si j'échoue. Quand je passe une interro ou un examen, je transpire ou mon cœur bat plus vite. En examen, ma main tremble et je n'arrive pas à bien faire mes lettres comme d'habitude. En examen, je n'arrive pas à lire les questions : les lettres sont floues et se mélangent. En examen ou pendant une interro, j'ai des frissons.

⁷ C'est en fonction de la réponse donnée à la sous-question « pourquoi » que nous dirons que l'élève poursuit des buts d'apprentissage ou de performance.

La perception de la contrôlabilité des tâches

Face à un résultat (réussite ou échec), l'élève peut lui attribuer des causes qui sont de son propre ressort (causes contrôlables) ou qui lui échappent totalement (causes incontrôlables)⁸.

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
1 P	Quand tu <u>réussis</u> bien un exercice en classe, c'est parce que : - tu as beaucoup travaillé dessus ; (<i>causes contrôlables</i>) - c'était un exercice facile. (<i>causes incontrôlables</i>) Quand tu fais des <u>fautes</u> à l'école, c'est parce que : - c'était difficile ; (<i>causes incontrôlables</i>) - tu n'avais pas assez travaillé. (<i>causes contrôlables</i>)
3 P	Quand on <u>rate</u> des exercices en classe, c'est à cause de quoi ? Quand on <u>réussit</u> très bien les exercices en classe, c'est grâce à quoi ?
6 P – 1 S – 3 S	<i>Causes contrôlables attribuées face à une réussite</i> Quand je connais bien ma matière, c'est parce que je m'y suis bien pris pour étudier. Quand je réussis bien une interro ou un examen, c'est parce que j'ai beaucoup travaillé, et fait beaucoup d'efforts. <i>Causes contrôlables attribuées face à un échec</i> Quand je ne connais pas bien ma matière pour une interrogation, c'est que je ne m'y suis pas bien pris pour étudier. Quand je rate une interro ou un examen, c'est que je n'ai pas assez travaillé, pas fait beaucoup d'efforts. <i>Causes incontrôlables attribuées face à une réussite</i> Quand je réussis bien une interro ou un examen, c'est que j'étais en pleine forme. Quand j'ai de beaux résultats à une interro, je me dis que c'est parce que monsieur (ou madame) m'aime bien. Quand je réussis une interro ou un examen, c'est parce que c'était trop facile pour tous les élèves. Quand je réussis bien une interro ou un examen, c'est que j'ai eu un coup de chance. <i>Causes incontrôlables attribuées face à un échec</i> Quand j'échoue à une interro ou un examen, c'est que j'étais malade ou pas en forme. Quand j'ai de mauvais résultats à une interro, c'est parce que monsieur (ou madame) était fâché(e) contre moi. Quand je rate un examen ou une interro, c'est que c'était trop difficile pour tous les élèves. Quand j'échoue à une interro ou que je rate un exercice, c'est que j'ai eu de la malchance. Si je ne comprends pas bien une leçon, c'est que monsieur (ou madame) ne l'a pas très bien expliquée.

La lecture

Nous avons inséré dans la base de données de synthèse les niveaux de compétences établis à cinq reprises. Par conséquent, nous ne reprendrons pas ici les épreuves de lecture. Les textes sur lesquels les sujets ont été évalués, la description des objectifs généraux, les items et leur répartition,... sont détaillés dans les rapports précédents.

⁸ On conçoit aisément que si l'élève perçoit ses échecs comme étant la résultante d'un manque de don, de chance ou de l'animosité du professeur à son égard (causes incontrôlables), il aura tendance à agir bien différemment que s'il les attribue à son manque d'étude ou au fait qu'il avait employé une mauvaise stratégie pour étudier la matière (causes contrôlables).

La qualité et la quantité des stimulations et de soutien dont peut bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial

Nous nous sommes basées sur la description des facteurs constitutifs des échelles originales de Bradley et Caldwell (1984) pour opérer la sélection de nos propres items et ce pour deux raisons. L'une est théorique : ces auteurs observent les processus intra-familiaux dans un contexte d'écologie du système, référence théorique identique à celle de la recherche « *Grandir en l'an 2000* ». L'autre est pratique : les trois échelles conçues par Bradley et Caldwell sont destinées à l'observation des familles depuis la naissance de l'enfant jusqu'à ses douze ans, période d'observation que nous avons couverte pour nos propres sujets.

Plus particulièrement, trois outils distincts, spécifiques à des niveaux d'âge, ont été mis au point par ces chercheurs : le Home pour la petite enfance (0-3 ans), le Home préscolaire (3-6 ans) et le Home scolaire (6-12 ans). Ces échelles ont pour but de mesurer la qualité et la quantité des stimulations et de soutien dont peut bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial.

Des questions posées aux mères au travers de dix questionnaires (de 1989 à 1999) ont pu être sélectionnées et regroupées de manière à recomposer certaines dimensions présentes dans les trois échelles du Home⁹. Le lecteur pourrait s'étonner de ne pas voir apparaître le père dans ce recueil de données. Bien que la méthodologie de la recherche « *Grandir en l'an 2000* » prévoyait d'interviewer la mère et le père de l'enfant cible, il est apparu difficile de traiter les informations « père » étant donné le nombre important de données manquantes qui résultaient d'une telle entreprise. Nous nous limitons par conséquent aux seules informations fournies par les mères.

Toutes les dimensions des trois échelles n'ont pu être reconstituées au départ des données de la recherche « *Grandir en l'an 2000* ». Les quinze dimensions élaborées, l'âge de l'enfant au moment de la passation du questionnaire et les questions choisies sont décrites ci-après.

⁹ Une fois cette sélection réalisée, plusieurs étapes ont été nécessaires pour créer les « charges de pratiques parentales », objectif ultime de notre démarche. Il a d'abord fallu calculer l'alpha de Cronbach de chacune des dimensions reconstruites. Ensuite, certaines questions, qui faisaient baisser cet alpha, ont été enlevées. Une fois l'alpha « optimisé », les réponses des parents aux questions constitutives de l'échelle ont été standardisées. Les variables ainsi obtenues reflètent une plus ou moins grande stimulation parentale des sujets *Grandir* sur ces différentes dimensions.

Le Home « Grandir » pour la petite enfance (0-3 ans)

Les réactions émotionnelles et verbales de la mère

Il s'agit de la façon dont la mère verbalise ses actes et stimule verbalement l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3-4 mois	Quand bébé ne dort pas, que faites-vous le plus souvent ? Je lui dis ce que je vais faire avec lui. (OUI – NON)
9-10 mois	A quels jeux vous livrez-vous avec le bébé ? Lui désigner le nom des choses (ex. : voilà le chien, la fleur,...) (Jamais, Rarement, Souvent, Très souvent)
21-22 mois	Vous arrive-t-il de dire à votre enfant : « Je suis énervée, de mauvaise humeur, je n'ai pas de patience, ... » ? (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent) Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent) <ul style="list-style-type: none">– Dire à l'enfant le nom des objets qui l'entourent ?– De l'inciter à répéter ces mots ?– D'expliquer à l'enfant à quoi servent certains objets ?– De regarder un livre d'images avec l'enfant ?– D'utiliser certains mots enfantins ?– De lui montrer un objet et de lui en demander le nom ?– De corriger ce qu'il dit ?– De lui expliquer pourquoi vous lui refusez un caprice ?– De répéter ses mots et d'en sourire ?– D'expliquer à l'enfant la conséquence de ses actes ? Laissez-vous votre enfant faire les choses suivantes : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– Manger avec ses doigts ?– Peindre avec ses doigts ?– Jouer dans le sable ?– Eclabousser la salle de bain ?– Jouer avec de la terre ? Parlez-vous à votre enfant : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– Quand vous le promenez ?– Pendant le bain ?– Pendant le repas ?– Lorsque vous faites les courses ?

La mère évite les entraves à la liberté ou les punitions

Il s'agit de la tendance que développe la mère à ne pas brusquer l'enfant (verbalement ou physiquement) et à faire en sorte de ne pas restreindre les actions de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
9-10 mois	Quand votre enfant fait quelque chose de répréhensible, comment le punissez-vous ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- En lui donnant une fessée ?- En lui donnant une petite tape ?
21-22 mois	Quant votre enfant pique une grosse colère : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Vous essayez de le raisonner ?- Vous attendez que cela passe ?- Vous vous fâchez ?- Vous criez plus fort que lui ?- Vous lui donnez une fessée ?- Vous pleurez ?- Vous essayez de le consoler ?- Vous le mettez dans son lit ?- Vous lui conseillez d'aller dans une autre pièce ?- Vous lui parlez pour le distraire ? Si votre enfant s'approche d'une prise de courant : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Vous lui dites « non » ?- Vous détournez sa main ?- Vous lui tendez un jouet pour détourner son attention ?- Vous lui donnez une petite tape sur les doigts ?- Vous le mettez dans son lit ?- Vous le giflez ?- Vous criez ?- Vous lui expliquez pourquoi il ne peut pas faire cela ?

L'organisation de l'environnement physique et temporel

Cette dimension rend compte de la façon dont la vie de l'enfant est structurée au niveau du temps (promenades régulières, visites chez le médecin,...) mais également de la manière dont l'environnement physique est organisé (l'enfant peut jouer en toute sécurité et ne court pas de danger, il dispose d'un endroit qui lui est réservé pour ranger ses propres affaires).

Age	Items constitutifs de la dimension
21-22 mois	Qu'avez-vous fait des produits ménagers ? <ul style="list-style-type: none">- Vous n'avez pris aucune précaution particulière.- Vous avez appris à votre enfant à ne pas s'en approcher.- Vous les avez mis de côté. Qu'avez-vous fait des objets fragiles ? <ul style="list-style-type: none">- Vous n'avez pris aucune précaution particulière.- Vous avez appris à votre enfant à ne pas s'en approcher.- Vous les avez mis de côté. Avez-vous placé : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Des barrières au-dessus des escaliers ?- Des cache-prise ?- Des arrêts qui empêchent les tiroirs s'ouvrir ? Avez-vous dans votre pharmacie : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Des compresses ?- Un thermomètre ?- De la pommade ?- Du désinfectant ?

L'enfant dispose d'un matériel de jeux approprié

Il s'agit de la richesse en jeux de l'environnement familial de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3-4 mois	L'enfant a les jouets suivants : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Un mobile ?- Un hochet ?- Un jeu musical ?
21-22 mois	L'enfant a les jouets suivants : (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Un jouet à tirer ?- Un jouet à pousser ?- Un jouet à rouler ?- Un jouet à enfiler ?- Une balle ?- Un jouet sur lequel il se déplace ?- Des marionnettes ?- Des livres ?- Un jouet sonore ?- Un tourne-disque ?- Des objets flottants ?- Un vieux sac à main ?- Des boîtes ?- Des magazines, des illustrés ?- De la pâte à modeler ?- Du matériel pour se déguiser ?- Un bac à riz ou à sable ?

La mesure dans laquelle la mère se soucie de l'enfant

Il s'agit de l'intensité avec laquelle la mère veille au bien-être physique et émotionnel de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3-4 mois	Quand il dort, pendant la journée, se trouve-t-il : <ul style="list-style-type: none">- dans la même pièce ?- dans une autre pièce ? Quand votre enfant dort la nuit, vous arrive-t-il d'aller voir si tout se passe bien ? (Jamais, Une fois, Parfois, Souvent)
9-10 mois	Vous arrive-t-il : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent) <ul style="list-style-type: none">- De prendre votre enfant dans vos bras ?- De le faire rire ?- De lui sourire ?- De lui parler ?- De le toucher ?- De l'embrasser ?- De l'imiter ?- De le promener ?
21-22 mois	Quand votre enfant fait un cauchemar, que faites-vous ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Vous le réconfortez ?- Vous lui parlez à voix basse ?- Vous allumez ?- Vous lui donnez à boire ou à manger ?- Vous le levez ? Quand votre enfant va dormir, que faites-vous ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">- Il a dans son lit quelques jouets qu'il aime bien ?

La variété dans les stimulations journalières

Il s'agit de la fréquence et du type d'activités que les parents mènent avec l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3-4 mois	Avez-vous l'occasion de promener votre bébé dehors ? (OUI – NON) Est-ce en général tous les jours ? (OUI – NON) Quand le bébé ne dort pas, que faites-vous ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– Vous lui chantez des berceuses ? Emmenez-vous bébé chez vos amis ? (OUI – NON)
9-10 mois	Essayez-vous d'inciter bébé à se tenir assis seul ? (OUI – NON) Essayez-vous d'inciter bébé à marcher ? (OUI – NON) Essayez-vous d'inciter bébé à répéter des mots ? (OUI – NON) A quels jeux vous livrez-vous avec le bébé ? (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent) <ul style="list-style-type: none">– Faire au revoir ?– Lui faire des grimaces ?– Se cacher, faire coucou ?– Le faire sauter sur vos genoux ?– Lire ?– Lui désigner le nom des choses ?– Jouer avec une auto, une poupée ?– Passer des objets de ses mains aux vôtres ?– Taper ensemble sur la table ?– Montrer papa, maman, le chien ?– Jouer avec un objet qui fait du bruit ?– Se regarder bouger devant un miroir ?
21-22 mois	Vous arrive-t-il de faire les activités suivantes avec le bébé ? (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent) <ul style="list-style-type: none">– Lire des contes, des livres pour enfants ?– Chanter des berceuses ?– Raconter des histoires que vous inventez ?– Découper des feuilles de couleur ?– Ecouter des disques ?– Faire de la musique en tapant sur des objets ?– Jouer au ballon ?– Lui apprendre à lire ?– Classer des couverts, des objets ?– Regarder des émissions à la TV ?– Construire des tours en cubes ?– Jouer à cache-cache ?– Faire des jeux de rôles ?– Jouer à la poupée ou avec un animal en peluche ?

Le Home « Grandir » préscolaire (3-6 ans)

La stimulation par les jeux, les jouets et les matériels de lecture

Il s'agit de la richesse en jeux de l'environnement familial de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3,5 ans	<p>Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Lui lire des contes, des livres pour enfants ?– Lui raconter des histoires que vous inventez ? <p>Votre enfant a-t-il les jouets suivants : (OUI – NON)</p> <ul style="list-style-type: none">– Jouets à enfiler ?– Jouets à empiler ?– Balle ?– Jouet sur lequel il se déplace ?– Marionnettes ?– Au moins 10 livres ?– Poupée ou peluche ?– Tourne-disques ou magnétophone ?– Boîtes, magazines, illustrés ?– Matériel de peinture ?– Pâte à modeler, sable ?– Déguisement, maquillage ?– Cassettes vidéo ?– Crayons, marqueurs ?– Petites voitures ?– Tableau noir ?– Instrument de musique ?– Disques ou cassettes ? <p>Lisez-vous chaque jour un journal ? (OUI – NON)</p> <p>Votre famille est-elle abonnée à une revue ? (OUI – NON)</p> <p>L'enfant est-il abonné à une revue ? (OUI – NON)</p>
5 ans	<p>Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Lui lire des livres ?– Lui raconter des histoires ?– Peindre, bricoler avec lui ? <p>Combien de livres a votre enfant ?</p>
Fin de 3 ^e maternelle	<p>Vous arrive-t-il de lui lire ou de lui raconter une histoire ? (1 fois par jour – Tous les soirs – 1 fois par semaine – Jamais)</p>

La stimulation du langage

Il s'agit des stimulations verbales que la mère produit pour favoriser le développement langagier de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3,5 ans	<p>Du point de vue du langage, comment est votre enfant ? (Bavard – Plutôt bavard – Normal – Silencieux – Très silencieux)</p> <p>Votre enfant s'adresse-t-il à vous spontanément ? (OUI – Parfois – Rarement – Jamais)</p> <p>Votre enfant pose-t-il des questions du type : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– « C'est quoi ça ? »– « Qu'est-ce que tu fais ? »– « Pourquoi ? »– « Comment, quand ? » <p>Que faites-vous par rapport à ces questions ? Vous répondez : Toujours sauf si trop – Parfois non – Selon l'humeur – NON</p> <p>Si la question est trop difficile, comment réagissez-vous ? (Explication simple – Vous dites tout ce que vous savez sur le sujet – Vous inventez une réponse – Vous changez de sujet – Vous lui dites d'aller trouver son père – Vous ne répondez pas)</p> <p>Vous arrive-t-il : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– De dire à votre enfant le nom des objets qui vous entourent ?– De l'inciter à répéter ces mots ?– D'expliquer à votre enfant à quoi servent certains objets ?– De le prévenir de ce que vous allez faire ?– De lui expliquer pourquoi vous faites telle ou telle chose ?– De regarder un livre d'images en lui expliquant ce qu'on y voit ?– De le corriger s'il ne prononce pas bien certains mots ?– De le corriger s'il se trompe de mot ?– De corriger ce qu'il dit ?– De lui expliquer pourquoi vous lui refusez un caprice ?– De lui expliquer la conséquence de ses actes ?– De lui montrer un objet et de lui demander le nom ?– De lui faire répéter plusieurs fois ce qu'il dit ?

La stimulation de l'apprentissage de connaissances ou d'habiletés intellectuelles

Il s'agit de toutes les actions entreprises par la mère en vue de stimuler les compétences intellectuelles de son enfant : apprentissage des couleurs, de chansons, encouragements de la mère à lire, à compter, à apprendre les relations spatiales.

Age	Items constitutifs de la dimension
3,5 ans	<p>Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Faire des constructions ou des legos avec lui ?– Jouer à des jeux de société ?– Faire un puzzle avec lui ? <p>Lui apprenez-vous : (OUI – NON)</p> <ul style="list-style-type: none">– Les couleurs ?– A compter ?– Les mots qui servent à situer ?– Lire quelques mots ?– Ecrire son prénom ?
5 ans	<p>Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Faire des constructions ?– Jouer à des jeux de société ?– Faire un puzzle ?– Lui apprendre à compter ?– Lui apprendre à lire ?– Lui apprendre à écrire ?

La variété dans les stimulations

Il s'agit de la fréquence et du type d'activités que les parents mènent avec l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
3,5 ans	<p>Vous arrive-t-il de : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Lui chanter des berceuses, des rondes ?– Ecouter des disques pour enfants avec lui ?– Jouer au ballon avec lui ?– Regarder des émissions pour enfants avec lui ?– Jouer à cache-cache ?– Faire des jeux de rôle avec lui ?– Jouer avec une poupée ou un animal en peluche ?– Faire de la peinture ou dessiner, bricoler avec lui ?– Afficher, exposer les travaux de votre enfant ? <p>Arrive-t-il à votre enfant : (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller choisir des livres à la bibliothèque ?– D'aller promener en ville ?– D'aller promener à la campagne ?– D'aller à un cours de musique ou de rythmique ?– D'aller dans un club de sport (gymnastique, natation, football,...)– D'aller dans une ludothèque ?– D'aller jouer quelques heures chez un ami de son âge ?– De recevoir chez vous un de ses amis pour jouer ? <p>Votre enfant est-il déjà allé... (OUI – NON)</p> <ul style="list-style-type: none">– Au cirque ?– Au zoo ou dans un parc d'animaux ?– Dans un musée ou voir une exposition ?– Visiter une ferme ?– Au cinéma ?– Voir un spectacle pour enfants (théâtre, marionnettes, chanteurs,...) ? <p>Pour les vacances, avez-vous déjà inscrit votre enfant à une activité organisée (stage, plaine de jeux, garderie de l'école,...) ? (OUI – NON)</p>
5 ans	<p>Vous arrive-t-il de... (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– Ecouter des disques pour enfants avec lui ?– Regarder des émissions pour enfants avec lui ?– Jouer au ballon avec lui ?– Jouer à cache-cache ? <p>Votre enfant a-t-il des activités sportives ou de loisir ? (OUI – NON)</p> <p>Arrive-t-il à votre enfant... (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller choisir des livres à la librairie ou à la bibliothèque ?– D'aller promener en ville ?– D'aller promener à la campagne ?– D'aller à un cours de musique ou de rythmique ?– D'aller dans un club de sport (gymnastique, natation, football,...)– D'aller dans une ludothèque ?– D'aller jouer quelques heures chez un ami de son âge ?– De recevoir chez vous un de ses amis pour jouer ?– D'aller au cinéma ?– D'aller aux spectacles pour enfants ?– D'aller au musée ou voir une exposition ?

Les punitions

Il s'agit de la façon dont les parents gèrent les incidents critiques : attitude démocratique versus attitude autoritaire.

Age	Items constitutifs de la dimension
5 ans	Que diriez-vous si votre enfant : (Réaction douce, Réaction douce et explication des conséquences, Réaction forte, Réaction physique, Rien, Variable). <ul style="list-style-type: none">- A dessiné sur le papier du salon ?- S'en va jouer sans ranger ses jouets ?- Renverse son jus d'orange ?- Refuse de manger ses légumes ?- Ne veut pas avaler son sirop ?- Ne veut pas qu'on lui lave les cheveux ?- Dit un gros mot ?- Pleurniche pour avoir un jouet ?- Arrache un jouet des mains d'un autre enfant ?

Le Home « Grandir » scolaire (6-10 ans)

La réponse émotionnelle et verbale de la mère

Il s'agit de la façon dont la mère organise le quotidien de l'enfant : la régularité et la prévisibilité sont particulièrement importantes. Cela concerne également la qualité de l'environnement verbal de l'enfant : encouragement de l'enfant à participer aux conversations, accueil positif des questions de l'enfant, verbalisation de sentiment positif à l'égard de l'enfant. Par ailleurs, la mère s'exprime dans un français correct.

Age	Items constitutifs de la dimension
7 ans	Vous arrive-t-il de lui lire ou raconter une histoire ? (1X/j – 1X/sem – 1X/mois – Jamais)
9 ans	Vous arrive-t-il de lui lire ou raconter une histoire ? (1X/j – 1X/sem – 1X/mois – Jamais)

Offrir à l'enfant les conditions et le matériel propice aux expériences qui stimulent le développement

Il s'agit de la richesse en jeux et en livres de l'environnement familial de l'enfant mais aussi des stimulations intellectuelles parentales dont bénéficie l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
7 ans	De quels livres s'agit-il ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– De contes ?– De livres pour débutants ?– De livres documentaires ?– De magazines ?– De bandes dessinées ?– De livres d'histoires ?– De livres pédagogiques ? Quand avez-vous, vous-même, l'occasion... : (Tous les jours – 1-2X/sem – 1-2X/mois – Jamais) <ul style="list-style-type: none">– D'aller au théâtre ?– D'aller voir une exposition ?– D'aller au cinéma ?– D'aller à un concert ou à un spectacle ?– D'aller à la bibliothèque ?– De faire du sport ?– De lire un magazine ?– De lire un livre ?
9 ans	De quels livres s'agit-il ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– De contes ?– De livres pour débutants ?– De livres documentaires ?– De magazines ?– De bandes dessinées ?– De romans ?– De livres pédagogiques ?– D'un dictionnaire ?

La stimulation à l'activité

Il s'agit de la fréquence et du type d'activités que les parents mènent avec l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
7 ans	<p>Vous arrive-t-il : (Tous les jours – 1-2X/sem – 1-2X/mois – Jamais)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'écouter des disques pour enfants ?– De regarder des émissions pour enfants avec lui ?– De jouer au ballon avec lui ?– De jouer à cache-cache ?– De jouer à des jeux de faire semblant ?– De faire des constructions ?– De jouer à des jeux de société ?– De faire un puzzle avec lui ?– De peindre, de bricoler, dessiner avec lui ? <p>Arrive-t-il à votre enfant... (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller choisir des livres à la librairie ou à la bibliothèque ?– D'aller à un cours de musique ou de rythmique ?– D'aller dans un club de sport (gymnastique, natation, football,...)– D'aller dans une ludothèque ?– D'aller au musée ou voir une exposition ?– D'aller dans un atelier créatif (dessin, peinture, poterie,...) ?– De fréquenter un mouvement de jeunesse (Baladins,...) ?
9 ans	<p>Arrive-t-il à votre enfant... (Jamais – Rarement – Parfois – Souvent)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller choisir des livres à la librairie ou à la bibliothèque ?– D'aller à un cours de musique ou de rythmique ?– D'aller dans un club de sport (gymnastique, natation, football,...)– D'aller au musée ou voir une exposition ?– D'aller dans un atelier créatif (dessin, peinture, poterie,...) ?

La participation de la famille à des expériences qui stimulent le développement

Il s'agit de toutes les actions entreprises par la mère en vue de stimuler les compétences de l'enfant.

Age	Items constitutifs de la dimension
7 ans	<p>Arrive-t-il à votre enfant : (1X/sem – 1X/mois – Rarement - Jamais)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller promener en ville ?– D'aller promener à la campagne ?– D'aller jouer quelques heures chez un ami de son âge ?– De recevoir chez vous un de ses amis pour jouer ?– D'aller au cinéma ?– D'aller au spectacle pour enfants ?– De rendre visite à la famille ?
9ans	<p>Arrive-t-il à votre enfant : (1X/sem – 1X/mois – Rarement - Jamais)</p> <ul style="list-style-type: none">– D'aller promener en ville ?– D'aller promener à la campagne ?– D'aller au cinéma ?– D'aller aux spectacles pour enfants ?– De rendre visite à la famille ?

Les pratiques éducatives familiales du point de vue des enfants

La première prise d'informations prenant en considération le point de vue des enfants a eu lieu lorsque les sujets de la recherche « *Grandir en l'an 2000* » étaient âgés de 11 ans. Qui mieux que l'enfant est à même de répondre à des questions sur l'éducation qu'il reçoit ? C'est la raison pour laquelle nous avons sélectionné quelques items issus de ce recueil portant sur les représentations que ces enfants développent à l'égard de l'éducation – au sens large – qu'ils reçoivent et sur divers aspects précis de leur environnement éducatif, ainsi que sur les méthodes d'éducation mises en avant par leurs parents. Notons que les parents ont également été questionnés au même moment sur des dimensions similaires, ce qui permet de nuancer et de compléter les propos de leur enfant.

Les questions retenues pour les quatre domaines de l'éducation familiale envisagés sont reprises ci-dessous. Celles écrites en italique proviennent du questionnaire administré aux parents.

Les objectifs et les finalités éducatives des parents

Il s'agit de la personnalité sociale, du placement social ainsi que des stimulations extérieures.

Sous-dimensions	Items constitutifs de la dimension
Personnalité sociale ¹⁰	Voici une liste de 9 « qualités ». D'après toi, dans cette liste, qu'est-ce qui serait important que les parents apprennent à un enfant comme toi ? : ¹¹ <ul style="list-style-type: none"> - Bien travailler (A) - Etre entreprenant et débrouillard (AC) - Apprendre des choses utiles pour mon avenir (A) - Etre quelqu'un sur qui l'on peut compter (AC) - Etre généreux, partager avec les autres (C) - Etre détendu, sympathique (S) - Avoir de l'humour, savoir bien rire (S) - Savoir faire équipe avec les autres (C) - Etre sensible aux belles choses, avoir du goût (S)
Placement social	Quel métier voudrais-tu faire lorsque tu seras grand ? Est-ce que tu sais ce que tes parents voudraient que tu fasses comme métier plus tard quand tu seras grand(e) ? <i>En tenant compte de la personnalité de votre enfant, de vos possibilités,... quel genre de formation scolaire et professionnelle envisagez-vous pour votre enfant ?</i> <i>Votre enfant pratique-t-il un ou des sports ? (NON – OUI, ceux-ci)</i>
Activités extra-scolaires	<i>Dans une semaine normale, combien d'heures votre enfant accorde-t-il à la pratique du sport en dehors de l'école ? (+ de 5 h – 4-5 h – 2-3 h – 1 h – - de 1 h)</i> <i>Votre enfant participe-t-il aux activités des groupes suivants ? (NON – OUI)</i> <ul style="list-style-type: none"> - Groupe artistique - Groupe de scouts - Groupe religieux (lequel) - Groupe de hobby (photo, informatique, timbres,...)

¹⁰ La personnalité sociale se définit au départ de quatre dimensions distinctes :

- l'autorégulation (A) : aptitude de l'individu à définir des fins, à être autonome, à garder le cap
- l'accommodation (AC) : aptitude à se plier à des contraintes extérieures et à adapter des moyens à des fins non nécessairement choisies
- la coopération (C) : aptitude à collaborer avec autrui et faire preuve de loyauté/solidarité
- la sensibilité (S) : aptitude à imaginer, à inventer, à ressentir, à avoir un idéal (Kellerhals et Montandon, 1991, p. 52).

¹¹ Les quatre indices (autorégulation, accommodation, coopération, sensibilité) sont constitués par l'addition des qualités sélectionnées par chacun des enfants sur chacune des dimensions. Les indices varient donc de 0 (aucune qualité sélectionnée) à 2 ou 3 (toutes les qualités se rapportant à l'objectif en cause sont sélectionnées).

Les techniques pédagogiques

Il s'agit des techniques d'influence privilégiées par les familles ainsi que des principes éducatifs qu'ils jugent essentiels.

Sous-dimension	Items constitutifs de la dimension
Principes éducatifs	<p>Parlons maintenant de certaines règles de conduite que tes parents mettent en pratique avec toi. (OUI – NON)¹²</p> <ul style="list-style-type: none">– En général, en semaine, dois-tu aller te coucher à une heure précise ? (ST)– Après l'école, peux-tu rentrer à l'heure que tu veux ? (ST)– De manière générale, tes parents te laissent-ils mettre les habits que tu veux ? (I)– En général, lorsque tu sors jouer à l'extérieur de la maison, tes parents te fixent-ils une heure de rentrée ? (ST)– Généralement, lorsque tu sors, dois-tu dire à tes parents où tu es et où tu vas ? (ST)– Tes parents exigent-ils que tu ranges tes affaires ou ta chambre ? (I)– En général, tes parents te demandent-ils si tu as fait ta toilette correctement (dents, douche,...) ? (I)– Tes parents surveillent-ils tes programmes télévisés ? (I)– Tes parents t'ont-ils laissé le choix entre le cours de religion ou de morale ? (I)– Peux-tu téléphoner quand tu le souhaites ? (I)– Peux-tu te servir dans le frigo ou les armoires sans le demander ? (I)– En général, les jours de congé, dois-tu te lever à une certaine heure ? (ST) <p><i>Parlons maintenant de certaines règles de conduite que vous demandez actuellement à votre enfant de suivre. (OUI – NON)</i></p> <ul style="list-style-type: none">– <i>En général, en semaine, votre enfant a-t-il une heure limite pour se coucher et la respecte-t-il ?</i>– <i>Après l'école, votre enfant peut-il rentrer à l'heure qu'il veut ?</i>– <i>De manière générale, laissez-vous votre enfant mettre les habits qu'il veut ?</i>– <i>En général, lorsque votre enfant sort jouer à l'extérieur de la maison, lui fixez-vous une heure de rentrée ?</i>– <i>Généralement, lorsque votre enfant sort, exigez-vous de savoir où il est, où il va ?</i>– <i>Au sujet du rangement des affaires de votre enfant, exigez-vous en général qu'il range ses affaires ou sa chambre ?</i>– <i>En général, surveillez-vous si votre enfant fait sa toilette correctement (dents, douche,...) ?</i>– <i>Généralement parlant, surveillez-vous les livres, BD, magazines que lit votre enfant ?</i>– <i>En matière de religion, laissez-vous votre enfant choisir et pratiquer la religion qu'il veut ?</i>– <i>Votre enfant doit-il demander la permission pour téléphoner ?</i>– <i>Votre enfant doit-il demander pour se servir dans le frigo ou les armoires ?</i>– <i>En général, les jours de congé, votre enfant doit-il se lever à une certaine heure ?</i>

¹² Deux indices globaux – contrôle spatio-temporel (ST) et identitaire (I) – sont constitués par l'addition des réponses données par chacun des enfants sur les deux dimensions. Ils varient de 0 (aucune présence d'un tel contrôle) à 5 ou à 7 (présence maximale du contrôle cité).

Les rôles éducatifs

Il s'agit de la régulation directe, de la communication entre les parents et les enfants et du soutien émotionnel offert.

Sous-dimensions	Items constitutifs de la dimension
Répartition des rôles parentaux	Dis-nous si dans ta famille, les points cités ci-dessous sont plutôt faits par : ta maman ou belle-maman – ton papa ou beau-papa – les deux ensemble ? <ul style="list-style-type: none">– Te surveiller et t'aider pour tes devoirs à domicile– Contrôler comment tu ranges tes affaires et vérifier que tu le fasses– Te faire les remarques nécessaires sur ton comportement– Te refuser une permission de sortie ou te fixer une heure de rentrée– T'imposer une punition– Discuter avec toi des problèmes que tu as avec tes amis– Te faire la morale après une bêtise– T'aider à choisir tes habits et voir si tu t'habilles correctement– Choisir un cadeau pour toi– T'accompagner à une fête, à un spectacle– T'accompagner chez le médecin, chez le dentiste– Te consoler quand tu as de la peine
Communication parents-enfants	Parles-tu volontiers avec tes parents : (Papa – Maman ; Souvent – Parfois – Rarement) <ul style="list-style-type: none">– Des problèmes que tu as avec tes amis, tes copains– De tes goûts et de tes enthousiasmes en matière de clips, de musique, BD, lectures, hobbies,...– De ce que tu vis à l'école
Activités parents-enfants	Parlons un peu des activités que tu as avec tes parents. Vous arrive-t-il de : (Papa – Maman ; - qu' 1X/sem – 1X/2sem – 1X/sem – 2-3X/sem) <ul style="list-style-type: none">– Avoir de longues conversations– Faire du sport en commun– Faire une sortie (balade, match, lèche-vitrine, ciné,...)– Faire un jeu (dames, échecs, scrabble,...)– Faire de la musique, de la peinture ou un autre hobby ensemble (bricolage, musique, travail de ménage, cuisine,...)

La coordination entre les agents d'éducation et, plus particulièrement, le go-between

Il s'agit de la place prise par la famille au sens large dans l'éducation de l'enfant et de la coordination de la famille avec l'école. L'enfant est véritablement un « go-between » : il n'est pas un simple médium passif mais possède un contrôle véritable sur les messages qui transitent par lui.

Sous-dimensions	Items constitutifs de la dimension
Rencontres enseignants-parents	Aimes-tu que tes parents et ton instituteur(trice) se rencontrent ?
Contrôle des messages oraux	Quand tes parents te demandent de dire quelque chose à ton instituteur(trice), lui dis-tu toujours ?
Contrôle des messages écrits	Quand ton instituteur(trice) te demande de donner des petits mots pour informer les parents d'une réunion, d'une fête,... le fais-tu toujours ? » « Es-tu parfois embêté(e) par des petits mots que tes parents écrivent à ton instituteur(trice) »
Circulation des jugements	Ton instituteur te fait une remarque désagréable parce que tu bavardes ou que tu n'es pas très attentif(ve). Il prend ton journal de classe et y inscrit une note. Que vas-tu raconter à tes parents ? Comment crois-tu qu'ils vont réagir ? »

L'engagement parental

Conformément au consensus qui se dégage de la revue de la littérature à l'égard de la définition de l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant à la maison et à l'école, nous retenons trois dimensions distinctes pour l'élaboration de cette variable : la supervision des devoirs à domicile, la communication parents-enfant sur les affaires scolaires et la présence des parents à l'école.

Dans un premier temps, de façon à reconstituer ces dimensions, nous avons sélectionné des données dans les questionnaires destinés aux parents durant la période d'enseignement fondamental de leur enfant (maternel et primaire). Ainsi, d'une part, trois variables rendant compte de la fréquence des rencontres individuelles et collectives entre les parents et les enseignants ont été construites. Deux variables portent sur le niveau maternel (fréquences des contacts individuels et des réunions de parents) et une sur le niveau primaire (fréquence des rencontres individuelles). Et, d'autre part, douze items mesurant l'implication des parents dans les devoirs à domicile et les échanges parents-enfant concernant l'école ont été retenus. Ces derniers sont présentés ci-dessous en regard du niveau scolaire du sujet au moment de la passation du questionnaire.

La supervision des devoirs à domicile et la communication parents-enfant sur les affaires scolaires

Niveau scolaire	Items constitutifs de la dimension
1 P	Aidez-vous votre enfant pour ses devoirs ? (OUI – NON) Quand les devoirs sont terminés, est-ce que vous les corrigez ? (OUI – NON) Donnez-vous vous-même du travail supplémentaire à votre enfant ? (OUI – NON)
3 P	Votre enfant est-il aidé pour ses devoirs à la maison ? (OUI – NON) Quand les devoirs sont terminés, est-ce que vous les corrigez ? (OUI – NON)
5 P	Aidez-vous ou contrôlez-vous votre enfant pour ses devoirs ? (OUI – NON) Donnez-vous suite à la maison à des activités menées en classe (par exemple, en allant avec votre enfant au musée, à la bibliothèque, en excursion,...) ou en l'aidant à trouver la documentation ? (Non – Oui, parfois – Oui, souvent) Parlez-vous avec votre enfant ? (Jamais – Rarement – De temps en temps – Régulièrement) <ul style="list-style-type: none">– De ce qu'il apprend en classe.– De ses camarades.– De la vie en classe.– De l'enseignant.– De son avenir scolaire.

Dans un second temps, nous avons choisi d'inclure dans la banque de données de synthèse les questions posées lors de la dernière prise d'informations relatives à l'engagement parental : à ce moment-là, les élèves *Grandir* fréquentaient la 3^e année du secondaire (cette fois encore, le point de vue des élèves est pris en compte : deux instruments, l'un destiné aux parents, l'autre aux enfants, ont été construits en parallèle). Les trois dimensions qui composent la variable « engagement parental » et une quatrième plus générale relative à la façon dont les parents et les enfants envisagent l'établissement fréquenté par l'élève sont illustrées ci-après¹³.

¹³ Pour donner leur position personnelle par rapport à ces affirmations, les parents et les enfants sont invités à cocher un des sept niveaux du continuum de réponse. Deux grands types de réponses sont à distinguer : d'une part, les affirmations pour lesquelles on trouve aux extrémités du continuum les réponses « Tout à fait d'accord » et « Pas du tout d'accord » et d'autre part, les fréquences pour lesquelles on observe aux extrémités de l'échelle, les propositions « Souvent » et « Jamais ».

L'image générale de l'établissement scolaire

Parent	Enfant
L'école secondaire fréquentée par mon enfant est une très bonne école secondaire...	Mon école est une très bonne école secondaire...
Je suis satisfait(e) de la façon dont les matières ont été enseignées durant cette année scolaire...	Je suis satisfait(e) de la façon dont les matières sont enseignées à l'école...
Les enseignants de cette école s'occupent bien de mon enfant...	Les enseignants de mon école s'occupent bien de moi...
Cette année scolaire et d'une manière générale, je suis satisfait(e) de l'école fréquentée par mon enfant...	Cette année scolaire et d'une manière générale, je suis satisfait(e) de mon école...
L'établissement scolaire de mon enfant est un endroit chaleureux pour mon enfant comme pour nous...	Mon école est un endroit chaleureux pour les élèves et les parents...
Je me sens bien accueilli(e) au sein de l'école...	Mes parents se sentent bien accueillis dans mon école...
Plus précisément, quel est votre avis sur les aspects suivants ?	Plus précisément, quel est ton avis sur les aspects suivants ?
<u>Les locaux</u>	<u>Les locaux</u>
Nouveauté	Nouveauté
Espace	Espace
Propreté	Propreté
Etat général	Etat général
Niveau sonore	Niveau sonore
<u>Envers les familles, l'école se montre</u>	<u>Envers les familles, l'école se montre</u>
Ouverture	Ouverture
Accueil	Accueil
<u>Les enseignants</u>	<u>Les enseignants</u>
Dynamisme	Dynamisme
Exigence	Exigence
Chaleur	Chaleur
<u>Le matériel</u>	<u>Le matériel</u>
Quantité	Quantité
Etat général	Etat général
Je suis satisfait(e) des choses que mon enfant a apprises durant cette année scolaire.	Je suis satisfait(e) de ce que j'ai appris à l'école.

L'investissement personnel des parents

Il s'agit des aspirations scolaires parentales et de l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (par exemple, les interactions parents-enfant axées sur les questions scolaires).

Parent	Enfant
Cette année scolaire, mon enfant s'investit du mieux qu'il peut dans son travail scolaire...	Cette année, je travaille du mieux que je peux...
Je parle avec mon enfant de l'école...	Mes parents parlent avec moi de l'école...
Je souhaiterais m'engager davantage dans l'éducation de mon enfant que ce que je fais actuellement...	Je souhaiterais que mes parents s'intéressent plus à mon éducation qu'ils ne le font maintenant...
Je demande à mon enfant s'il a fait ses devoirs...	Mes parents me demandent si j'ai fait mes devoirs...
Je discute avec mon enfant de ses résultats scolaires...	Mes parents discutent avec moi de mes résultats scolaires...
Il m'arrive de parler avec mon enfant d'un programme télévisé...	Il arrive à mes parents de me parler d'un programme télévisé...
Je parle avec mon enfant de ses futures études supérieures ou du métier qu'il voudrait faire plus tard...	Mes parents me parlent de mes futures études supérieures ou du métier que je voudrais faire plus tard...
Je dis à mon enfant à quel point l'école est importante pour son avenir...	Mes parents me disent que l'école est importante pour mon avenir...
L'école donne des travaux à domicile à mon enfant qui nous amènent, à la maison, à échanger nos idées, à parler ensemble sur le sujet...	L'école donne des travaux à faire à la maison qui demandent que j'échange des idées, que je parle avec mes parents...
Parlez-vous à votre enfant ?	Parles-tu avec tes parents ?
<u>De ce qu'il apprend en classe</u>	<u>De ce que tu apprends en classe</u>
<u>De ses copains et copines</u>	<u>De tes copains et copines</u>
<u>De la vie en classe</u>	<u>De ta vie en classe</u>
<u>De ses enseignants</u>	<u>De tes enseignants</u>
<u>De son avenir scolaire</u>	<u>De ton avenir scolaire</u>
<u>De son futur métier</u>	<u>De ton futur métier</u>
Quel niveau d'études désirez-vous que votre enfant atteigne au minimum ?	Au minimum, jusqu'à quel niveau voudrais-tu étudier ? Et tes parents, jusqu'à quel niveau voudraient-ils que tu étudies au minimum ?
A la maison, mon enfant parle souvent de l'école...	A la maison, je parle souvent de l'école...

L'investissement des parents de type cognitif¹⁴

Il s'agit de l'intérêt que les parents vont marquer à l'égard des tâches de type cognitif susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (par exemple, la supervision des devoirs à domicile – aide et contrôle).

Parent	Enfant
Dans le secondaire, les parents n'ont plus besoin d'assurer le suivi scolaire de leur enfant...	Dans le secondaire, les parents n'ont plus besoin de suivre le travail scolaire de leur enfant...
Je veille à offrir à la maison un environnement favorable à l'étude et à la réalisation des travaux scolaires...	Mes parents font attention à ce qu'à la maison, il soit possible d'étudier et de réaliser des travaux scolaires...
J'aide mon enfant à faire ses devoirs...	Mes parents m'aident à faire mes devoirs...
J'aide mon enfant à planifier son travail scolaire ou d'autres tâches dont il est responsable...	Mes parents m'aident à planifier mon temps pour réaliser mes devoirs et d'autres tâches dont je suis responsable...
Je voyage ou participe à des événements particuliers avec mon enfant (aller au cinéma, visiter des musées ou des expositions,...).	Mes parents font des voyages ou font des activités avec moi (aller au cinéma, visiter des musées ou des expositions,...).
Je donne suite à la maison à des activités faites en classe (par exemple, en allant avec votre enfant au musée, à la bibliothèque, en excursion, etc.) ou en l'aidant à trouver de la documentation.	Mes parents donnent suite à la maison à des activités faites en classe (par exemple, en allant avec moi au musée, à la bibliothèque, en excursion, etc.) ou en m'aidant à trouver de la documentation.

¹⁴ En vue d'améliorer la validité interne de cette dimension, nous avons enlevé, chez les parents comme chez les enfants, un des items relatifs à l'appréciation de la qualité de l'environnement familial.

L'engagement des parents dans l'école¹⁵

Il s'agit de la participation des parents aux activités organisées par l'école et de la communication famille-école (par exemple : la participation des parents aux activités scolaires telles que les réunions de parents, les fêtes de l'école,... et les discussions parents-enseignant).

Parent	Enfant
L'école devrait me fournir plus d'informations pour pouvoir discuter avec mon enfant de ce qu'il apprend à l'école...	L'école devrait fournir plus d'informations à mes parents pour pouvoir discuter avec eux de ce que j'y apprend...
L'établissement scolaire de mon enfant organise des activités pour assurer la participation des parents dans le travail scolaire de leur enfant...	Mon école organise des activités pour faire en sorte que les parents s'intéressent aux études de leur enfant...
L'école me donne des informations sur la façon dont mon enfant peut développer les connaissances utiles à sa scolarité...	L'école informe mes parents sur ce que j'ai besoin de savoir pour réussir mes études secondaires...
L'école me fournit des informations sur les programmes scolaires et les orientations que mon enfant peut choisir chaque année...	L'école informe mes parents sur les cours que je peux prendre chaque année...
L'école me fournit des informations sur la façon d'aider mon enfant à faire des choix d'études pour le degré supérieur ou pour sa future profession...	L'école informe mes parents sur la manière de m'aider à faire des bons choix d'études pour la fin du secondaire et pour mon futur métier...
L'école me donne des conseils pour m'aider à suivre mon enfant dans ses travaux scolaires...	L'école donne des conseils à mes parents sur la manière de m'aider à faire mes travaux scolaires...
L'école prendrait contact avec moi si mon enfant rencontrait des difficultés scolaires...	L'école informerait mes parents si je rencontrais des difficultés scolaires...
L'école me donne des informations sur ce que doit maîtriser mon enfant dans chacune des matières pour être capable de réussir son année...	L'école informe mes parents sur ce que je dois connaître pour réussir chaque cours...
J'ai souvent l'occasion de parler avec d'autres parents d'élèves de la classe ou de l'école de mon enfant...	Mes parents ont souvent l'occasion de parler avec d'autres parents d'élèves de ma classe ou de mon école...
Pour chacun des aspects ci-dessous, pourriez-vous indiquer la fréquence à laquelle vous avez eu des contacts avec les enseignants de votre enfant durant cette année scolaire ?	Pour chacun des aspects ci-dessous, peux-tu indiquer la fréquence à laquelle tes parents ont eu des contacts avec tes enseignants durant cette année scolaire ?
<u>Par courrier</u>	<u>Par courrier</u>
<u>Par contacts téléphoniques</u>	<u>Par contacts téléphoniques</u>
<u>Lors de journées portes ouvertes ou d'activités extra-scolaires</u>	<u>Lors de journées portes ouvertes ou d'activités extra-scolaires</u>
<u>Lors d'une rencontre individuelle avec un enseignant</u>	<u>Lors d'une rencontre individuelle avec un enseignant</u>
<u>Lors d'une rencontre individuelle avec tous les enseignants de mon enfant</u>	<u>Lors d'une rencontre individuelle avec tous mes enseignants</u>
<u>Lors d'une rencontre fortuite avec l'enseignant dans un autre lieu que l'école : en rue, au supermarché,...</u>	<u>Lors d'une rencontre fortuite avec l'enseignant dans un autre lieu que l'école : en rue, au supermarché,...</u>
<u>A la suite d'une convocation faite par un enseignant ou d'un autre membre de l'équipe éducative</u>	<u>A la suite d'une convocation faite par un enseignant ou d'un autre membre de l'équipe éducative</u>
<u>Lors d'une visite à la maison d'un enseignant ou d'un membre de l'équipe éducative</u>	<u>Lors d'une visite à la maison d'un enseignant ou d'un membre de l'équipe éducative</u>
Vous arrive-t-il de prendre vous-même l'initiative d'un contact avec l'école ?	Est-il arrivé à tes parents de prendre contact avec l'école ?
<u>Pour des difficultés scolaires</u>	<u>Pour des difficultés scolaires</u>
<u>Pour d'autres types de difficultés rencontrées par votre enfant à l'école</u>	<u>Pour d'autres types de difficultés que tu as rencontrées à l'école</u>
<u>Pour des questions relatives au fonctionnement de l'école (horaires, règlement,...)</u>	<u>Pour des questions relatives au fonctionnement de l'école (horaires, règlement,...)</u>
<u>Pour des questions relatives aux orientations scolaires possibles</u>	<u>Pour des questions relatives aux orientations scolaires possibles</u>

¹⁵ En vue d'améliorer la validité interne de cette dimension, nous avons enlevé, chez les parents comme chez les enfants, un item relatif à l'appréciation de la qualité des contacts établis par l'école : contacts avec les parents seulement en cas de problèmes.

Le bilan du primaire

Eu égard à la taille de l'échantillon *Grandir*, à sa dispersion géographique, au budget disponible, il a fallu choisir des moments charnières de la vie du jeune afin de recueillir des informations qui ne pouvaient être que des prises d'informations ponctuelles. À ces prises d'informations viennent s'ajouter deux moments-clé, à savoir le bilan du primaire et la transition primaire-secondaire (cf. point suivant), pour lesquels nous avons procédé à une sélection d'items.

Pour rappel, le questionnaire baptisé « Bilan du primaire » avait pour but de récolter des informations afin d'approcher le sentiment des parents par rapport au cursus primaire de leur enfant. Trois types de données étaient principalement visés : elles sont présentées ci-dessous accompagnées des questions que nous avons sélectionnées¹⁶.

Le bilan des acquis

Ce concept concerne le développement global de l'enfant (compétences scolaires et motivation à apprendre).

Sous-dimensions	Items constitutifs de la dimension
Exigence de l'école et prise en compte du rythme de l'enfant	Dans l'ensemble, je trouve que le volume des matières a évolué suivant un rythme (très mal – très bien) adapté à mon enfant. Au niveau des apprentissages, l'école primaire était, selon vous, (insuffisamment – suffisamment) exigeante. Dans l'ensemble, je trouve que la difficulté des matières a évolué suivant un rythme (très mal – très bien) adapté à mon enfant. Au niveau de la discipline, des règles de vie en groupe, l'école primaire était, selon vous, (insuffisamment –suffisamment) exigeante.
Pratiques de lecture et d'expression écrite et goût pour ces deux « matières »	Mon enfant aime (pas du tout – beaucoup) lire. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) développé chez mon enfant l'habitude de lire. C'est (pas du tout – principalement) à l'école que mon enfant a développé le plaisir de lire. C'est (pas du tout – principalement) au sein de notre famille que mon enfant a découvert le plaisir de lire. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) développé chez mon enfant la capacité de s'exprimer par écrit.
Ouverture sur l'extérieur et développement de la curiosité	Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) rendu mon enfant curieux vis-à-vis du monde qui l'entoure. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) développé chez mon enfant la capacité d'utiliser l'informatique. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) développé chez mon enfant la capacité d'utiliser les mathématiques dans la vie quotidienne. Dans l'ensemble, l'école primaire a encouragé (très peu – très fort) mon enfant à exprimer son opinion. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) appris à mon enfant à respecter le monde qui l'entoure. Je trouve que l'école a (pas du tout – beaucoup) développé chez mon enfant la capacité de travailler seul.
Goût pour l'école et motivation à apprendre	Lorsqu'il était en première année primaire, mon enfant aimait (pas du tout – beaucoup) l'école. Après six ans d'école primaire, il aime (pas du tout – beaucoup) l'école. Après six ans d'école primaire, mon enfant est (plus du tout – encore) curieux d'apprendre.

¹⁶ Ces items ont été retenus sur base d'analyses en composantes principales et de calculs d'alpha de Cronbach. Sauf mention contraire, les sujets ont dû se prononcer sur une échelle à 7 degrés.

Les réunions de parents et les rencontres individuelles

Cette composante aborde les relations établies entre les parents et l'école ainsi que le degré de satisfaction des parents par rapport à ces échanges.

Sous-dimensions	Items constitutifs de la dimension
Fonctionnement général de l'école	Selon vous, à quoi devraient servir les réunions de parents ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– Obtenir des informations sur l'école en général (règlements, horaires, etc.).– Obtenir des informations sur les activités parascolaires (cantine, études surveillées, voyages,...).– Obtenir des informations sur les devoirs et les leçons.– Obtenir des renseignements sur l'évaluation (notes, barèmes, examens, etc.).
Echange d'informations sur l'éducation des enfants	Selon vous, à quoi devraient servir les réunions de parents ? (OUI – NON) <ul style="list-style-type: none">– Echanger sur l'éducation des enfants en général.– Discuter sur un thème précis (par exemple, sur l'éducation sexuelle,...).– Connaître les parents des autres élèves (comparer vos préoccupations, partager vos points de vue, mener une action, etc.).
Fréquence et appréciation des réunions de parents	En moyenne, durant la totalité du parcours primaire de votre enfant, à quel rythme, les enseignants organisaient-ils des réunions de parents ? (+ de 5X/an – 2-5X/an – - de 2X/an – Jamais) D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents ? <ul style="list-style-type: none">– Vous vous êtes senti à l'aise (pas du tout – tout à fait).– Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.) (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).– Vous avez pu vous exprimer (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).– Votre point de vue a été écouté (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).
Appréciation des rencontres individuelles	Selon vous, les réunions de parents étaient fréquentes (pas assez – trop). En moyenne, à quelle fréquence ces entretiens individuels avaient-ils lieu ? (+ de 5X/an – 2-5X/an – - de 2X/an – Jamais). D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents ? <ul style="list-style-type: none">– Vous vous êtes senti à l'aise (pas du tout – tout à fait).– Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.) (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).– Vous avez pu vous exprimer (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).– Votre point de vue a été écouté (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord). Selon vous, les rencontres individuelles étaient fréquentes (pas assez – trop).

L'appréciation générale envers la scolarité primaire de l'enfant « Grandir »

Cette dimension touche au sentiment des parents par rapport à l'école, aux enseignants et à la complémentarité des rôles enseignant-parents.

Items constitutifs de la dimension

D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents (*réunion de parents*) ?

- Vous vous êtes senti à l'aise (pas du tout – tout à fait).
- Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.) (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).
- Vous avez pu vous exprimer (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).
- Votre point de vue a été écouté (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).

D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents (*rencontres individuelles*) ?

- Vous vous êtes senti à l'aise (pas du tout – tout à fait).
- Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.) (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).
- Vous avez pu vous exprimer (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).
- Votre point de vue a été écouté (pas du tout d'accord – tout à fait d'accord).

Pour terminer, pourriez-vous indiquer votre degré de satisfaction par rapport : (pas du tout satisfaits – tout à fait satisfaits)

- Aux enseignants.
 - Aux apprentissages.
 - A la relation avec les enseignants.
-

La transition primaire-secondaire

Comme annoncé précédemment, nous avons sélectionné des items relatifs à la transition primaire-secondaire. Pour rappel, un questionnaire était proposé aux parents et un autre aux enfants. Les questions retenues sont retranscrites ci-dessous.

Les sentiments des parents par rapport aux compétences et au niveau de maturité de leur enfant pour aborder l'enseignement secondaire

Parent	Enfant
Pour aborder le secondaire, mon enfant <ul style="list-style-type: none">- Était vraiment bien préparé au niveau des méthodes de travail / N'était vraiment pas bien préparé au niveau des méthodes de travail- Était tout à fait capable d'organiser seul les devoirs d'une semaine / N'était pas du tout capable d'organiser seul les devoirs d'une semaine- Était tout à fait mûr / N'était pas du tout mûr- Son niveau de français était tout à fait suffisant / Son niveau de français était tout à fait insuffisant	
<ul style="list-style-type: none">- Il se réjouissait d'entrer dans le secondaire / Il ne se réjouissait pas du tout d'entrer dans le secondaire	Avant d'entrer dans l'enseignement secondaire, j'avais (pas du tout – très) peur. Dans l'ensemble, durant mes années primaires, je me suis senti (très heureux – très malheureux).

La comparaison primaire-secondaire

Items constitutifs de la dimension

Je trouve que l'école secondaire, c'est (beaucoup moins facile – beaucoup plus facile) que l'école primaire.
En secondaire, rater une interro c'est (beaucoup moins grave – beaucoup plus grave) qu'en primaire.
Maintenant, je sens que j'apprends des choses pour mon futur (beaucoup moins qu'en primaire – beaucoup plus qu'en primaire).
A l'école primaire, les autres élèves de la classe étaient (beaucoup moins chouettes – beaucoup plus chouettes)
Maintenant que je suis en secondaire, une interro me fait (beaucoup moins peur – beaucoup plus peur) qu'en primaire.
Ce qu'on apprend en secondaire est (beaucoup moins utile – beaucoup plus utile) qu'en primaire.
Je trouve qu'avoir des beaux points, c'est (beaucoup moins important – beaucoup plus important) en secondaire qu'en primaire.
Maintenant que je suis en secondaire, je vais travailler (beaucoup moins de temps – beaucoup plus de temps) qu'en primaire.
Je trouve que l'instituteur (ou l'institutrice) de 6^e était (beaucoup moins sympa – beaucoup plus sympa) que les profs d'ici.
Avoir des profs différents pour chaque cours (français, maths,...), je trouve ça (très embêtant – très chouette).

Le sentiment d'appartenance de l'enfant à son école

Items constitutifs de la dimension

Et que penses-tu de ton école secondaire ?

- Je ne veux pas changer d'école, pour rien au monde / Je voudrais partir d'ici
- C'est la honte d'être dans cette école / Je suis fier(e) d'être dans cette école
- Je ne me sens pas à ma place dans cette école / Je me sens bien dans cette école
- Dans mon école, j'aurais préféré être dans une autre classe de 1^{re} / Je ne veux sûrement pas changer de classe

Les autres variables

Dès le départ, l'étude « *Grandir en l'an 2000* » s'est donné pour objectif d'étudier ce que nous nommons les trajectoires particulières. C'est pourquoi nous avons prévu de mener des analyses qui tenteront d'identifier à quelles conditions certains élèves momentanément en difficulté arrivent à rebondir ou à remonter la pente et à se forger un projet d'avenir constructif. Plus précisément, il s'agira de repérer quelles caractéristiques les distinguent de ceux qui n'arrivent pas à sortir de la spirale de l'échec et, complémentaiement, d'examiner si les caractéristiques détectées pour ces sous-échantillons particuliers correspondent aux antécédents positifs mis en évidence dans le cadre des analyses générales¹⁷.

Par conséquent, dans la banque de données de synthèse, figurent aussi le **score obtenu à l'échelle de développement mental de Bayley** (empiler des cubes, placer des objets, désigner et/ou nommer des objets,...) **à l'âge de 21-22 mois** et le **QI calculé sur base de la WPPSI-R** (échelle d'aptitude verbale et de performance) **à 5 ans**¹⁸, un des groupes spécifiques étant les enfants qui présentaient des scores très faibles aux premières mesures de développement.

¹⁷ Ce type d'analyse a impliqué, en plus de l'étape de sélection, au sein du corpus de données *Grandir*, de variables pertinentes par rapport à la problématique étudiée, un travail de construction de variables de synthèse (trajectoire évolutive ascendante ou descendante,...).

¹⁸ Entre ces deux échelles, la corrélation est de .36. Ni l'échelle de développement moteur de Bayley n'est prise en considération (elle n'a aucun lien avec l'échelle d'aptitude), ni l'échelle de Bayley administrée à 9-10 mois n'est prise en compte (il y a des problèmes de corrélation et de calcul de scores : les tests sont différents), ni les résultats obtenus au test de vocabulaire actif et passif (TVAP) ne sont introduits dans la base de données de synthèse (nous n'avons des résultats finaux que pour 119 sujets).

Après avoir mené les derniers entretiens avec les sujets *Grandir*, seront également introduits dans cette banque de données les variables suivantes : le **parcours scolaire** (et plus particulièrement le fait d'avoir ou non redoublé, la filière fréquentée), le **concept de soi**, l'**ajustement social**, l'**expérience scolaire**, le **projet de vie** ainsi que le **nombre de changements d'école**. En effet, l'étude longitudinale de Chicago (Ou, 2005) – étude qui propose un modèle général envisageant l'effet combiné de cinq variables explicatives de la réussite scolaire, à laquelle nous nous sommes référées dans le rapport de juin 2006 – considère la mobilité scolaire (correspondant au nombre de changements d'école enregistrés pour chaque élève) comme une composante importante d'une de ces cinq variables.

Enfin, à côté des traditionnelles variables individuelles, **sexe** et **origine socio-culturelle**¹⁹, toujours en référence à Ou (2005), la banque de données reprend quatre autres variables dans le but d'établir un indice composite de « famille à risque »²⁰, à savoir l'appartenance à une famille monoparentale à un âge donné, le fait d'avoir des parents sans emploi à cet âge, l'absence de diplôme d'études secondaires supérieures chez les parents et un nombre d'enfants par ménage égal ou supérieur à 4.

¹⁹ Pour rappel, le SES se rapporte aux niveaux professionnels occupés par les parents *Grandir*. Pour hiérarchiser ces différents niveaux, nous nous référons à la classification de Baekelmans (Meyer, 1973) qui répartit les professions en sept paliers distincts (niveau 7 – le plus haut niveau et niveau 1 – le plus bas). Pour construire cet indicateur, nous prenons comme référence l'enfant *Grandir* et prenons en considération les différentes situations familiales rencontrées dans l'échantillon *Grandir* (famille nucléaire, famille recomposée, famille monoparentale, famille en deuil, famille d'accueil, famille élargie, institution et famille divorcée). Nous recherchons dans ces huit cas de figure la personne qui est la plus proche de l'enfant, qui s'en occupe prioritairement ; le niveau socioprofessionnel de cette personne correspond alors au niveau de SES de l'enfant *Grandir*.

²⁰ Notons que les variables utilisées par Ou (2005) pour construire cet indice sont (1) l'appartenance à une famille monoparentale à l'âge de 8 ans, (2) le fait d'avoir des parents sans emploi à 8 ans, (3) l'appartenance à une école fréquentée par au moins 60 % d'enfants issus de familles défavorisées sur le plan socioéconomique, (4) le fait de bénéficier de tickets repas, (5) l'absence de diplôme d'études secondaires supérieures chez les parents, et un nombre d'enfants par ménage égal ou supérieur à 4 (6).

Troisième partie : les différents aspects de la réussite scolaire

Pour tenter de répondre à la question initiale du projet de recherche : Quelles expériences sont propices à un développement optimal de l'individu et, inversement, quelles sont les expériences préjudiciables à son épanouissement ?, l'ambition des chercheurs est de relier les différents aspects du développement évalués au long de l'étude afin de comprendre les raisons qui ont permis à certains élèves de surmonter des difficultés qu'ils auraient rencontrées à un moment donné. Cette perspective nécessite donc de disposer en fin de parcours scolaire obligatoire de critères qui permettent de situer les élèves sur un axe réussite/échec. C'est ce qui est développé dans cette partie. En effet, après avoir mené une réflexion sur ce que recouvre la notion de réussite scolaire et sur la définition d'indicateurs de réussite, une dernière récolte d'informations a eu lieu au cours de l'année académique 2006-2007 (les élèves n'accusant pas de retard dans leur parcours scolaire fréquentent la sixième année de l'enseignement secondaire).

Rappelons que, dans le contexte de la présente étude, il faut comprendre le concept de réussite dans une perspective éducative large, qui englobe non seulement la réussite scolaire au sens strict (maintien dans l'enseignement de transition, non-redoublement, choix positif d'orientation), mais aussi le développement de la personne d'un point de vue affectif et social (cf. objectifs du système éducatif de la Communauté française de Belgique²¹). C'est pourquoi un questionnaire écrit ainsi qu'une interview portant sur le projet de vie, le concept de soi et l'ajustement social ont été administrés aux sujets *Grandir*.

Les bases théoriques sous-jacentes ont été présentées dans le rapport final de juin 2006. Durant le mois d'octobre 2006, 301 élèves issus de 4 écoles fréquentant la cinquième ou la sixième année de l'enseignement secondaire (général, technique ou professionnel) ont complété le questionnaire écrit. Ceci avait pour but la validation des items relatifs au projet de vie, au concept de soi et à l'ajustement social. Les qualités psychométriques de l'instrument sont reprises en annexe 1. Le questionnaire écrit, finalisé après validation, se trouve en annexe 2 et le guide d'entretien pour mener l'interview figure en annexe 3.

Afin de garantir un taux élevé de participation, plusieurs modalités ont été proposées aux sujets *Grandir* : passation du questionnaire et de l'entretien à l'université (67 élèves), par téléphone (153 élèves²²) ou à domicile (38 élèves). 258 élèves ont ainsi répondu au questionnaire et à l'interview, auxquels s'ajoutent 42 élèves qui ont uniquement accepté de remplir le questionnaire écrit, ce qui porte le total de données disponibles à 300.

Sur les données recueillies, nous avons effectué une analyse par cluster. Cette analyse vise à dépasser la description globale en établissant plusieurs profils contrastés. Elle permet de résumer les informations recueillies en constituant des groupes d'élèves dont les réponses sont semblables. Autrement dit, les élèves sont répartis en plusieurs groupes construits de manière à rendre les différences entre groupes les plus grandes possibles et les différences entre élèves d'un même groupe les plus petites possibles.

²¹ Article 6 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

²² Parmi ces 153 élèves, 8 élèves ont répondu à l'entièreté du questionnaire écrit mais seulement à une partie de l'entretien oral (il s'agit des questions relatives au changement de filière, au redoublement, au projet scolaire/professionnel et à l'une des missions assignées à l'école : la fonction d'apprentissage tout au long de la vie).

Les variables introduites dans l'analyse sont : l'utilité perçue des études, l'axe études/travail sur lequel se situe le projet scolaire/professionnel de l'élève, la mesure dans laquelle l'école secondaire a accompli ses missions (apprentissage tout au long de la vie, épanouissement personnel et intégration), les perceptions de soi (confiance en soi et estime de soi), les attitudes envers les enseignants et l'ajustement scolaire.

Nous avons opté pour un regroupement de l'information en sept clusters ou profils, expliquant 57 % de la variance des variables mentionnées ci-dessus (cf. annexe 4).

Les profils mis en évidence

Comme l'indique le tableau ci-dessous, la majorité des élèves interrogés (217 sur 300) se caractérisent par des projets scolaires orientés vers la poursuite d'études supérieures. Ces élèves se différencient toutefois dans leur manière de se positionner sur les différents aspects de la réussite scolaire abordés dans le questionnaire et l'entretien. Trois profils distincts ont été dégagés de manière à mettre en évidence ces différentes manières d'envisager leur *expérience scolaire* (Dubet, 1991) dans l'enseignement secondaire. Les élèves davantage guidés par un projet professionnel (83/300) se différencient également dans la manière d'envisager les concepts que nous avons associés à la réussite scolaire. L'analyse des réponses de ces élèves qui s'orientent vers une insertion dans le marché de l'emploi fait apparaître quatre profils distincts.

Tableau 1 : Répartition des profils selon le projet envisagé par les élèves (entreprendre des études supérieures ou se mettre à la recherche d'un emploi)

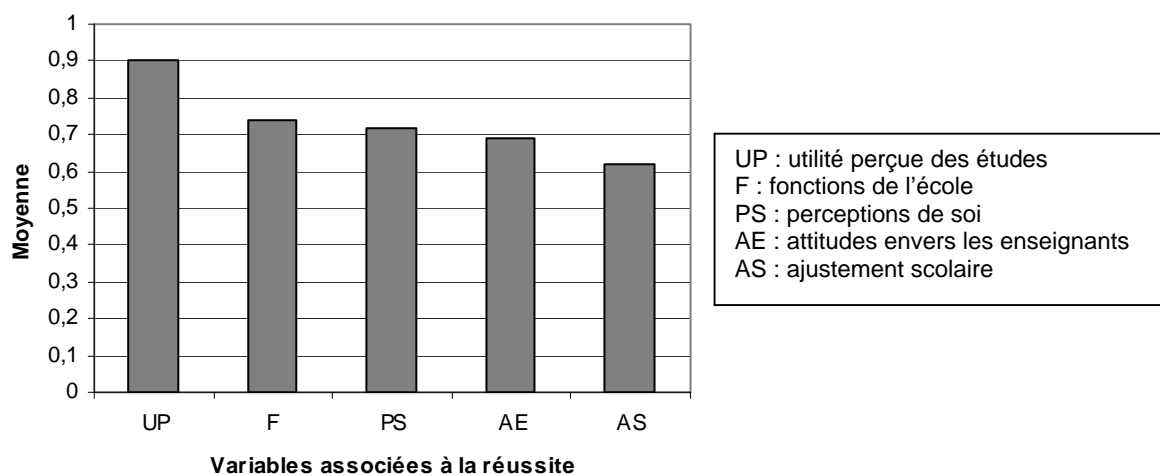
Projet scolaire/professionnel	
<i>Etudes</i>	<i>Travail</i>
Les « très positifs » - profil de type 3 - (n=67)	Les « très positifs » - profil de type 6 - (n=31)
Les « nuancés » - profil de type 2 - (n=93)	Les « peu confiants » - profil de type 5 - (n=30)
Les « fatigués du secondaire » - profil de type 7 - (n=57)	Les « mal ajustés scolairement » - profil de type 1 - (n=9)
	Les « mal orientés » - profil de type 4 - (n=13)
N total = 217	N total = 83

Les sept profils établis sont détaillés ci-après. La description de chacun des profils est étayée par l'examen de la position scolaire des élèves qui y correspondent. Cette façon d'appréhender la réussite scolaire permet de croiser des données objectives, liées à au parcours scolaire, avec des données plus subjectives relatives à la façon dont les élèves valorisent leur parcours et leurs acquis.

Les « très positifs orientés emploi » - profil de type 6 -

Un premier profil caractérise des élèves (31) qui se positionnent de façon globalement positive et très positive sur l'ensemble des variables introduites dans l'analyse (cf. graphique 1).

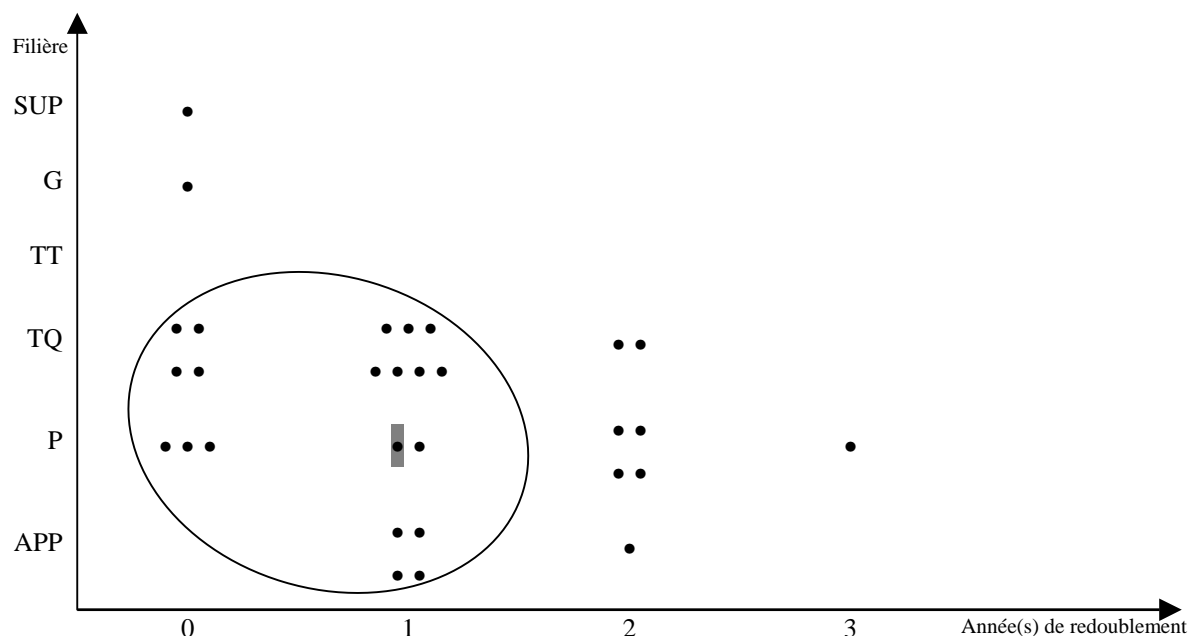
Graphique 1 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 6



Concrètement, ces élèves se caractérisent par le fait de très bien percevoir l'utilité de l'école et la valeur des études effectuées jusqu'ici. Ils estiment également que l'école a rempli ses missions : en moyenne, les élèves de ce profil se déclarent *tout à fait d'accord* et *d'accord* avec des affirmations telles que « L'école m'a donné l'envie d'apprendre. » ou « L'école m'a appris à développer ma confiance en moi ». Ces élèves se caractérisent par des perceptions de soi globalement très positives, qu'il s'agisse de l'estime de soi mesurée par des affirmations telles que « Je me sens bien dans ma peau. » ou « J'aime la personne que je suis. », ou qu'il s'agisse de la confiance en soi, appréhendée via des affirmations telles que « En général, quand je rencontre un problème je le surmonte. » ou encore « Je suis capable de résoudre mes problèmes par moi-même ». Deux dimensions du questionnaire de Reynolds et Kamphaus (2005) sont considérées par leurs auteurs comme des sources potentielles de difficultés d'ordre relationnel et social : l'attitude de l'élève envers les enseignants et l'ajustement scolaire. Les moyennes des élèves du profil de type 6 sur ces deux dimensions indiquent qu'ils développent une attitude très positive envers leurs enseignants (« Mes professeurs me comprennent. », « Mes professeurs me font confiance. ») et se caractérisent par un bon ajustement scolaire (« Je me sens vraiment à l'aise dans mon école. » ou « J'aime travailler pour l'école »). Sur l'axe études/travail, ces élèves situent leur projet scolaire très clairement dans le pôle travail : « Actuellement, je m'oriente plutôt vers un type d'emploi. » ou « Mon avenir proche, je le vois plutôt dans le monde du travail. »

L'examen des positions scolaires des élèves de ce profil en 2006-2007 (cf. graphique 2) fait apparaître que la majorité de ce groupe fréquente l'enseignement qualifiant et accuse un retard scolaire assez variable.

Graphique 2 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 6 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement



Les 20 élèves qui fréquentent l'enseignement technique et professionnel avec peu (un an au maximum) ou sans retard scolaire sont *a priori* les plus typiques de ce profil axé sur la recherche d'emploi et reflétant une vision très positive de l'école secondaire. On est vraisemblablement face à des orientations positives motivées par des projets professionnels plus ou moins bien définis.

L'analyse des réponses données par les élèves lors des entretiens confirme cette hypothèse. Ceux-ci attribuent en effet à leur changement de filière des raisons positives liées au désir de s'orienter vers une option qui leur plaît et qui les intéresse. On est donc bien en présence d'un choix positif d'orientation.

Les 8 élèves qui fréquentent l'enseignement qualifiant et accusent 2 ans de retard scolaire peuvent être considérés comme des élèves qui, en dépit de leurs échecs, sont à même de poser un regard positif sur leur scolarité secondaire et sur leurs propres capacités. Le redoublement ne semble pas avoir détérioré leur vision de l'école qui est considérée comme ayant joué un rôle dans le développement de leur personne et de leurs acquis. Il pourra être intéressant d'affiner l'analyse de ces profils afin d'identifier les facteurs éventuels qui ont permis à certains élèves de surmonter leur échec scolaire.

Quant aux 2 élèves de ce profil qui fréquentent respectivement l'enseignement général et supérieur, ils ont dans leurs réponses laissé entrevoir une vision très positive de leur scolarité de même qu'un projet scolaire orienté vers la recherche d'emploi. Cela signifie-t-il pour autant qu'ils ne comptent pas entreprendre ou poursuivre des études supérieures ? N'est-ce pas plutôt l'idée très claire d'un métier précis qui guide leurs réponses ?

Les propos recueillis en entretien confirment cette hypothèse pour l'élève qui fréquente l'enseignement supérieur : inscrite en première bac kiné, Pauline se considère *comme déjà presque arrivée* dans son parcours scolaire. En revanche, Angélique veut faire des études supérieures mais de type court et se considère par conséquent comme en fin de parcours scolaire. Faute de savoir quelles études entreprendre, elle a pour objectif principal de finir ses études secondaires.

Dans l'ensemble, ce profil de réussite peut s'illustrer concrètement par le cas de Caroline.

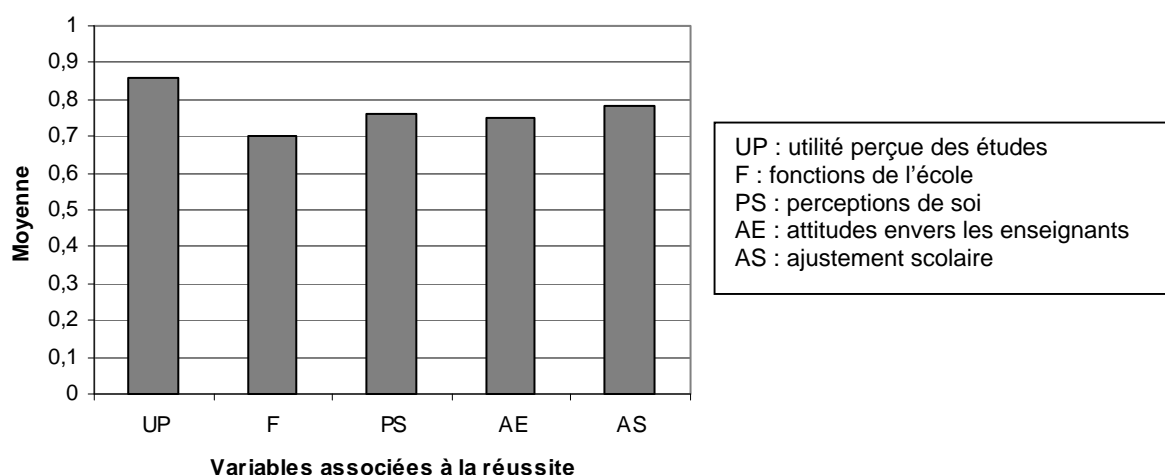
En janvier 2007, cette étudiante fréquente une 5^e professionnelle option coiffure. A l'issue du premier degré, elle passe en technique de transition option comptabilité. Après cette année scolaire, elle souhaite se réorienter vers l'option coiffure. Toutefois ses parents s'opposent à ce choix qui implique un changement de filière. Caroline poursuit donc sa 4^e année en comptabilité qui se solde par un échec. Lors de l'entretien, elle explique cet échec par le fait que voyant son projet personnel d'études contrarié, elle n'a pas fourni d'effort. Caroline finit par refaire une 4^e année mais cette fois, dans l'option qu'elle a choisie.

En ce qui concerne ses projets, Caroline voudrait devenir indépendante et ouvrir son salon. Elle est consciente qu'il lui faut d'abord passer par un statut d'ouvrière. Et avant cela, elle envisage éventuellement d'effectuer une septième année complémentaire afin d'obtenir le diplôme de comptabilité.

Les « très positifs orientés études » - profil de type 3 -

Ce second profil est très semblable au profil précédent sur l'ensemble des dimensions à l'exception de l'axe études/travail (cf. graphique 3).

Graphique 3 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 3

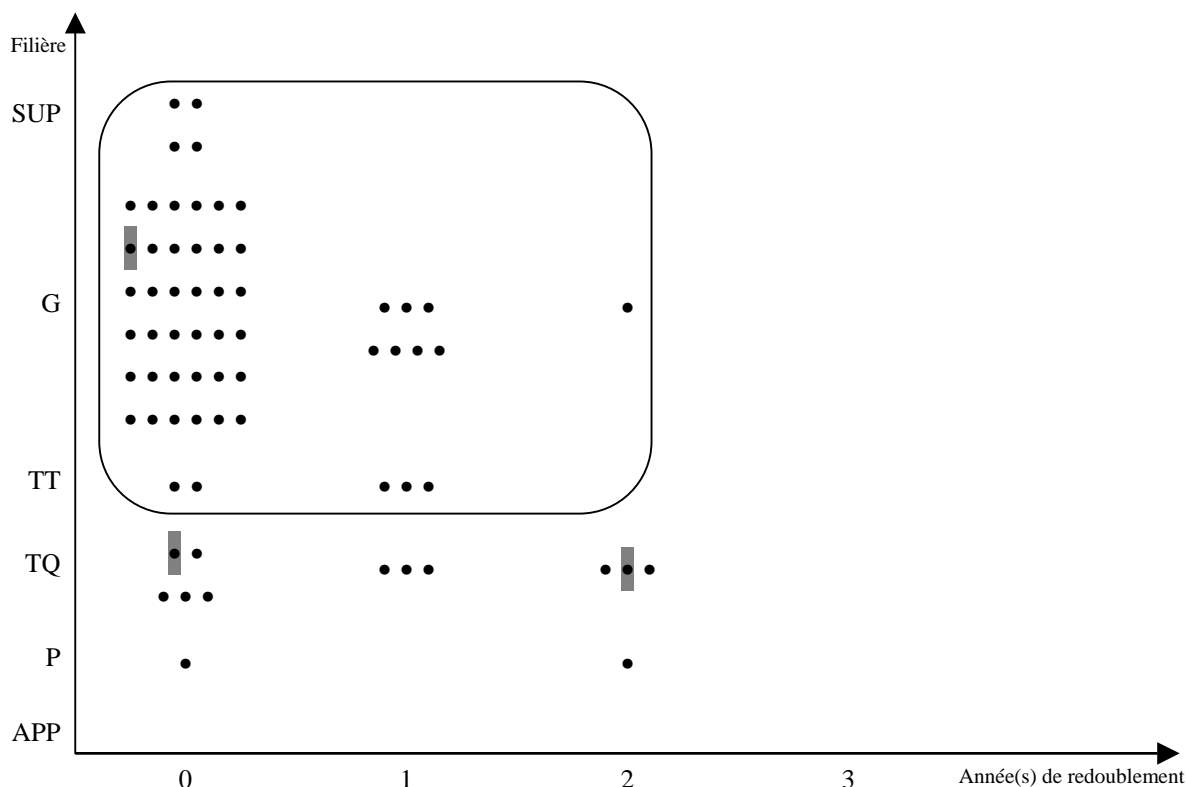


On est donc en présence d'un groupe d'élèves (67) très conscients de la valeur et du rôle des études, convaincus que l'école a rempli les missions qui lui étaient assignées, dont les

perceptions de soi et attitudes envers les enseignants sont très positives, et dont l'ajustement scolaire est également très appréciable. Ces élèves développent un projet d'études supérieures.

Comme l'indique le graphique 4, les positions scolaires des élèves de ce profil se situent massivement sur la gauche de l'axe, signe d'un retard scolaire faible voire inexistant.

Graphique 4 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 3 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement



Plus de trois quart des élèves de ce profil fréquentent l'enseignement de transition (53), ce qui paraît cohérent avec la définition d'un profil qui reflète d'une part, l'image chez les élèves d'une trajectoire scolaire positive et *réussie* (même si il y a eu un redoublement²³) et, d'autre part, le projet d'entamer des études supérieures.

Le cas de Sarah illustre le profil des « très positifs orientés études ».

Sarah est actuellement en 6^e générale, option langues – mathématiques. Son projet scolaire est d'effectuer un an aux USA, après quoi elle entreprendra des études universitaires d'histoire de l'art et d'archéologie (6ans). Bien que ses parents l'encouragent vers une carrière dans l'enseignement, Sarah se prédestine à la recherche en histoire.

Selon elle, l'école a rempli ses différentes missions. Tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'école lui a appris à être tolérante, elle justifie son avis en mentionnant des

²³ Signalons que l'étudiant qui accuse deux ans de retard scolaire (à droite du cercle dans le graphique 4) a doublé en 4^e primaire suite à une expérience d'immersion dans une école néerlandophone. Quant à son second redoublement en 2^e secondaire, signalons que Jody développait à l'époque un projet d'études vétérinaires qui impliquait, selon lui, son maintien dans la filière générale. Même si aujourd'hui son projet scolaire n'est plus aussi clairement défini, il souhaite néanmoins effectuer des études supérieures.

débats menés à l'école sur différents sujets et des jeux de rôles qui lui ont permis de se confronter avec des idées différentes des siennes. Concernant la question de savoir si l'école lui a appris à apprendre, Sarah déclare : « La base de l'école c'est ça. L'école m'a appris beaucoup, surtout beaucoup de bases que j'ai envie d'approfondir ». La fonction de sélection de l'école apparaît très clairement dans son discours. Selon elle, son école comporte effectivement des classes pour intellos (mathématiques, sciences, langues, sciences-économiques) qui accueillent « les élèves très privilégiés, les élites, les futurs médecins, les ingénieurs... ». Sa vision du rôle des enseignants est en adéquation avec l'image de l'école comme gare de tri²⁴ (ici le tri vers le haut) qu'elle évoque : « Ils nous donnent du travail et stop on le fait ou pas, ce n'est pas leur souci. Eux ils ont fait leur boulot. Ils parlent pour ceux qui écoutent et les autres restent derrière. »

Sarah perçoit de façon tout à fait claire l'utilité des études qu'elle considère comme une base pour les études supérieures : « Je sais écrire, parler, m'exprimer correctement, cela sert ». Contrairement aux élèves issus d'autres profils, elle ne nie pas l'utilité des études secondaires générales pour trouver un emploi.

Ce profil de réussite se caractérise par une aisance derrière laquelle se cache un travail assidu. Elle déclare en effet : « Je n'ai pas l'impression de travailler énormément. C'est tranquille, je réussis facilement. » mais durant l'entretien elle déclare aussi travailler plus ou moins 30 minutes par jour.

Le développement de stratégies de réussite est l'un des éléments saillants de ce profil : les conseils qu'elle donnerait à un étudiant pour réussir sont : « Ne pas se mettre au premier banc pour avoir des amis et les amis ça aide pour réussir les secondaires. Ecouter un maximum en classe ce qui équivaut à 20 % du travail acquis. Fréquenter les bonnes personnes. Ne pas se mettre à dos les professeurs, rester juste dans ce qu'ils disent et pensent. Et être poli. »

Au sein de ce profil, les élèves qui fréquentent l'enseignement qualifiant sont pour majorité des élèves qui ont peu ou pas de retard scolaire. L'appartenance à ce profil indique qu'ils développent une vision positive voire très positive de l'école, de leur formation, et de leurs acquis au plan scolaire et personnel. Leur souhait d'entreprendre des études une fois le secondaire achevé permet de supposer qu'on est, comme dans le profil précédent, en présence d'élèves orientés positivement dans la filière qualifiante et, pour certains d'entre eux capables de surmonter leurs échecs antérieurs répétés. C'est sans doute là qu'il faut chercher les élèves capables de rebondir.

Parmi ces élèves, pointons deux cas.

Pauline est au moment de l'entretien en 4^e technique de qualification, option artistique. Son parcours scolaire est marqué par des difficultés qui apparaissent au premier degré secondaire. Elle effectue une deuxième année complémentaire au terme de laquelle elle décide d'entreprendre des études de type artistique. En dépit de cette orientation positive, Pauline va doubler sa 4^e technique pour des motifs qu'elle avance comme étant extérieurs à elle (mauvaises fréquentations). Cependant, lorsqu'on l'interroge sur l'éventualité d'un passage dans l'enseignement professionnel, elle affirme sa volonté de se maintenir dans l'enseignement de qualification. Cette filière est en effet selon elle une meilleure porte

²⁴ Afin d'appréhender la fonction de sélection de l'école, les élèves ont été invités à choisir, lors de l'interview, entre deux « images » : les options (générale, technique, professionnelle), c'est plutôt « une gare de tri : les bons d'un côté, les moins bons de l'autre » ou « une carte de restaurant : chacun peut y trouver ce qu'il aime ».

d'entrée pour accéder aux études supérieures et réaliser son projet professionnel : elle veut faire l'académie des Beaux Arts pour devenir professeur de dessin. Ce parcours scolaire qui pourrait sembler *a priori* chaotique témoigne d'une capacité à surmonter les échecs. Au moment de l'entretien, à la question « Es-tu toujours en situation d'échec ? », elle répond par la négative et ajoute qu'elle fourni à présent les efforts nécessaires.

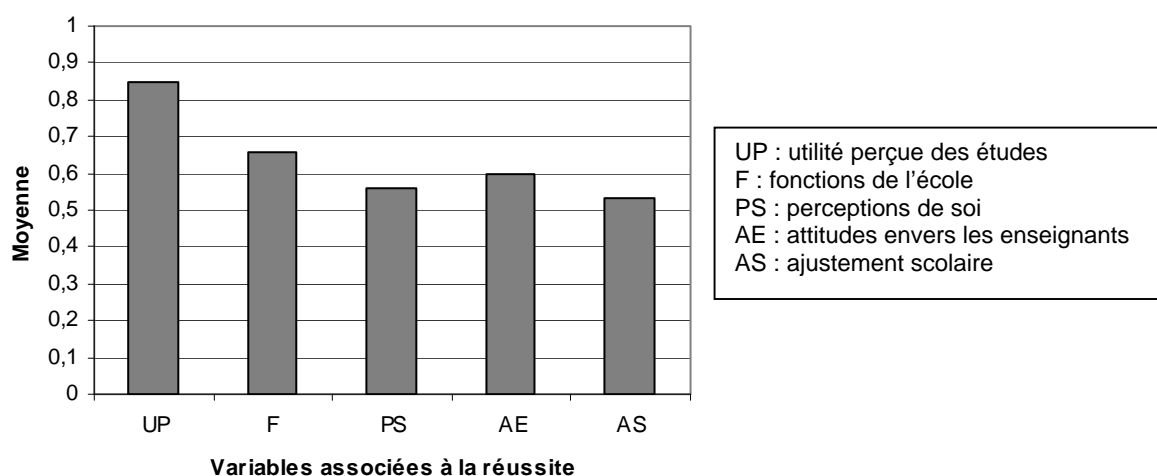
Charlotte fréquente une 6^e année en technique de qualification. Son parcours scolaire se traduit par des difficultés scolaires qui apparaissent au premier degré du secondaire. A cette époque, Charlotte déclare n'avoir pas du tout confiance en elle. Selon elle, son passage dans l'enseignement technique est clairement lié aux difficultés vécues dans le général. S'il s'apparente *a priori* à un choix d'orientation non positif, ce changement de filière va toutefois rapidement s'avérer très positif. Charlotte trouve en effet les cours de l'option animation intéressants et motivants et apprécie ses condisciples de classe de même que ses enseignants qui « l'aident et lui redonnent confiance en elle ». Une fois le secondaire achevé, son projet est d'effectuer des études d'institutrice primaire dans une école normale déjà choisie. Parmi les éléments qui témoignent du caractère positif de son projet d'études, signalons que Charlotte a choisi des cours à option ciblés sur l'accompagnement de la personne handicapée afin d'enrichir son profil de formation et de réduire les risques de chômage.

D'une façon plus générale, l'analyse des propos recueillis lors des entretiens fait ressortir le rôle déterminant joué par le projet professionnel lorsque ces élèves scolarisés dans le qualifiant rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire.

Les « nuancés » - profil de type 2 -

Le profil 2 compte 93 élèves et rassemble à lui seul un tiers des élèves interrogés. Comme ceux du groupe précédent, les élèves de ce profil apparaissent à la fois très conscients de la valeur et de l'utilité des études poursuivies jusqu'ici. Ils reconnaissent le rôle joué par l'école tant dans leurs apprentissages que dans le développement de leur personne et ils sont très clairement orientés vers des projets d'études supérieures (cf. graphique 5).

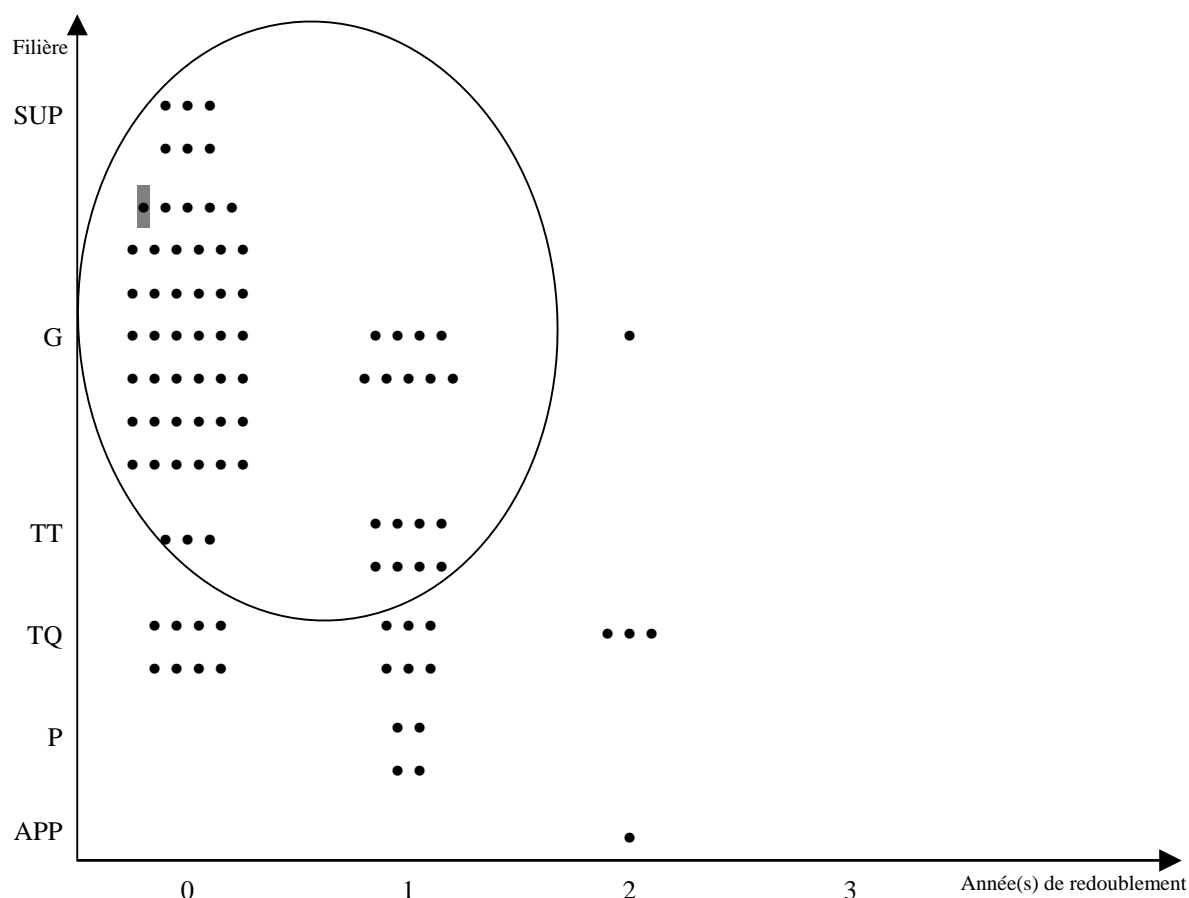
Graphique 5 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 2



Contrairement au profil précédent, les élèves de ce profil apparaissent plus nuancés dans leur façon de se percevoir, sans pour autant développer une image négative. En outre, les relations avec les enseignants et l'ajustement scolaire de ces élèves présentent des valeurs moins élevées que celles observées dans le profil précédent.

L'examen de la position scolaire des élèves de ce profil (cf. graphique 6) indique que plus de la moitié de ces élèves ont réussi leur parcours scolaire sans redoublement et fréquentent, pour la plupart d'entre eux, l'enseignement général ou le technique de transition. Signalons que la majorité des élèves qui accusent une ou deux années de retard dans l'enseignement de qualification (10/14) justifient leur changement de filière par des choix positifs d'orientation.

Graphique 6 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 2 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement²⁵



Le cas de Lara illustre le profil des « nuancés ».

Lara est en 6^e secondaire générale et a choisi l'option histoire. Son projet scolaire n'est pas encore bien arrêté : entreprendre des études de stylisme (Ecole de la Cambre) ou faire le conservatoire (théâtre). Elle envisage également la possibilité de travailler pour pouvoir financer ses études et prendre des cours du soir pour préparer l'entrée à la Cambre.

²⁵ Un sujet appartenant au profil de type 2 fréquente l'enseignement spécial et un autre sujet appartenant à ce même profil a abandonné ses études.

Lara considère que l'école a bien rempli ses fonctions de socialisation. Selon elle, son école est une école basée sur la tolérance. Les moyens par lesquels l'école lui a appris la tolérance sont le cours de morale, les pièces de théâtre sur le racisme, des films et des discussions souvent menées sur le sujet. En donnant des échéances lointaines, les élèves doivent apprendre à s'organiser, et donc elle considère que l'école lui a appris à apprendre.

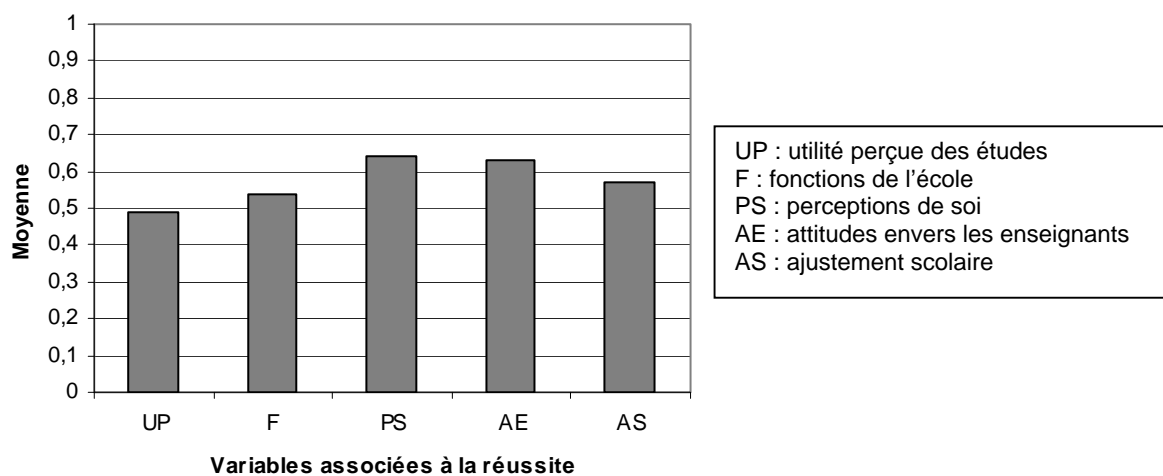
Toutefois, son niveau d'ajustement scolaire et l'attitude qu'elle développe envers les enseignants sont affectés par un sentiment de ne pas être à la hauteur. Dans son questionnaire, elle déclare en effet se sentir *presque toujours* écrasée par le travail scolaire et considère que ses enseignants sont *souvent* trop exigeants.

Dans l'ensemble, ce profil de réussite peut se rapprocher du profil précédent. Si les valeurs moyennes relatives à l'ajustement scolaire et aux relations avec les enseignants sont moins élevées, c'est sans doute lié au fait que les élèves de ce profil expriment davantage la charge du travail scolaire qui leur est imposée.

Les « fatigués du secondaire » - profil de type 7 -

Les élèves (57) regroupés dans ce profil se caractérisent par une vision assez négative de certains aspects de l'expérience scolaire vécue au secondaire (cf. graphique 7).

Graphique 7 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 7

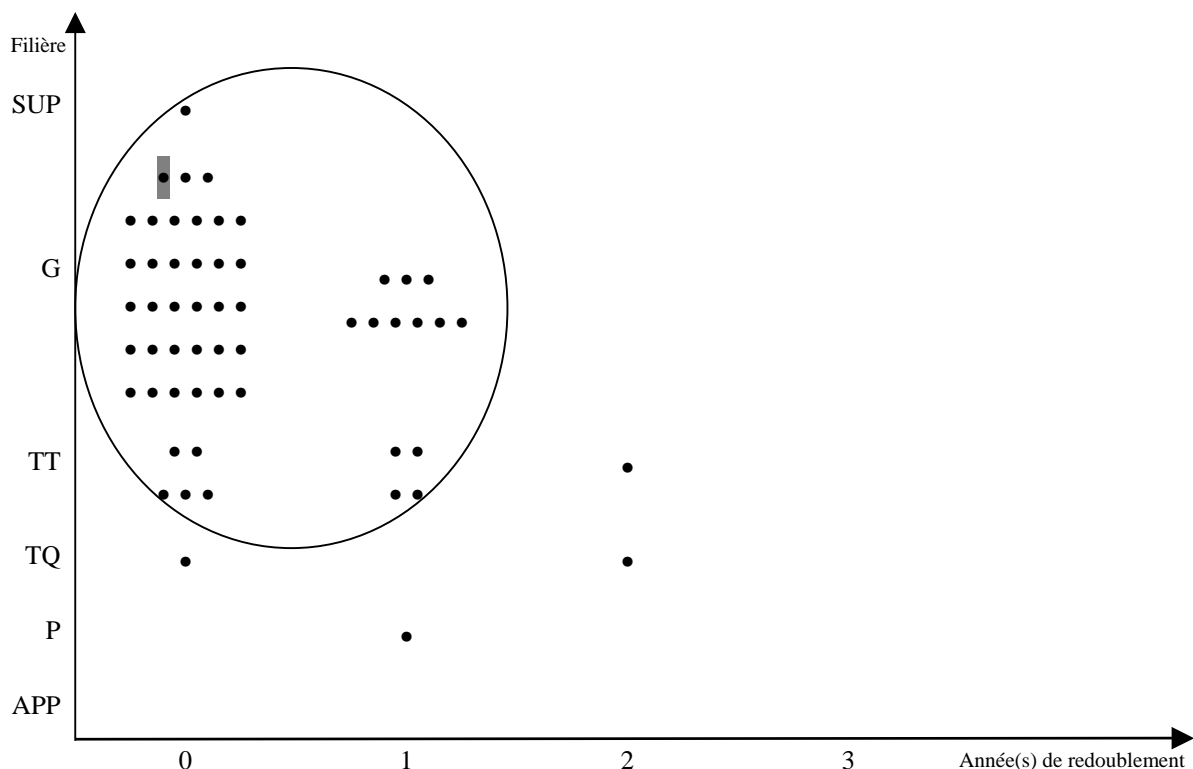


Ces élèves ont tendance à concevoir les études faites jusqu'ici comme plutôt inutiles et à penser que l'avenir se jouera après les études secondaires. Ils sont moyennement enclins à adhérer aux affirmations telles que « L'école m'a appris à être bien dans ma peau. » ou « L'école m'a appris à apprendre ». Sans être considéré comme problématique, l'ajustement scolaire de ces élèves est plutôt faible. Les affirmations telles que « Ca m'ennuie d'aller à l'école. », « Je pense que je vais à l'école pour rien. » peuvent être considérées comme conformes à leur vécu *parfois* ou *souvent*. Toutefois, les réponses recueillies sur les autres dimensions indiquent que ces élèves n'éprouvent pas réellement de difficultés avec leurs enseignants, et autre élément rassurant, qu'ils développent des perceptions de soi plutôt positives. Cette analyse laisse à penser que l'on se trouve en présence d'une « fatigue » de l'enseignement secondaire qui n'altère pas leur motivation à poursuivre des études, comme

l'attestent les réponses relatives à l'axe études/travail. Le projet scolaire des élèves de ce profil est en effet d'entreprendre des études supérieures.

La position scolaire des élèves de ce profil est cohérente avec l'ensemble des réponses obtenues (cf. graphique 8). La majeure partie des élèves fréquentent l'enseignement de transition et se caractérisent par un retard scolaire nul ou égal à une année. La réussite scolaire telle qu'elle est appréhendée permet donc d'augurer des choses positives pour la suite.

Graphique 8 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 7 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement²⁶



Ce profil peut s'illustrer par le cas de Thomas.

Thomas est en 6^e mathématiques – sciences et s'oriente vers des études scientifiques mais n'a pas encore de métier en perspective.

Selon lui, la scolarité secondaire a peu d'utilité en tant que telle : « Dans le général, on n'a pas grand chose quand on sort, il faut faire d'autres études ». Cette vision est confortée par le fait que, dans son entourage, beaucoup de parents de ses copains sont au chômage alors qu'ils ont des diplômes, ce qui ne le rassure pas. Il ne voit dans ses études secondaires qu'un moyen d'accéder à l'université.

Thomas considère que la plupart des enseignants de son école donnent beaucoup de travail, et organisent beaucoup d'interrogations. Sa perception des fonctions de sélection de l'école apparaît très clairement dans ses propos : « Les filières c'est plutôt une gare de tri, ici en fin d'année si tu n'as pas de bons résultats, pas de seconde chance, on te conseille d'aller voir ailleurs ! »

²⁶ Un sujet appartenant à ce profil a abandonné ses études.

Quant à savoir si l'école a rempli ses missions, Thomas n'en est pas convaincu. L'école ne semble ni lui avoir appris à être tolérant : « La tolérance : pas à l'école non. », ni à développer sa confiance en lui : « Non, les professeurs ne font rien pour te mettre en confiance. »

Ce profil laisse à penser que les élèves qui en font partie ont du mal à donner du sens au travail scolaire qui tend à être conséquent. En outre, ils voient essentiellement l'école secondaire comme un moyen d'accéder aux études supérieures, et ont du mal à identifier les apports concrets de l'école (« C'est sûrement utile pour les études futures, je suppose que je n'ai pas fait six ans pour rien. », « Avec un diplôme du secondaire on ne fait rien, c'est la préparation à ce qu'on va faire plus tard »). La plupart d'entre eux expriment une charge de travail scolaire importante, et vont jusqu'à mentionner deux heures de travail par jour. On ne peut s'empêcher de voir dans ces portraits des élèves impatientes d'en finir avec le secondaire et d'entamer des études utiles, de même que des élèves assommés par des tâches scolaires principalement axées sur la mémorisation. L'expression « fatigués du secondaire » tend à exprimer, d'une part, l'idée d'une issue tant attendue de cette étape obligée qu'est le secondaire, et d'autre part, l'usure liée à l'abondance de tâches scolaires peu significatives.

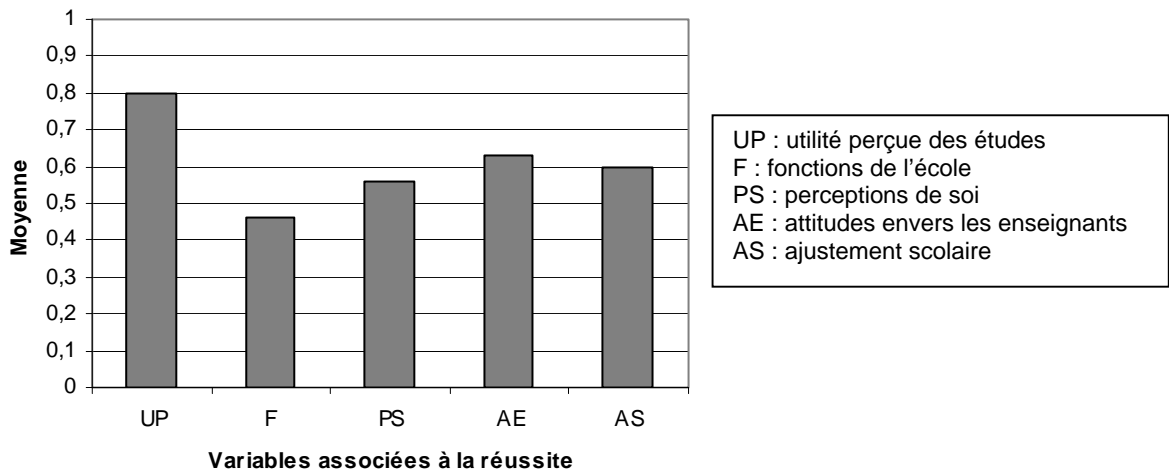
En outre, ce profil se caractérise par une prédominance du rôle de la famille dans l'éducation socio-affective. En effet, les élèves considèrent que leurs parents ont pris en charge une large part dans le développement de leur personne, que soit dans le domaine de la tolérance, de la confiance en soi (et, même plus largement, des méthodes de travail). Ainsi, ils affirment généralement que ce n'est pas le rôle de l'école de développer chez les élèves ces aspects socio-affectifs.

Toutefois, la tendance de ces élèves à ne pas percevoir l'utilité de l'école ne semble pas constituer un obstacle à la réussite scolaire, en témoigne leur position scolaire, leurs perceptions de soi globalement positives et leur orientation vers des études supérieures.

Les « peu confiants » - profil de type 5 -

Sur le plan de certaines caractéristiques, ce profil rassemble des élèves proches du premier profil « les très positifs orientés emplois » mais sans toutefois présenter des réponses aussi clairement positives. Comme dans celui-ci, les élèves (30) qui correspondent au profil des « peu confiants » décrivent un projet d'avenir principalement orientés vers le pôle travail et apparaissent très conscients de la valeur et de l'utilité des études poursuivies jusqu'ici. Par contre, l'attitude qu'ils développent envers les enseignants n'est ni très négative ni très positive, de même l'ajustement scolaire peut être qualifié de moyen (cf. graphique 9). Face à des propositions telles que « Je me demande pourquoi je vais à l'école. » ou « Devant mes professeurs, je me sens bête. », les réponses de ces élèves oscillent davantage entre *parfois* et *souvent* qu'entre les positions extrêmes de l'échelle *jamais* et *presque toujours*. Les élèves rangés dans ce profil se caractérisent également par deux éléments distinctifs. D'une part, l'estime de soi et la confiance en soi apparaissent moins développées que celle de leurs condisciples, d'autre part, leur vision des apports de l'école dans les domaines cognitifs et sociaux est nettement moins positive que celle des deux premiers profils décrits. Ces élèves peuvent par exemple marquer leur désaccord avec des items tels que « L'école m'a appris à apprendre par moi-même. » ou « L'école m'a appris à être tolérant(e) ».

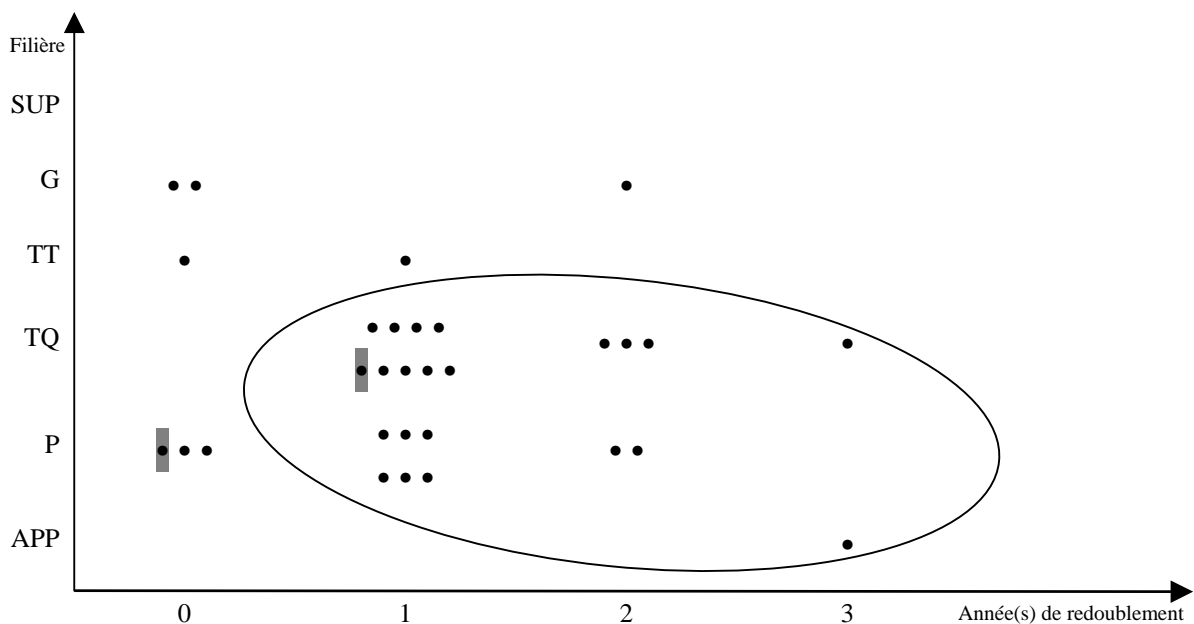
Graphique 9 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 5



Ce groupe de sujets est composé pour majorité d'élèves qui ont pour la plupart une voire deux ou trois années de retard scolaire et fréquentent une filière de qualification (cf. graphique 10). Cette position scolaire, qui semble à priori la plus conforme au profil établi, laisse à penser que l'on est en présence d'élèves marqués négativement par des échecs scolaires et assez amers vis-à-vis de leur parcours scolaire.

Parmi les élèves de ce profil, 6 élèves n'ont aucun retard scolaire. En dépit de cette position scolaire appréciable, ils sont moins enclins que les autres à se décrire en termes positifs et ne semblent pas avoir tiré le meilleur parti de leur scolarité secondaire.

Graphique 10 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 5 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement



Deux cas permettent d'illustrer le profil des « peu confiants ».

François est actuellement en 5^e technique option électricité. Son parcours scolaire est marqué par un échec en 2^e générale. Les raisons qu'il attribue à cet échec tiennent au fait qu'il n'a pas assez travaillé. A cette époque il aurait aimé changer de filière, mais ses parents voulaient qu'il reste dans cet établissement qui n'organise que de l'enseignement général. Son projet professionnel est d'effectuer une 7^e année de gestion « pour avoir son papier », afin d'ouvrir ensuite un commerce et devenir patron. Au moment de l'entretien, François se perçoit toujours en situation d'échec et déclare qu'il va étudier pour s'en sortir.

Selon lui, l'école est loin d'avoir rempli toutes ses missions : il répond systématiquement par la négative qu'il s'agisse des fonctions d'intégration, d'épanouissement personnel ou d'apprentissage tout au long de la vie. A la question « Serais-tu prêt à t'inscrire à une formation si nécessaire quand tu auras 30 ans ? », François répond de nouveau par la négative d'un ton catégorique.

A la question « Dans ton école y a-t-il des classes pour les intellos ? », sa réponse traduit une image peu positive des compétences des élèves qui fréquentent sa filière : « Non, en fait les élèves ne sont pas très intelligents ». Un élément saillant de son portrait touche à l'estime qu'il a de lui même. Ses réponses indiquent qu'il n'aime pas la personne qu'il est, qu'il aurait voulu être quelqu'un d'autre et qu'il ne se sent pas bien dans sa peau. En revanche, son apparence physique ne lui pose pas problème.

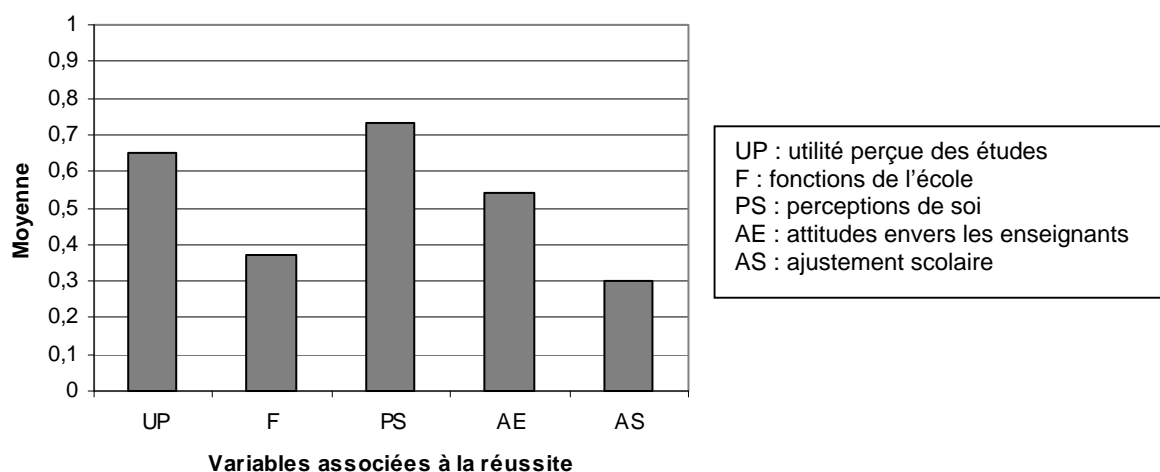
Julie est actuellement en 6^e professionnelle et n'a donc aucun retard scolaire. Elle effectue sa scolarité secondaire dans l'option coiffure, métier vers lequel elle se dirige assez tôt. En cinquième secondaire, son passage en professionnelle est un passage obligé. Son projet professionnel est soit d'insérer le marché de l'emploi dès l'année prochaine, soit d'effectuer une septième année en gestion.

Selon elle, l'école n'a pas rempli les missions qui lui sont assignées. Lorsqu'on lui demande si l'école lui a appris à être tolérante, Julie exprime son désaccord : « A l'école, l'apparence à beaucoup d'importance que ce soit pour les profs et les autres élèves ». L'école ne semble donc pas avoir été le lieu idéal pour apprendre à accepter les différences des autres. Parallèlement, à la question l'école t'a-t-elle appris à développer ta confiance en toi ? Elle répond à nouveau par la négative : « Non, j'étais assez timide et à cause de l'école (l'apparence entre autre) j'ai perdu ma confiance en moi ». A propos de ce que les enseignants attendent des élèves, Julie affirme qu'ils en attendent beaucoup mais ajoute qu'ils ne les encouragent pas vraiment. Sa vision des autres fonctions de l'école est tout aussi négative. Pour Julie, l'école ne donne pas envie d'apprendre, c'est plutôt une gare de tri, et « apprendre à apprendre » ne signifie pas autre chose qu'apprendre à étudier, savoir écouter et travailler pour réussir. Ce portrait reflète l'image d'une élève qui subit sa scolarité et envisage son rôle d'élève plutôt de façon passive.

Les « mal ajustés scolairement » - profil de type 1 -

Ce profil qui ne compte que très peu d'élèves (9) se distingue des autres profils observés par le fait que les réponses indiquent globalement des tendances négatives sur la plupart des dimensions étudiées, à l'exception des perceptions de soi qui apparaissent en moyenne très positives (cf. graphique 11).

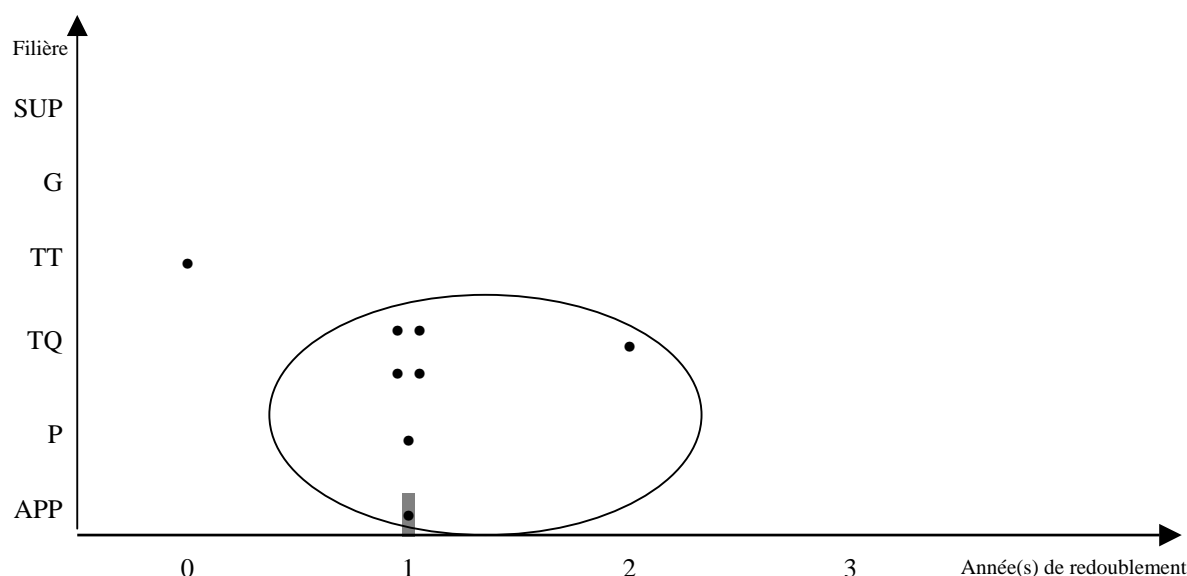
Graphique 11 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 1



Très confiants en eux et dotés d'une bonne dose d'estime de soi, ces élèves se distinguent des autres par le fait qu'ils ne reconnaissent que très faiblement le rôle joué par l'école dans le développement de leur personne, qu'il s'agisse de l'épanouissement personnel, de l'intégration ou de la capacité à apprendre à apprendre. L'utilité des études faites jusqu'ici est reconnue dans une faible mesure. Plus préoccupant sans doute, l'ajustement scolaire de ces élèves apparaît comme problématique. Aux items tels que « J'ai envie d'arrêter mes études. » ou « Je me demande pourquoi je vais à l'école. », ils se positionnent en effet globalement à l'extrémité de l'échelle (*presque toujours*). En outre, les relations avec les enseignants apparaissent teintées de négatif : des affirmations telles que « Les professeurs sont injustes. » ou « Mes professeurs se mettent en colère pour un rien. » sont situées par les élèves autour des pôles de réponses *souvent* voire *presque toujours*. Les élèves correspondant à ce profil déclarent vouloir s'insérer dans le marché de l'emploi plutôt que de poursuivre des études après le secondaire.

L'examen des positions scolaires montre à une exception près que ces élèves fréquentent l'enseignement qualifiant (cf. graphique 12).

Graphique 12 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 1 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement



L'analyse des raisons apportées aux changements de filières indique que, pour la plupart des élèves, des difficultés scolaires sont évoquées en amont des choix d'option. Même ceux qui affirment avoir effectué un choix positif d'orientation (par envie de mener un type d'études précis) évoquent dans la suite de l'entretien de mauvais résultats scolaires. Le retard scolaire, bien qu'il ne soit pas très accusé, semble avoir généré des attitudes fort négatives à l'égard de l'école et des enseignants mais n'a en revanche pas altéré les perceptions de soi de ces élèves. Faut-il s'en réjouir ou craindre que ces élèves ne tendent à surestimer leurs compétences et à adopter une logique d'attribution externe, peu favorable à des remises en question et à d'éventuels réajustements ?

Jakson illustre le type de profil des « mal ajustés scolairement ».

Jakson termine sa 3^e année sous contrat d'apprentissage « Rénovation-Rejointoyage ». Son projet professionnel apparaît tôt (dès l'issue de sa première année secondaire). Il consiste à travailler avec son père à la fin de sa formation. Il justifie son changement de filière par le fait qu'il n'était pas « bon pour le général » et par l'opportunité qui lui est offerte à l'issue de sa formation de rejoindre l'entreprise familiale.

Interrogé sur la mesure dans laquelle l'école a développé sa confiance en lui, il répond par la négative, affirmant que : « C'est plus ma vie et mon entourage que l'école ». Quant à la curiosité d'apprendre, l'école n'a selon lui pas davantage joué un rôle : « Non, je n'ai jamais voulu faire des études donc je n'étais pas très curieux d'apprendre ». Il reconnaît toutefois la valeur des apprentissages cognitifs élémentaires : « Ils m'ont appris les bases, à écrire, à lire. ». De même, les enseignants lui ont « appris à être plus discipliné ». De fait, ses relations avec les enseignants n'ont pas toujours été harmonieuses : lors de son entretien, il fait part de problèmes de discipline avec ses professeurs.

Son indice très faible d'ajustement social s'explique par un ras-le-bol de l'école. Il affirme n'avoir jamais envie de faire ses travaux scolaires, en avoir marre d'aller à l'école, que ça l'ennuie et que ses parents ont dû insister pour qu'il continue ses études...

Les études effectuées jusqu'ici sont perçues comme utiles pour trouver un emploi dans la mesure où « elles permettent d'apprendre le métier ». Mais, à la question de savoir si elles lui serviraient un jour, sa réponse est plus nuancée : « Oui et non, oui pour les bases, non car ce que j'ai appris je l'aurai appris sur le chantier. »

Sa bonne dose de confiance en lui est peut-être liée au fait qu'il n'est plus en situation d'échec scolaire. Il considère d'ailleurs que son école est une école où il est très facile de réussir et dans laquelle il se sent à l'aise. La sûreté de l'emploi (Jakson aura du travail dès qu'il sortira de l'école) peut également constituer un explicateur des perceptions positives qu'il a de lui-même.

Le cas de Laurent²⁷ montre que certains élèves de ce profil se trouvent dans des situations plus précaires.

Laurent a doublé sa première année primaire. En secondaire, il est passé de l'enseignement technique (option électricité) en 2^e année à l'enseignement professionnel (option mécanique) en 3^e année secondaire. Au moment de l'entretien, il est en décrochage scolaire depuis le début de sa 5^e année. Il accuse par conséquent deux ans de retard scolaire.

Comme Jakson, il connaît des difficultés d'ordre relationnel avec ses enseignants. Celles-ci sont toutefois plus accentuées et le conduiront à un renvoi.

Comme dans le cas précédent, Laurent justifie son changement de filière en évoquant le fait qu'il est plus manuel et que c'était trop difficile. Il semble néanmoins que la transition n'ait pas posé de problème : « Je l'ai bien vécu le changement de filière, c'est moi qui l'ai voulu. Je ne voulais pas étudier. Pour moi ça ne sert à rien d'apprendre l'histoire et tout ça. »

En ce qui concerne la confiance en soi, Laurent se montre à la fois plus positif et plus nuancé. Il est *tout à fait d'accord* avec l'affirmation « L'école m'a appris à développer ma confiance en moi. », il précise : « Quand je fais quelque chose que je réussis, j'ai confiance en moi. Je n'ai pas encore assez confiance en moi. », et ajoute par la suite que les professeurs encourageaient la classe en disant aux élèves qu'ils étaient capables de réussir. En revanche, l'école n'a pas rempli certaines de ses missions : selon lui, rien de ce que l'école proposait ne l'intéressait, rien ne l'a donc rendu curieux.

Les études qu'il a effectuées jusqu'ici sont perçues comme relativement utiles : peu utiles pour trouver un métier puisqu'il voudrait travailler dans le domaine de la carrosserie, mais toutefois utiles car il a appris à « utiliser des machines pour la mécanique qui sont semblables pour la carrosserie ».

Son indice d'ajustement social est, comme celui de Jakson, très faible mais va le conduire à un décrochage scolaire.

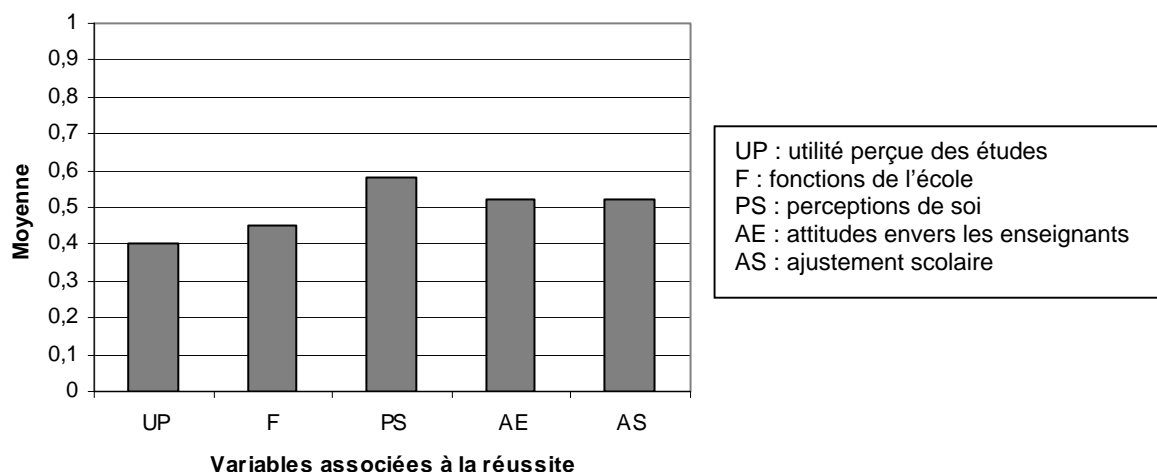
En termes de réussite scolaire, ce profil est difficile à positionner, les deux portraits esquissés pourraient constituer les extrêmes du groupe. En effet, l'un a visiblement réussi à « s'accrocher » à sa scolarité peut-être grâce à un projet professionnel dans lequel les parents jouent un rôle prépondérant, l'autre, moins soutenu par ses parents, semble moins bien armé pour affronter le monde professionnel.

²⁷ Laurent n'apparaît pas dans le graphique 12 car il a abandonné ses études.

Les « mal orientés » - profil de type 4 -

Sur l'ensemble des dimensions étudiées, les réponses de ce groupe d'élèves très peu nombreux (13) indiquent en moyenne des tendances négatives (cf. graphique 13).

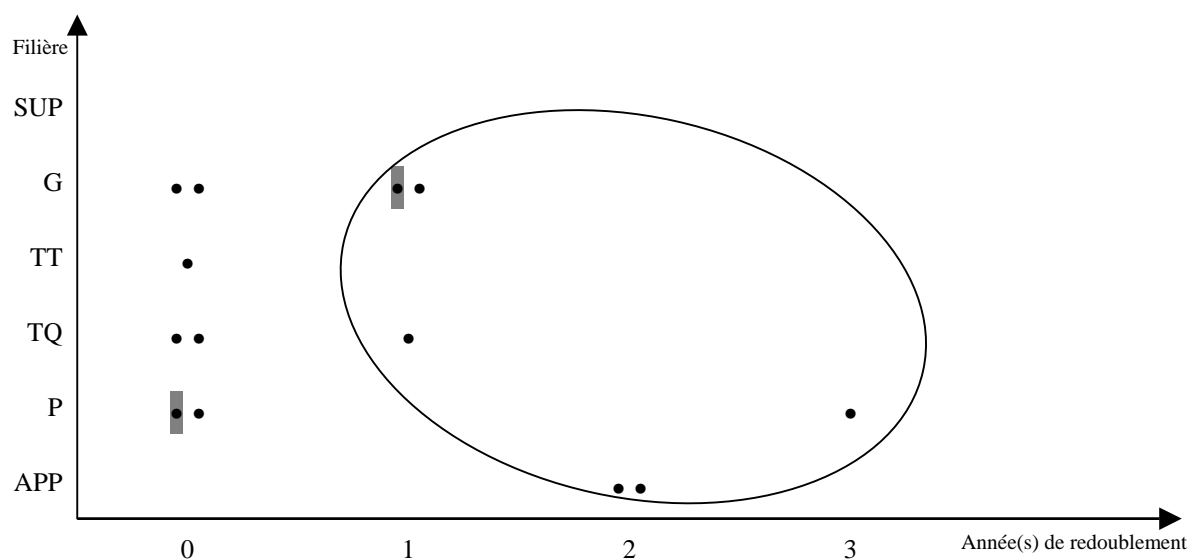
Graphique 13 : Moyennes de chaque variable associée à la réussite calculées sur l'ensemble des élèves appartenant au profil de type 4



Qu'il s'agisse de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou de la façon dont ils perçoivent l'utilité de l'école ou de la mesure dans laquelle elle a rempli ses missions, les réponses recueillies témoignent d'un jugement plutôt négatif. Résolument tournés vers des préoccupations d'insertion dans le marché de l'emploi, ces élèves quittent l'enseignement secondaire amers et vraisemblablement peu motivés par la perspective de reprendre des études futures. L'ajustement scolaire n'est pas satisfaisant et les relations avec les enseignants appréhendées via des affirmations telles que « Devant mes professeurs, je me sens bête. » ou « Les professeurs guettent mes erreurs. » apparaissent visiblement problématiques.

Ce dernier groupe de sujets apparaît contrasté sur le plan de la position scolaire (cf. graphique 14). Il est composé pour moitié d'élèves ayant accumulé une, deux ou trois années de redoublement et pour l'autre moitié d'élèves n'ayant aucun retard dans leur parcours scolaire. On voit que le regard négatif porté sur la scolarité secondaire n'est pas automatiquement lié à l'échec scolaire.

Graphique 14 : Répartition des élèves appartenant au profil de type 4 selon la filière d'enseignement et le nombre d'année de redoublement



L'éventail de choix pour les analyses des cas est restreint par le fait que parmi les élèves de ce profil, seule la moitié a accepté de participer à un entretien après avoir répondu au questionnaire écrit.

Ce profil est illustré par les cas de Damien et Jennifer : le premier maintenu en général, la seconde orientée dès le départ dans le professionnel.

Damien fréquente une 5^e année générale dans l'option sciences économiques. En 4^e secondaire, il a eu quatre examens de passage mais les a tous ratés. Il a par conséquent doublé cette année scolaire. Selon lui, son école est une école où il faut travailler, c'est une des plus dures. Ses parents l'ont poussé à rester dans l'enseignement général. En effet, Damien explique que ses parents considèrent les filières comme une gare de tri alors que, pour lui et ses copains, c'est plutôt une carte de restaurant.

Son projet d'avenir est centré sur la recherche d'un emploi mais est encore très imprécis. Il a envie de chercher un emploi, mais ne sait pas lequel. Selon lui, les études ne sont pas un moyen de se prémunir du chômage : « Je n'ai pas envie de faire encore trois ans d'études si c'est pour me retrouver au chômage ». A la limite, il pourrait reprendre des études quand il aura 30 ans, mais uniquement si c'est pour évoluer dans son travail. Le conseil qu'il donnerait à un élève du secondaire pour réussir (« essayer de savoir ce qu'il a envie de faire et s'il a envie de faire des techniques ») permet de s'interroger sur la pertinence de son maintien dans l'enseignement général. Des études techniques n'auraient-elles pas été plus adéquates étant donné son désir de s'insérer rapidement dans le marché de l'emploi ?

Selon lui, l'école a partiellement rempli les missions qui lui sont assignées : « Ce qu'on apprend à l'école c'est assimiler les matières et il faut beaucoup travailler pour y arriver ». Dans le cas de Damien, il semble qu'on soit moins dans une logique « d'apprendre à apprendre » que dans une logique de mémorisation.

Son niveau d'ajustement scolaire n'est pas satisfaisant : Damien a *souvent* envie d'arrêter ses études et se demande *presque toujours* pourquoi il va à l'école. Ses relations avec les professeurs sont également problématiques : selon lui, ses professeurs ne le comprennent pas et ne se soucient pas de lui, ils sont souvent trop exigeants et se mettent presque toujours en colère pour un rien.

Au vu de ces données, il semble que Damien ait traversé le secondaire sans véritablement arriver à se construire un projet, qu'il soit scolaire ou professionnel.

Jennifer effectue sa scolarité secondaire dans la filière professionnelle sans redoubler. En 4^e année, elle passe de l'option coiffure à l'option hôtellerie dans laquelle elle se maintient jusqu'en 6^e année. Son projet professionnel est en effet de trouver un emploi dans l'hôtellerie ou dans l'Horeca.

Pas plus chez Jennifer que chez Damien, l'école ne semble avoir réellement développé, l'idée selon laquelle l'apprentissage peut se dérouler tout au long de la vie : « Reprendre des études, j'hésite sauf si ça peut m'aider pour mon avenir professionnel ». En ce qui concerne l'apprentissage de la tolérance et la confiance en soi, Jennifer n'estime pas que c'est l'école qui a développé ces aspects mais plutôt ses parents et elle-même. L'école l'a toutefois rendue curieuse d'apprendre en l'éveillant à des cultures différentes. Relativement confiante dans ses capacités, Jennifer se caractérise pourtant par une estime de soi négative qui se cristallise davantage sur son apparence physique.

La façon dont elle perçoit l'utilité des études effectuées jusqu'ici est nuancée. D'une part, elle considère qu'elles sont utiles dans le sens où « on a toujours la possibilité de trouver un emploi » et, d'autre part, elle ne les trouve pas suffisantes car elle aurait préféré « faire de grandes études de cuisine plutôt que de la cuisine de collectivité ».

Son ajustement scolaire, sans être problématique, confirme son ambivalence par rapport à l'école. Bien que l'école soit utile dans une certaine mesure, elle reconnaît qu'aller à l'école l'ennuie.

Dans les deux cas, on a l'impression que les études effectuées ne sont peut-être pas tout à fait en adéquation avec les aspirations qu'ils expriment (lui veut travailler mais n'a pas de formation professionnelle, elle est formée pour un métier mais est peut-être trop peu qualifiée).

Les profils placés sur un axe réussite/échec

Afin d'organiser les informations issues des différents profils établis et d'appréhender ainsi la mesure dans laquelle les élèves de l'étude ont finalement réussi leur parcours scolaire, les profils ont été examinés les uns par rapport aux autres afin de les positionner sur un axe réussite/échec (cf. figure 1).

Cet axe envisage la réussite dans une perspective éducative large. En effet, les profils englobent non seulement la position scolaire mais aussi le développement de la personne d'un point de vue affectif et social. Plus on se dirige vers la droite du continuum, plus les différents aspects de la réussite sont présents. En outre, les profils placés en haut de l'axe sont orientés vers le travail alors que ceux placés en-dessous de l'axe sont orientés vers des études supérieures. L'effectif des groupes liés aux différents profils est symbolisé par la taille des cercles qui les représentent.

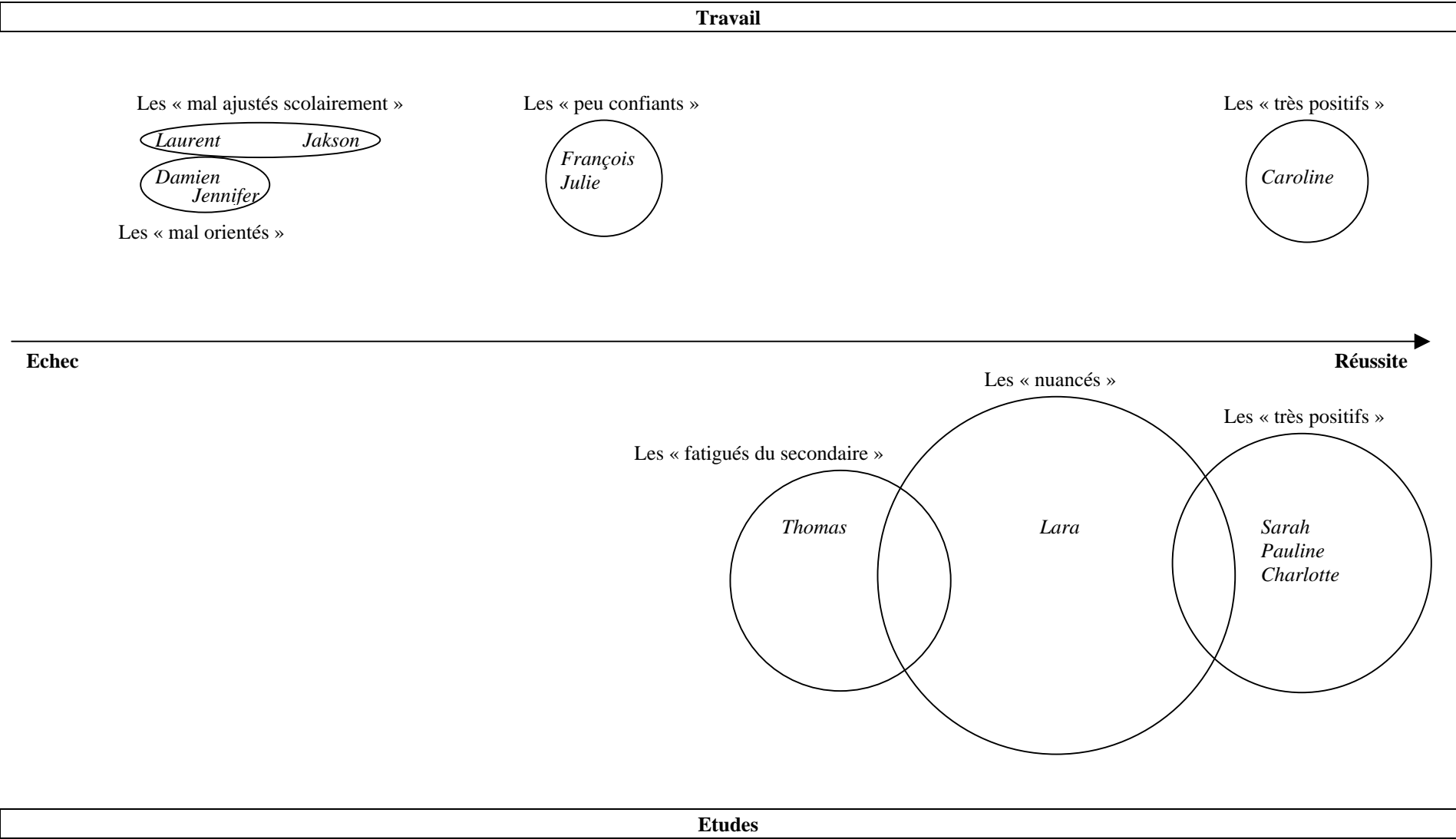
A droite de l'axe, deux profils apparaissent en vis-à-vis : les « très positifs » qu'ils soient orientés travail (31) ou études (67). Les élèves rangés dans ces profils présentent en effet des valeurs élevées pour la grande majorité des variables associées à la réussite scolaire. Ces élèves perçoivent très bien les fonctions assignées à l'école de même que l'utilité des études. Ils ont une bonne image d'eux-mêmes et développent des relations harmonieuses avec leurs enseignants. Ils posent un regard positif sur leur scolarité secondaire.

Le profil des « nuancés » (93) se rapproche des profils précédents sur des aspects tels que le rôle joué par l'école dans le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Les études sont tout autant considérées comme utiles. Les relations avec les enseignants, l'ajustement scolaire et les perceptions de soi présentent des valeurs moins élevées que celles des deux groupes précédents. Cette différence ne constitue toutefois pas une entrave à la réussite de ces élèves qui sont dès lors placés sur la droite de l'axe, légèrement en retrait des deux profils précédents.

Les élèves regroupés dans le profil des « fatigués du secondaire » (57) se caractérisent par une vision assez négative de certains aspects de l'expérience scolaire vécue au secondaire. L'expression « fatigués du secondaire » tend à exprimer d'une part, l'envie de clôturer cette étape obligée qu'est le secondaire, et d'autre part, l'usure liée à l'abondance de tâches scolaires peu significatives. Soulignons que cet aspect négatif n'altère pas leur envie d'entreprendre des études supérieures. Leurs perceptions de soi sont par ailleurs positives de même que les relations avec leurs enseignants. Autre élément positif, ce profil se caractérise par une prédominance du rôle de la famille dans l'éducation socio-affective. Ainsi, s'ils affirment généralement que ce n'est pas le rôle de l'école de développer les aspects socio-affectifs des élèves, ils n'en sont pas moins démunis. Ce profil est, par conséquent, positionné sur la droite de l'axe, légèrement en retrait des profils précédents.

Les quatre profils susmentionnés se caractérisent par des positions scolaires plutôt satisfaisantes : ces profils présentent globalement un retard scolaire peu important et les changements de filières sont pour la plupart consécutifs à des choix positifs d'orientation.

Figure 1 : Position des sept profils sur l'axe réussite/échec



Au centre du continuum, le profil des « peu confiants » (30) se singularise, d'une part, par des perceptions de soi moins développées que celles de leurs condisciples, d'autre part, par une vision des apports de l'école dans les domaines cognitifs et sociaux nettement moins positive que celle des profils précédents. La majorité de ces élèves ont une, deux ou trois années de retard scolaire et fréquentent une filière de qualification.

Plus à gauche du continuum, le profil des « mal ajustés scolairement » (9) se distingue des autres profils observés par le fait que les réponses indiquent globalement des tendances négatives sur la plupart des dimensions étudiées, à l'exception des perceptions de soi qui apparaissent en moyenne très positives. L'analyse des raisons apportées aux changements de filières indique que, pour la plupart des élèves, des difficultés scolaires sont évoquées en amont des choix d'option.

A gauche du continuum également, le profil des « mal orientés » (13) se définit en moyenne par des tendances négatives sur l'ensemble des dimensions étudiées. Résolument tournés vers des préoccupations d'insertion dans le marché de l'emploi, ces élèves quittent l'enseignement secondaire amers et vraisemblablement peu motivés par la perspective de reprendre des études futures. L'expression « mal orientés » se réfère à l'hypothèse selon laquelle les études effectuées par ces élèves ne sont peut-être pas tout à fait en adéquation avec les aspirations qu'ils expriment en entretien.

Perspectives d'analyses

Ces profils pourraient ensuite être mis en relation avec les variables sélectionnées (cf. partie 2) parmi le corpus de données engrangées au cours de l'étude afin d'identifier des variables associées à la réussite.

Pour l'étude de trajectoires particulières, il est bien entendu que ces profils ne constituent pas nécessairement ce que nous avons appelé les groupes particuliers. De fait, d'autres regroupements de sujets sont tout à fait envisageables comme, par exemple, regrouper les enfants qui présentaient des scores très faibles aux premières mesures de développement. Toutefois, l'un ou l'autre profil (voire un sous-groupe d'un profil) peut former un de ces groupes particuliers.

Bibliographie

- Bradley, R-H., & Caldwell, B. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock : University of Arkansas at Little Rock.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne : Delachaux et Niestle.
- Meyer, A. (1973). L'évaluation du milieu socio-économique et culturel. In Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, *Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7 ans* (pp. 103-112). Paris : Ministère de l'Education nationale et de la Culture française.
- Ou, S-R. (2005). Pathways of long-term effect of an early intervention program on educational attainment : Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied developmental Psychology*, 26, 578-611.
- Reynolds, C., R., & Kamphaus, R.,W. (2004). *BASC-2. Behavior assessment System for children. Second edition. Manual*. AGS publishing.

Annexes

Annexe 1 : Les qualités psychométriques de l'instrument relatif aux indicateurs de réussite.

Annexe 2 : Questionnaire relatif au projet de vie, au concept de soi et à l'ajustement social.

Annexe 3 : Guide d'entretien.

Annexe 4 : Analyse par cluster.

Les qualités psychométriques de l'instrument

Concept de soi et ajustement social

La validité interne

La consistance interne d'une échelle concerne sa fidélité (sa fiabilité). Il s'agit ici de vérifier jusqu'à quel point les différents items d'une échelle sont homogènes ou contribuent à mesurer le concept cible de l'échelle. Basé sur les corrélations entre items, le coefficient alpha de Cronbach varie de 0 (les items de la sous-échelle n'ont aucun rapport entre eux) à 1 (la sous-échelle est consistante, tous les items mesurant une chose commune).

Le tableau suivant présente ces résultats : dans l'ensemble, les coefficients alpha atteignent des niveaux acceptables ou très bons.

Tableau 1 : Coefficients alpha pour les 6 sous-échelles relatives au concept de soi et à l'ajustement social

Sous-échelles		Alpha (n = 301)
Estime de soi	8 items	.86
Confiance en soi	7 items	.61
Attitude envers les enseignants	9 items	.71
Relations avec les parents	10 items	.86
Relations interpersonnelles	9 items	.77
Ajustement scolaire	11 items	.76
Total de l'échelle	54 items	.76

Les questions reprises²⁸ du questionnaire de personnalité (SRP) développé par Reynolds et Kamphaus (2004) pour appréhender chacune de ces six dimensions sont rappelées ci-dessous.

Estime de soi

- | | |
|--|---|
| 1. J'aime la personne que je suis | [vrai – faux] |
| 5. J'aurais voulu être quelqu'un d'autre | [vrai – faux] |
| 10. J'aurais voulu être différent(e) | [vrai – faux] |
| 14. Je me sens bien dans ma peau | [vrai – faux] |
| 19. Je suis assez doué(e) | [jamais – parfois – souvent – presque toujours] |
| 24. Mon look me pose problème | [jamais – parfois – souvent – presque toujours] |
| 29. J'aime mon apparence physique | [jamais – parfois – souvent – presque toujours] |
| 38. Mon physique me dérange | [jamais – parfois – souvent – presque toujours] |

²⁸ Ces questions ont été traduites. Le numéro des questions correspond à leur position dans le questionnaire.

Confiance en soi

9. En général quand je rencontre un problème je le surmonte [vrai – faux]
18. Je suis fiable [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
28. Je suis capable de résoudre mes problèmes par moi-même [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
37. Je prends les bonnes décisions [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
42. Mes amis me demandent de l'aide [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
48. J'aime prendre seul(e) mes décisions [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
52. Je suis quelqu'un sur qui on peut compter [jamais – parfois – souvent – presque toujours]

Attitudes envers les enseignants

6. Mes professeurs me comprennent [vrai – faux]
15. Mes professeurs se soucient de moi [vrai – faux]
21. Mes professeurs me font confiance [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
25. Devant mes professeurs je me sens bête [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
31. Les professeurs guettent mes erreurs [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
34. Les professeurs sont injustes [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
39. Mes professeurs sont fiers de moi [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
45. Mes professeurs sont trop exigeants [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
49. Mes professeurs se mettent en colère pour un rien [jamais – parfois – souvent – presque toujours]

Relations avec les parents

7. Je m'entends bien avec mes parents [vrai – faux]
16. Mes parents sont fiers de moi [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
26. J'aime accompagner mes parents dans certains endroits [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
30. Mes parents apprécient mes amis [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
36. Je peux facilement parler à mes parents [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
40. Mes parents me font confiance [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
44. Je suis fier de mes parents [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
47. Mes parents m'aident quand je le leur demande [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
50. Mes parents écoutent ce que j'ai à dire [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
54. J'aime être proche de mes parents [jamais – parfois – souvent – presque toujours]

Relations interpersonnelles

12. Les autres ne m'aiment pas [vrai – faux]
22. Je me sens proche des autres [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
32. Je mets du temps à me faire des amis [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
35. J'ai l'impression que personne ne m'aime [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
41. J'aime rencontrer les autres [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
43. Je suis quelqu'un qu'on apprécie [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
46. Les autres trouvent qu'on se marre avec moi [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
51. Les autres m'évitent [jamais – parfois – souvent – presque toujours]
53. Les autres me respectent [jamais – parfois – souvent – presque toujours]

Ajustement scolaire

2. Je n'ai jamais envie de faire mes travaux scolaires	[vrai – faux]
3. Je pense que je vais à l'école pour rien	[vrai – faux]
4. J'en ai marre d'aller à l'école	[vrai – faux]
8. Mes parents insistent pour que je continue l'école	[vrai – faux]
11. Je vais à l'école parce que je l'ai décidé	[vrai – faux]
13. Ça m'ennuie d'aller à l'école	[vrai – faux]
17. J'ai envie d'arrêter mes études	[jamais – parfois – souvent – presque toujours]
20. J'aime travailler pour l'école	[jamais – parfois – souvent – presque toujours]
23. Je me demande pourquoi je vais à l'école	[jamais – parfois – souvent – presque toujours]
27. Je me sens écrasé(e) par le travail scolaire	[jamais – parfois – souvent – presque toujours]
33. Je me sens vraiment à l'aise dans mon école	[jamais – parfois – souvent – presque toujours]

L'analyse factorielle confirmatoire

En plus du calcul de la consistance interne, nous avons vérifié la capacité du modèle théorique relatif au concept de soi et à l'ajustement social (Reynolds & Kamphaus, 2004) à expliquer la variance commune entre les 6 dimensions identifiées a priori. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse factorielle confirmatoire. Il s'agit de tester la mesure dans laquelle les quelques 54 items du questionnaire constituent des indicateurs d'un des 6 facteurs du concept de soi et de l'ajustement social.

Cette analyse est réalisée via le logiciel *Lisrel 8.50*. Cette procédure permet donc la mise à l'épreuve de ce modèle conceptuel tel qu'il est défini dans la littérature scientifique et formalisé dans le questionnaire de référence cité.

Les indices d'ajustement qui permettent la validation de la modélisation sont le *Chi-square / degrees of freedom*, le *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* et le *Goodness of Fit Indice (GFI)*. C'est l'observation de ces différents indices qui nous autorise à déterminer la mesure dans laquelle les 6 dimensions telles que nous les avons opérationnalisées sont cohérentes et robustes par rapport au modèle théorique défini a priori.

Comme le montre le tableau 2, les indices de validation apparaissent idéaux. Nous avons ainsi conservé l'instrument tel qu'il a été conçu.

Tableau 2 : Critères d'évaluation de l'ajustement des 6 facteurs au modèle théorique

Indices	Critères	Seuil d'acceptabilité
Chi-square	1190 (df = 1362)	
Chi-square / degrees of freedom	.87	< 2 (idéal) entre 2 et 5 (acceptable)
GFI	.84	.90
RMSEA	.00	.05 (idéal) < .10 (acceptable)

Expérience scolaire, projet scolaire/professionnel

L'analyse en composantes principales

Une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée sur l'ensemble des items (66 items). Cette méthode de statistique descriptive permet de résumer l'information (avec un minimum de perte) contenue dans plusieurs variables en un nombre inférieur de mesures (appelées « facteurs ») cohérentes et indépendantes entre elles.

Cette analyse a permis de regrouper 30 variables en 6 dimensions²⁹.

Utilité perçue des études

7. Les études que j'ai faites jusqu'ici sont pour trouver un emploi. [très utiles – inutiles]
17. Selon moi, les études que j'ai faites jusqu'ici ne me serviront jamais à rien. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
25. Les études secondaires ne servent à rien car c'est après que mon avenir se jouera. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]

Axe études / travail

1. Si on compare les études à une route, [il me reste beaucoup de chemin à parcourir – je suis presque arrivé]
4. Actuellement, je m'oriente plutôt vers un type [d'étude – d'emploi]
8. Mon avenir proche, je le vois dans le monde [de l'école – du travail]
12. Après cette année, j'envisage de faire des études longtemps possible. [le moins – le plus]
16. Mon objectif principal est de [finir mes études secondaires – faire des études supérieures]

Perspectives d'avenir – Idée du marché de l'emploi

3. Mon métier futur, je l'imagine déjà [pas du tout – très bien]
9. Mes chances de trouver rapidement un emploi sont, à mon avis, [très faibles – très élevées]
15. Mon métier futur, j'y pense [très souvent – jamais]
27. Pour trouver un emploi, je me fais confiance, car je suis assez débrouillard(e). [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
29. Grâce à mes études secondaires, je me sens prêt(e) à affronter l'avenir. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]

« Prestige » de l'école

5. L'école que je fréquente est une école où il est de réussir. [très difficile – très facile]
13. L'école que je fréquente est une école à conseiller à des élèves pour les études. [pas du tout motivés – très motivés]
19. La plupart des enseignants de mon école donnent beaucoup de travail. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
23. Les enseignants de mon école n'attendent pas grand chose des élèves. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]³⁰

²⁹ Le numéro des questions correspond à leur position dans le questionnaire.

Influence

2. Ma façon de voir le monde est influencée par mes parents [très fort – pas du tout]
 6. Ma façon de voir le monde est influencée par mes amis [très fort – pas du tout]
 10. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes parents [très fort – pas du tout]
 14. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes amis [très fort – pas du tout]

Fonction d'« apprentissage tout au long de la vie », d'épanouissement personnel, d'intégration (missions école)

11. Les études, c'est quelque chose qui sur le plan social
 (apprendre à vivre ensemble, rencontrer d'autres jeunes)
 [m'apporte beaucoup – ne m'apporte rien]
 18. L'école m'a appris à être tolérant(e). [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 20. L'école m'a appris à aller chercher les informations dont
 j'ai besoin / qui m'intéressent. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 21. L'école m'a appris à développer ma confiance en moi. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 22. L'école m'a rendu curieux(se). [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 24. L'école m'a appris à apprendre. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 26. L'école m'a donné l'envie d'apprendre. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 28. L'école m'a appris à être bien dans ma peau. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]
 30. L'école m'a appris à apprendre par moi-même. [Tout à fait d'accord – Pas du tout d'accord]

La validité interne

Le tableau 3 présente les coefficients alpha pour les 6 dimensions relatives à l'expérience scolaire et au projet scolaire/professionnel : ils atteignent des niveaux acceptables ou très bons.

Tableau 3 : Coefficients alpha pour les 6 sous-échelles relatives à l'expérience scolaire et au projet scolaire/professionnel

Sous-échelles		Alpha (n = 301)
Utilité perçue des études	3 items	.71
Axe études / travail	5 items	.77
Perspectives d'avenir – Idée du marché de l'emploi	5 items	.64
« Prestige » de l'école	4 items	.62
Influence	4 items	.70
Missions de l'école	9 items	.78
Total de l'échelle	30 items	.78

³⁰ Cet item a été reformulé : si on l'ajoute à cette dimension tel qu'il était formulé initialement, l'alpha de Cronbach est peu élevé.

Moi, les autres et mon avenir

Avant de remplir le questionnaire, vérifie ton parcours scolaire, complète-le et corrige-le si nécessaire.

Identifiant Nom Prénom³¹

Classes primaires			Adresses
1995-1996	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
1996-1997	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
1997-1998	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
1998-1999	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
1999-2000	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2000-2001	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
Classes secondaires			Adresses
2001-2002	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2002-2003	<i>Année fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2003-2004	<i>Année + filière + option fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2004-2005	<i>Année + filière + option fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2005-2006	<i>Année + filière + option fréquentée</i>	<i>Adresse de l'école</i>	<i>Adresse de la maison</i>
2006-2007			

³¹ Les informations écrites en italique sont pré imprimées pour chaque sujet *Grandir*.

Dans ce questionnaire, on te demande ton avis sur tes relations avec les autres ainsi que sur tes études actuelles et futures. Réponds sincèrement aux questions : ce qui nous intéresse, c'est ce que tu vis ou ton avis quel qu'il soit.

Avant de commencer, lis cet exemple pour voir comment répondre aux questions suivantes.

1. L'anglais est.....?..... à entendre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très agréable			Sans avis			très désagréable

Dans cet exemple, si tu coches la première case : cela veut dire que tu penses que l'anglais est très agréable à entendre. Si tu coches la deuxième, cela signifie que cette langue est agréable mais pas extrêmement agréable et ainsi de suite. Par contre, si tu coches la dernière case (la septième) : cela veut dire que tu penses que l'anglais est très désagréable à entendre. Si tu coches l'avant-dernière (la sixième), cela signifie que cette langue est désagréable mais pas extrêmement désagréable... Tu peux également cocher la case du milieu « Sans avis » mais choisir cette réponse implique que tu n'aies vraiment pas d'avis sur la question.

1. Si on compare les études à une route,...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il me reste beaucoup de chemin à parcourir			Sans avis			je suis presque arrivé(e)

2. Ma façon de voir le monde est influencée par mes parents...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très fort			Sans avis			pas du tout

3. Mon métier futur, je l'imagine déjà...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pas du tout			Sans avis			très bien

4. Actuellement, je m'oriente plutôt vers un type...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'étude			Sans avis			d'emploi

5. L'école que je fréquente est une école où il est..... de réussir.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très difficile			Sans avis			très facile

6. Ma façon de voir le monde est influencée par mes amis...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très fort			Sans avis			pas du tout

7. Les études que j'ai faites jusqu'ici sont..... pour trouver un emploi.

très utiles Sans avis inutiles

8. Mon avenir proche, je le vois dans le monde...

de l'école Sans avis du travail

9. Mes chances de trouver rapidement un emploi sont, à mon avis,...

très faibles Sans avis très élevées

10. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes parents...

très fort Sans avis pas du tout

11. Les études, c'est quelque chose qui sur le plan social (apprendre à vivre ensemble, rencontrer d'autres jeunes)...

m'apporte beaucoup Sans avis ne m'apporte rien

12. Après cette année, j'envisage de faire des études..... longtemps possible.

le moins Sans avis le plus

13. L'école que je fréquente est une école à conseiller à des élèves..... pour les études.

pas du tout motivés Sans avis très motivés

14. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes amis...

très fort Sans avis pas du tout

15. Mon métier futur, j'y pense...

très souvent Sans avis jamais

16. Mon objectif principal est de...

finir mes études secondaires Sans avis faire des études supérieures

Pour chaque proposition, note ton degré d'accord en cochant la case correspondante. Il s'agit du même principe que pour les questions précédentes, les extrêmes allant ici de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » pour chacune des propositions.

	Tout à fait d'accord			Sans avis			Pas du tout d'accord
17. Selon moi, les études que j'ai faites jusqu'ici ne me serviront jamais à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. L'école m'a appris à être tolérant(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. La plupart des enseignants de mon école donnent beaucoup de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. L'école m'a appris à aller chercher les informations dont j'ai besoin / qui m'intéressent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. L'école m'a appris à développer ma confiance en moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. L'école m'a rendu curieux(se).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Les enseignants de mon école n'attendent pas grand chose des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. L'école m'a appris à apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Les études secondaires ne servent à rien car c'est après que mon avenir se jouera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. L'école m'a donné l'envie d'apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Pour trouver un emploi, je me fais confiance, car je suis assez débrouillard(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. L'école m'a appris à être bien dans ma peau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Grâce à mes études secondaires, je me sens prêt(e) à affronter l'avenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. L'école m'a appris à apprendre par moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour chaque proposition, marque ton degré d'accord en cochant vrai ou faux. Tu auras parfois envie de répondre « ça dépend » mais choisis entre vrai et faux en pensant à ce qui se passe **en général**.

	Vrai	Faux
1. J'aime la personne que je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je n'ai jamais envie de faire mes travaux scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je pense que je vais à l'école pour rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'en ai marre d'aller à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'aurais voulu être quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes professeurs me comprennent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je m'entends bien avec mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mes parents insistent pour que je continue l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. En général, quand je rencontre un problème, je le surmonte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'aurais voulu être différent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je vais à l'école parce que je l'ai décidé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Les autres ne m'aiment pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ça m'ennuie d'aller à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je me sens bien dans ma peau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mes professeurs se soucient de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour chaque affirmation, note ton degré d'accord en cochant la case correspondante : de « jamais » à « presque toujours ».

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
16. Mes parents sont fiers de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'ai envie d'arrêter mes études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je suis fiable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je suis assez doué(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'aime travailler pour l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mes professeurs me font confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Je me sens proche des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je me demande pourquoi je vais à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mon look me pose problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Devant mes professeurs, je me sens bête.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. J'aime accompagner mes parents dans certains endroits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
27. Je me sens écrasé(e) par le travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je suis capable de résoudre mes problèmes par moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. J'aime mon apparence physique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Mes parents apprécient mes amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Les professeurs guettent mes erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je mets du temps à me faire des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Je me sens vraiment à l'aise dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Les professeurs sont injustes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. J'ai l'impression que personne ne m'aime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Je peux facilement parler à mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je prends les bonnes décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mon physique me dérange.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Mes professeurs sont fiers de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mes parents me font confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. J'aime rencontrer les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. J'aime prendre seul(e) mes décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Je suis quelqu'un qu'on apprécie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Je suis fier de mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Mes professeurs sont trop exigeants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Les autres trouvent qu'on se marre avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Mes parents m'aident quand je le leur demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Mes amis me demandent de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Mes professeurs se mettent en colère pour un rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Mes parents écoutent ce que j'ai à dire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Les autres m'évitent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Je suis quelqu'un sur qui on peut compter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Les autres me respectent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. J'aime être proche de mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Guide d'entretien « Grandir en l'an 2000 » - Projet scolaire - Année 2006-2007
(Dernière prise d'informations)

Identifiant :

Nom :

Prénom :

Enquêteur :

L'entretien porte sur le parcours scolaire de l'étudiant et sur la première partie du questionnaire uniquement (questions 1 à 30). Ainsi, pour les étudiants qui se rendent à l'université, certains peuvent être interviewés avant de remplir la seconde partie du questionnaire (pages 5 et 6). Attention : ils doivent absolument la remplir et vous ramener le questionnaire entièrement complété avant de repartir.

Questionnaire : pages 1-4 (Q. 1 à Q. 30)	Questionnaire : pages 1-4 (Q. 1 à Q. 30)
Entretien	Questionnaire : pages 5 et 6
Questionnaire : pages 5 et 6	Entretien

1. Le parcours scolaire

1.1 Le parcours scolaire - résumé sous forme de tableau en page 1 du questionnaire élève - est-il correct ?

Oui

Non

Si non, introduire les modifications nécessaires.

1.2 L'étudiant a-t-il complété les informations relatives à l'année académique³² 2006-2007 ? (l'année d'étude et la filière).

³² Les élèves n'accusant pas de retard scolaire dans leur parcours scolaire (et n'étant pas avancés) fréquentent la sixième année de l'enseignement secondaire.

1.3 Au fil du parcours scolaire, l'étudiant a-t-il changé d'école (exception faite de la transition primaire-secondaire) ?

- Oui
- Non

Si oui, ce changement fait-il suite à un déménagement ?

- Oui
- Non

Si non, quelle est la raison de ce changement d'école ?

.....
.....
.....

1.4 Au cours de l'enseignement secondaire, l'étudiant a-t-il changé de filière ? (par exemple, passage de l'enseignement général à l'enseignement technique de qualification ou professionnel)

- Non (passer à la Q.1.5)
- Oui

Si oui, à quel niveau scolaire le changement de filière a-t-il eu lieu ?

.....
.....
.....

Si oui, quelles sont les raisons de ce changement de filière ?

.....
.....
.....

NB : Il est important d'amener l'étudiant à produire une réponse (une interprétation). Les réponses fournies devront en effet permettre de discerner s'il s'agit d'un choix « positif » d'orientation (par exemple, parce que l'étudiant veut s'orienter vers un type d'option ou de profession bien particulier) ou d'un choix « négatif » (par exemple, si le changement de filière intervient après un redoublement et pour éviter celui-ci).

Si oui, comment s'est passée la transition dans la nouvelle filière ?

.....
.....
.....

1.5 L'étudiant a-t-il doublé durant son parcours scolaire **primaire** ?

- Non (passer à la Q.1.6)
- Oui

Si oui, à quel(s) niveau(x) scolaire(s) le redoublement a-t-il eu lieu et quelles en sont les raisons SELON LUI ?

.....
.....
.....

NB : Il est important de laisser dans un premier temps la question ouverte. Si l'étudiant ne peut donner de raisons « je ne sais pas », lui demander de réfléchir, et en dernier recourt d'opérer un choix parmi les raisons suivantes. ATTENTION : noter sur le guide le code 88 pour signaler qu'il s'agit d'un choix parmi des propositions faites par l'interviewer : manque d'effort, utilisation de mauvaises stratégies (comprendre, apprendre par cœur,...), « manque de capacités », mauvais professeur, malchance,...

1.6 L'étudiant a-t-il doublé durant son parcours scolaire **secondaire** ?

- Non (passer à la Q.1.8)
- Oui

Si oui, à quel(s) niveau(x) scolaire(s) le redoublement a-t-il eu lieu et quelles en sont les raisons SELON LUI ?

.....
.....
.....

Si oui, l'étudiant aurait-il pu changer de filière au lieu de doubler ?

- Non (passer à la Q1.7)
- Oui

Si oui, pourquoi a t-il « choisi » le redoublement?

.....
.....
.....

1.7 L'étudiant est-il toujours en situation d'échec ?

- Oui
- Non

Si non, comment s'en est-il sorti ?

.....
.....
.....

Si oui, comment compte-t-il s'en sortir ?

.....
.....
.....

1.8 D'une façon générale, comment l'étudiant évalue-t-il son parcours scolaire ?

- très bien réussi
- bien réussi
- mal réussi
- très mal réussi

2. Le projet scolaire ou professionnel³³

2.1 L'année prochaine ou une fois le secondaire achevé, l'étudiant compte-t-il entreprendre des études ou se mettre en recherche d'emploi ? Expliquer le projet scolaire ou professionnel le plus précisément possible.

.....
.....
.....

NB : Même si le projet de l'étudiant n'est pas complètement défini, l'inciter à répondre sur ce qui lui paraît le plus probable ; ce qu'il a le plus de chance de faire ou ce entre quoi il hésite.

³³ Adapter les questions pour les étudiants qui ont déjà entamé des études supérieures ou sont déjà insérés dans le marché de l'emploi.

2.2 Vérifier ensuite la cohérence³⁴ entre cette réponse et les réponses données au questionnaire écrit pour les questions suivantes. « Peut-on regarder ensemble ce que tu as répondu aux questions 1, 4, 8, 12 et 16 ? ». Demander à l'étudiant de justifier ses éventuelles réponses « sans avis ».

1. Si on compare les études à une route,...

il me reste beaucoup de chemin à parcourir Sans avis je suis presque arrivé

.....

.....

4. Actuellement, je m'oriente plutôt vers un type...

d'étude Sans avis d'emploi

.....

.....

8. Mon avenir proche, je le vois dans le monde...

de l'école Sans avis du travail

.....

.....

12. Après cette année, j'envisage de faire des études..... longtemps possible.

le moins Sans avis le plus

.....

.....

16. Mon objectif principal est de...

finir mes études secondaires Sans avis faire des études supérieures

.....

.....

³⁴ Si, à la question 2.1, l'étudiant dit vouloir entreprendre des études supérieures de type long, ses réponses devraient se situer à gauche pour les questions 1,4,8 et à droite pour la 12. Pour la question 16 on peut avoir un projet scolaire à long terme mais se donner actuellement pour objectif de finir le secondaire.

2.3 L'étudiant a-t-il un ou des type(s) de métier(s) en perspective ?

Oui

Non

Si oui, lequel ou lesquels, et pourquoi ?

.....
.....
.....

NB : Par « en perspective » on entend un métier que l'étudiant projette, souhaiterait exercer, même s'il ne s'agit pas d'une décision ferme. Il faut que cela reste plausible.

Si oui, pour ce type de métier, quelles sont les études à effectuer ?

.....
.....
.....

2.4 Vérifier ensuite la cohérence entre cette réponse et les réponses données au questionnaire écrit pour les questions suivantes.

3. Mon métier futur, je l'imagine déjà...

pas du tout

Sans avis

très bien

15. Mon métier futur, j'y pense...

Très souvent

Sans avis

jamais

2.5 Le chômage est-il une chose qu'il craint?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

2.6 Vérifier ensuite la cohérence entre cette réponse et la réponse donnée au questionnaire écrit pour la question suivante.

9. Mes chances de trouver rapidement un emploi sont, à mon avis,...

très faibles

Sans avis

très élevées

2.7 Le choix du projet scolaire/ professionnel a-t-il été influencé par des personnes de son entourage ?

oui

non

Lesquels et de quelle façon ? (amis, parents, professeurs)

.....
.....
.....

2.8 Vérifier ensuite la cohérence entre cette réponse et les réponses données au questionnaire écrit pour les questions suivantes.

10. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes parents...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très fort			Sans avis			pas du tout

14. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes amis...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très fort			Sans avis			pas du tout

3. L'école a-t-elle rempli ses missions ?

NB : Les questions suivantes tentent d'approcher les grandes missions de l'école, à savoir promouvoir l'épanouissement personnel, développer la coopération, rendre apte à apprendre tout au long de la vie : aux yeux des élèves, l'école a-t-elle rempli ses missions ?

3.1 Demander à l'étudiant d'expliquer les réponses qu'il a données aux questions suivantes. Noter les justifications sous chaque question.

Pour l'item 18 demander à l'étudiant ce que signifie le mot et si besoin est le définir (tolérant : compréhensif, indulgent, qui accepte les différences)

	Tout à fait d'accord		Sans avis		Pas du tout d'accord	
18. L'école m'a appris à être tolérant(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

21. L'école m'a appris à développer ma confiance en moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

.....

22. L'école m'a rendu curieux(se).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

.....

24. L'école m'a appris à apprendre ³⁵ .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

.....

3.2 Serait-il/elle prêt(e) à s'inscrire à une formation (reprendre des études) si nécessaire quand il/elle aura 30 ans ? Pourquoi ?

.....

³⁵ Que met l'étudiant sous les termes « apprendre à apprendre » (question 24).

3.3 Selon les gens en général, les options (générale, technique, professionnelle), c'est plutôt ... [une gare de tri : les bons d'un côté, les moins bons de l'autre – une carte de restaurant : chacun peut y trouver ce qu'il aime]

.....

3.4 Dans son école, y a-t-il des classes pour les « intellos » et des classes pour les « autres » ?

.....

3.5 Demander à l'étudiant d'expliquer les réponses qu'il a données aux questions suivantes.

5. L'école que je fréquente est une école où il est..... de réussir.							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
très difficile			Sans avis				très facile

.....

13. L'école que je fréquente est une école à conseiller à des élèves..... pour les études.							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas du tout motivés			Sans avis				très motivés

.....

	Tout à fait d'accord			Sans avis			Pas du tout d'accord
19. La plupart des enseignants de mon école donnent beaucoup de travail.							
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

	Tout à fait d'accord			Sans avis			Pas du tout d'accord
23. Les enseignants de mon école n'attendent pas grand chose des élèves.							
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

4. L'utilité perçue des études

4.1 Demander à l'étudiant d'expliquer les réponses qu'il a données aux questions suivantes.

7. Les études que j'ai faites jusqu'ici sont..... pour trouver un emploi.						
<input type="checkbox"/> très utiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sans avis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> inutiles

.....
.....

	Tout à fait d'accord			Sans avis			Pas du tout d'accord
17. Selon moi, les études que j'ai faites jusqu'ici ne me serviront jamais à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....
.....

4.2 Enfin, si l'étudiant devait donner des conseils à d'autres étudiants qui entrent dans l'enseignement secondaire, quels conseils donnerait-il pour « réussir » ?

.....
.....
.....
.....

5. Composition de famille

	A 7 ans (+ 2 ^e primaire)	Actuellement
Nombre de frère(s)		
Nombre de sœur(s)		
Nombre de demi-frère(s)		
Nombre de demi-sœur(s)		

Analyse par cluster

Variance expliquée

Statistics for Variables

Variable	Total STD	Within STD	R-Square	RSQ/(1-RSQ)
up	0.21024	0.13260	0.610172	1.565232
et	0.28529	0.13132	0.792416	3.817329
f	0.18004	0.14919	0.327129	0.486168
ps	0.13700	0.10923	0.377132	0.605476
ae	0.12757	0.11040	0.266395	0.363132
as	0.15437	0.10912	0.510424	1.042583
OVER-ALL	0.19018	0.12464	0.579121	1.375982

Pseudo F Statistic = 67.19

Approximate Expected Over-All R-Squared = 0.57191

Moyennes et écarts-types de chaque variable associée à la réussite pour chacun des 7 profils

<p>Profil de type 1 : les « mal ajustés scolairement »</p> <p>Profil de type 2 : les « nuancés »</p> <p>Profil de type 3 : les « très positifs orientés études »</p> <p>Profil de type 4 : les « mal orientés »</p> <p>Profil de type 5 : les « peu confiants »</p> <p>Profil de type 6 : les « très positifs orientés emploi »</p> <p>Profil de type 7 : les « fatigués du secondaire »</p>	<p>UP : utilité perçue des études</p> <p>F : fonctions de l'école</p> <p>PS : perceptions de soi</p> <p>AE : attitudes envers les enseignants</p> <p>AS : ajustement scolaire</p>
--	---

Means

Cluster	up	f	ps	ae	as
1	0.6481481481	0.3703703704	0.7277777778	0.4622222222	0.7037037037
2	0.8524492234	0.6630824373	0.5607526882	0.4035164835	0.4665861514
3	0.8573797678	0.6987285793	0.7630597015	0.2535384615	0.2160493827
4	0.4017094017	0.4487179487	0.5770833333	0.4800000000	0.4757834758
5	0.7962962963	0.4561728395	0.5608333333	0.3653333333	0.4049382716
6	0.9032258065	0.7377538829	0.7209677419	0.3070967742	0.3775388292
7	0.4892787524	0.5350877193	0.6437500000	0.3685714286	0.4279100529

Cluster Standard Deviations

Cluster	up	f	ps	ae	as
1	0.1075828707	0.1141558149	0.1107110855	0.1201850425	0.1348168498
2	0.1148216848	0.1500546128	0.0906196850	0.1282564586	0.1025841926
3	0.1261771659	0.1465110902	0.0941829105	0.0909056992	0.0917818255
4	0.2030551707	0.1876615058	0.1272338279	0.0711805217	0.1281629138
5	0.1454089031	0.1499320545	0.1128936281	0.1080144733	0.1078417840
6	0.1110812385	0.1124504437	0.1377039055	0.1019213275	0.1581267094
7	0.1533857300	0.1622988893	0.1290921095	0.1107237114	0.0970752342

Table des matières

Introduction	1
Rapport d'activités – Janvier 2007 à juin 2007	2
Perspectives – Juillet 2007 à décembre 2007	3
Première partie : les différentes thématiques abordées jusqu'à aujourd'hui	4
Deuxième partie : les variables retenues	13
La motivation	13
La perception générale de ses compétences	14
La perception spécifique de ses compétences en mathématiques	14
La perception spécifique de ses compétences en français.....	14
La perception de l'utilité de l'école.....	15
Les buts d'apprentissage (orientés sur la tâche) ou de performance (orientés sur soi-même).....	15
L'anxiété en situation d'évaluation	15
La perception de la contrôlabilité des tâches	16
La lecture.....	16
La qualité et la quantité des stimulations et de soutien dont peut bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial	17
Le Home « Grandir » pour la petite enfance (0-3 ans).....	18
Les réactions émotionnelles et verbales de la mère	18
La mère évite les entraves à la liberté ou les punitions	19
L'organisation de l'environnement physique et temporel.....	19
L'enfant dispose d'un matériel de jeux approprié.....	20
La mesure dans laquelle la mère se soucie de l'enfant	20
La variété dans les stimulations journalières.....	21
Le Home « Grandir » préscolaire (3-6 ans).....	22
La stimulation par les jeux, les jouets et les matériels de lecture.....	22
La stimulation du langage	23
La stimulation de l'apprentissage de connaissances ou d'habiletés intellectuelles	23
La variété dans les stimulations	24
Les punitions	25
Le Home « Grandir » scolaire (6-10 ans).....	26
La réponse émotionnelle et verbale de la mère	26
Offrir à l'enfant les conditions et le matériel propice aux expériences qui stimulent le développement	26
La stimulation à l'activité.....	27
La participation de la famille à des expériences qui stimulent le développement	27
Les pratiques éducatives familiales du point de vue des enfants	28
Les objectifs et les finalités éducatives des parents	28
Les techniques pédagogiques	29
Les rôles éducatifs	30
La coordination entre les agents d'éducation et, plus particulièrement, le go-between...	30
L'engagement parental	31

La supervision des devoirs à domicile et la communication parents-enfant sur les affaires scolaires	31
L'image générale de l'établissement scolaire	32
L'investissement personnel des parents	33
L'investissement des parents de type cognitif.....	34
L'engagement des parents dans l'école.....	35
Le bilan du primaire	36
Le bilan des acquis	36
Les réunions de parents et les rencontres individuelles	37
L'appréciation générale envers la scolarité primaire de l'enfant « Grandir ».....	38
La transition primaire-secondaire.....	38
Les sentiments des parents par rapport aux compétences et au niveau de maturité de leur enfant pour aborder l'enseignement secondaire.....	38
La comparaison primaire-secondaire	39
Le sentiment d'appartenance de l'enfant à son école.....	39
Les autres variables	39
Troisième partie : les différents aspects de la réussite scolaire.....	41
Les profils mis en évidence	42
Les « très positifs orientés emploi » - profil de type 6 -.....	43
Les « très positifs orientés études » - profil de type 3 -	45
Les « nuancés» - profil de type 2 -	48
Les « fatigués du secondaire » - profil de type 7 -	50
Les « peu confiants » - profil de type 5 -	52
Les « mal ajustés scolairement » - profil de type 1 -.....	55
Les « mal orientés » - profil de type 4 -	58
Les profils placés sur un axe réussite/échec.....	61
Perspectives d'analyses	63
Bibliographie.....	64
Annexes.....	65
Table des matières.....	88