

# **La recherche « *Grandir en l'an 2000* » : appréhender la réussite scolaire à 18 ans.**

---

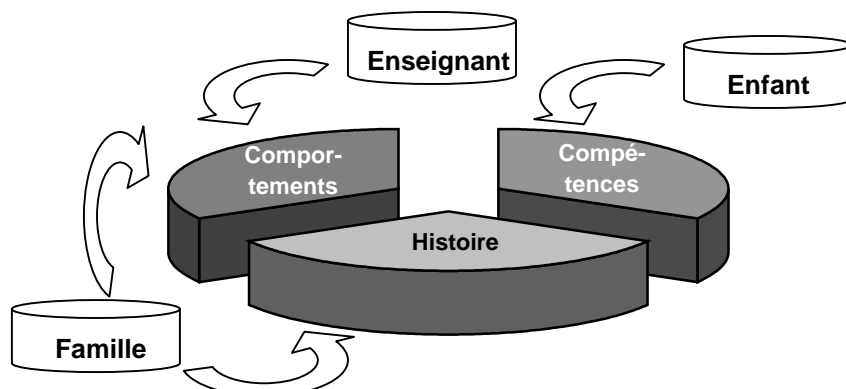
Goffin, C., Schillings, P., Poncelet D.

La recherche « *Grandir en l'an 2000* » touche à sa fin. Débutée en 1989, cette étude longitudinale se terminera en 2009 et s'attachera à 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 ? C'est pourquoi cet article est consacré à la présentation de l'orientation prise pour la fin de la recherche. 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. Par conséquent, après une réflexion sur ce que recouvre la notion de réussite scolaire et sur la définition d'indicateurs de réussite, une dernière récolte d'informations aura lieu à la rentrée scolaire 2006. Les analyses viseront à exploiter le corpus de données engrangées au cours de l'étude afin d'identifier des variables associées à la réussite de groupes d'élèves particuliers.

## ***La méthodologie de la recherche***

Pour rappel, comme le montre le schéma ci-dessous, trois types d'indicateurs sont observés 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 sont réalisés au sein des deux environnements éducatifs principaux de l'enfant : l'école et la famille. Un corpus dense de données a ainsi été récolté depuis la naissance des enfants, en 1989. A titre d'exemple, et loin de prétendre à l'exhaustivité, 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 de maintes reprises. Une dernière prise d'informations est prévue pour cette année scolaire 2006 – 2007 : la majorité des jeunes de la recherche fréquenteront alors la sixième année de l'enseignement secondaire.

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



Comme on peut le constater, la recherche « *Grandir en l'an 2000* » prend en compte non seulement les environnements auxquels l'individu en développement participe activement (microsystèmes tels que la famille, le milieu d'accueil, la classe,...), mais aussi les relations entre ces différents microsystèmes, de même que les exosystèmes, c'est-à-dire les environnements auxquels il ne participe pas directement, mais dont les caractéristiques et les événements qui s'y produisent l'influencent. La recherche « *Grandir en l'an 2000* » fait en effet référence au cadre conceptuel écologique de Bronfenbrenner qui postule que les caractéristiques d'un individu, de sa famille, de son environnement et les interactions établies entre ces 3 niveaux influencent le développement de la personne.

### **Les orientations pour la fin de la recherche**

Dès le début, la recherche « *Grandir en l'an 2000* » tente de mettre en lumière certaines des raisons pour lesquelles, en dépit de caractéristiques communes – en termes de développement, de contexte scolaire ou de milieu familial – certains enfants vont connaître la réussite et d'autres l'échec. 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 (passer dans la classe supérieure), 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 Belgique<sup>1</sup>). En cohérence avec la perspective théorique décrite ci-dessus, la réussite scolaire s'apparente davantage à un phénomène psychosociologique qu'à un résultat cognitif. Et c'est en prenant en compte de telles variables qu'il sera possible de situer les sujets *Grandir* sur un axe réussite / échec.

### **Qu'est-ce qu'une trajectoire scolaire réussie ?**

Certes, cette question a déjà fait l'objet de réflexions au sein de l'étude « *Grandir en l'an 2000* ». En effet, en fin d'école primaire, il allait de soi que la maîtrise de la lecture, l'obtention du CEB et la motivation scolaire constituaient de bons indicateurs de réussite. Le raisonnement développé à l'époque était le suivant : un élève qui achève l'école primaire avec succès, faisant preuve d'un niveau de lecture satisfaisant et d'une attitude positive vis-à-vis de l'école, peut être jugé apte à aborder l'enseignement secondaire avec de bonnes chances de

<sup>1</sup> 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.

réussite. Parallèlement, on pouvait estimer à partir de ces critères que l'école primaire avait accompli sa mission. En fin de secondaire, ces critères doivent être revus, d'autant plus que les sujets *Grandir* achèvent leur scolarité obligatoire. Ainsi, nous nous sommes demandé ce qu'est une scolarité secondaire réussie d'une part, et nous nous sommes interrogées sur les qualités que cette scolarité devrait avoir développées chez les élèves d'autre part.

### *Qu'est-ce qu'une scolarité secondaire réussie ?*

Un premier critère réside au niveau du parcours scolaire objectif : à quel niveau et dans quelle filière se trouve le jeune à 18 ans, à l'âge où il pourrait quitter le système éducatif ? On sait (voir par exemple dans Baye, Demonty, Fagnant, Matoul, Monseur et Lafontaine, 2005 les résultats de l'étude Pisa 2003) que le niveau moyen des savoirs et des compétences (objectif 2 du décret-missions) diffère selon la position occupée dans la structure scolaire. L'impact du parcours scolaire sur les trajectoires professionnelles est également bien établi (voir par exemple Guyot, Mainguet, Vanderkelen, Van Haepelen, 2002) et joue dès lors un rôle par rapport aux chances d'émancipation sociale (objectif 4). Dans cette mesure, le **maintien dans l'enseignement de transition** peut être considéré comme un critère de réussite scolaire.

En outre, si on adopte un angle de vue sociologique, on est contraint d'accepter l'idée que les filières scolaires sont clairement hiérarchisées dans les représentations du grand public. En effet, une étude de Duru-Bellat (1988) centrée sur les souhaits d'orientation exprimés par les parents montre que, d'une manière générale, le redoublement dans la filière générale est jugé préférable à une orientation vers une autre filière. Certes, il s'agit d'une étude française, mais Crahay (2003) a montré pour la CFWB que l'orientation dans les filières technique et professionnelle relève massivement d'un processus de relégation : les élèves sont versés dans ces sections au terme d'échecs scolaires répétés, ce qui peut être assimilé à un délestage des sections générales. Le mémoire de licence de Bernard (2002) confirme que l'orientation vers les filières techniques et professionnelles est rarement l'aboutissement d'un choix positif.

Le **non-redoublement** peut être considéré comme un second critère. Il permet notamment de nuancer le premier : par exemple, une orientation vers l'enseignement qualifiant n'a pas le même sens selon qu'elle a été précédée ou non d'un redoublement. Ce critère pourrait contribuer à discerner les choix positifs d'orientation des mécanismes de relégation. Ce niveau d'analyse n'est toutefois pas suffisant : on sait, en effet, que certains redoublements peuvent être évités par un changement de filière. **Le moment auquel intervient l'orientation** est aussi un critère à prendre en considération.

A côté de ces critères objectifs, nous recueillerons des informations plus qualitatives davantage centrées sur les acteurs – les élèves – et en particulier sur l'expérience scolaire. Selon Dubet (1991), « *l'expérience scolaire est le versant subjectif du système scolaire ; c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, pour eux, les articulations* » (p.28). Bref, selon nous, il s'avère pertinent de compléter les mesures objectives de réussite par une prise d'informations sur la façon dont les adolescents ont vécu leur scolarité secondaire, y compris les raisons qui ont motivé les éventuels changements de filière ou d'orientation.

## *Quelles qualités une scolarité secondaire réussie devrait-elle avoir développées chez tous les élèves ?*

A ce stade, trois thématiques seront investiguées : l'image ou concept de soi, l'ajustement social et le projet de vie.

La promotion de la confiance en soi est au cœur du premier des objectifs de l'enseignement obligatoire. Le **concept de soi** (*self concept*) est effectivement une notion théorique à laquelle les psychologues accordent une importance grandissante ; elle se réfère à la façon dont l'individu se perçoit, aux attitudes ou aux sentiments que la personne ressent à son propre égard (L'Ecuyer, 1981). Généralement considéré par les psychologues et les chercheurs comme un indice important du bien-être et de la santé mentale des élèves, le concept de soi exerce selon plusieurs études une influence sur les performances scolaires et la motivation.

Le jeune de 18 ans doit être apte à « prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » (objectif 2). En termes psychologiques, on parlera d'**ajustement social**. Cette thématique touche notamment à l'étude des relations interpersonnelles, des attitudes envers les professeurs, des relations avec les parents, et à tout ce qui concerne l'intégration sociale de l'élève dans son milieu scolaire.

Un troisième critère s'intéressera au **projet scolaire** et plus largement au **projet de vie**. Le projet scolaire renvoie à l'image que l'élève « se construit » de son futur statut d'adulte. On est ici, à nouveau, dans la problématique de la place active dans la vie, de la citoyenneté responsable et de l'émancipation sociale (objectifs 2, 3 et 4). Les études prennent sens ou semblent au moins utiles si l'acteur ou l'élève inscrit son travail et ses efforts dans la réalisation d'objectifs plus ou moins clairs. Le projet de vie, quant à lui, renvoie à un projet à plus long terme qui concerne le style de vie que compte adopter d'ici quelques années le jeune : vie familiale, vie professionnelle, ....

## **Une dernière prise d'informations**

Une prise d'informations centrée sur le vécu des jeunes, leur rapport à eux-mêmes, à leur devenir et à la société est donc prévue pour cette année scolaire 2006 – 2007. Ce recueil de données portera sur la réussite scolaire telle que définie ci-dessus, l'image de soi, l'ajustement social. Ces mesures « quantitatives » seront complétées par une prise d'informations qualitatives relativement originale portant sur l'expérience scolaire.

L'expérience scolaire des élèves est une thématique encore jamais investiguée dans l'étude Grandir en l'an 2000, et parmi les études longitudinales menées dans d'autres pays, très rares sont celles qui font intervenir des critères autres que l'obtention d'un diplôme ou le nombre d'années redoublées pour mesurer la réussite scolaire. Pour opérationnaliser le concept d'expérience scolaire, nous nous sommes basées sur la recherche relative aux lycéens qu'a menée le sociologue français François Dubet (1991). Si les profils de lycéens décrits par Dubet sont inévitablement liés à la manière dont l'enseignement secondaire est organisé en France<sup>2</sup>, l'approche sociologique envisagée pour définir le projet scolaire constitue un élément de base pour notre étude.

---

<sup>2</sup> L'enseignement secondaire comprend le collège et le lycée. Le collège accueille les enfants de onze à quinze ans (fin de la scolarité obligatoire). L'enseignement du collège est sanctionné par le diplôme national du brevet. Le lycée est divisé en sections littéraire, scientifique, économique et sociale, professionnelle, etc. Il comprend trois degrés : la classe de seconde, la classe de première et la classe de terminale. L'enseignement secondaire est sanctionné par le baccalauréat.

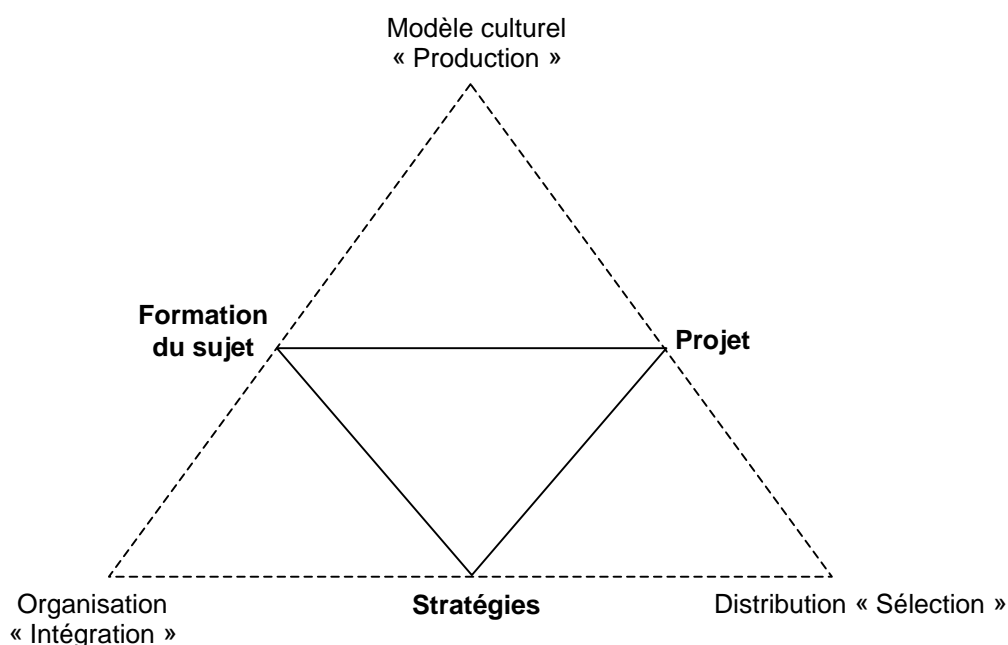
Selon Dubet, le système scolaire est le produit de trois fonctions qui s'articulent (cf. schéma 2).

1. Une fonction de production : tout système éducatif se donne pour tâche de former un type d'acteurs. Cette volonté suppose la référence à un modèle culturel, à un ensemble d'objectifs, de valeurs, d'idéaux reflétés par le curriculum, les programmes mais également par la pédagogie. Ce modèle culturel loin d'être homogène et stable apparaît souvent sous forme de débats scolaires.
2. Une fonction de sélection : le système éducatif revêt une fonction de sélection dès lors qu'il y a formation d'une hiérarchie scolaire, d'un classement des compétences. Cette fonction est étudiée sous l'angle des théories des inégalités scolaires et de la question de la reproduction scolaire des inégalités sociales.
3. Une fonction d'intégration : selon que le système éducatif accentue ou pas cette fonction d'intégration, l'école pourra être plus ou moins considérée comme une communauté prenant en charge des activités extrascolaires, développant chez les élèves des compétences sociales qui leur permettent d'évoluer vers un statut d'adulte.

Si l'on se réfère à ce modèle, une école est donc un lieu où se confrontent une culture scolaire, un type de sélection et une vie sociale.

Comme mentionné précédemment, selon Dubet, « *l'expérience scolaire*, l'aspect qui nous intéresse plus particulièrement, est le versant subjectif du système ; plus exactement, c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, pour eux, les articulations » (p. 28). Cela implique que les acteurs se représentent et s'approprient les différentes dimensions du système scolaire. Dubet en envisage trois : le projet de l'élève, la formation du sujet, et le développement de stratégies.

**Schéma 2** : Fonctions et dimensions du système scolaire selon Dubet (1991) p. 33



### *1<sup>re</sup> dimension*

Le projet de l'élève constitue un élément charnière qui permet à l'élève de concilier les fonctions de sélection et de production du système scolaire. Les études prennent un sens ou du

moins une utilité pour l'élève si ce dernier inscrit son travail et ses efforts dans un parcours, dans la réalisation d'objectifs plus ou moins clairs. Pour travailler aujourd'hui, l'élève doit projeter dans l'avenir une image de lui-même, de son statut, de sa position, de son métier. De cette manière, les études sont perçues comme plus ou moins utiles et adaptées à la réalisation d'un projet.

La notion de projet scolaire est complexe. Elle n'implique d'aucune façon que l'on considère l'élève comme un sujet entièrement libre, autonome, « décidant » de ses projets. La position centrale du projet dans l'expérience scolaire ne signifie pas que l'élève en soit nécessairement le maître et le « propriétaire ». L'élève peut vivre le projet comme extérieur à lui-même, comme le produit des seules attentes d'une famille qui le « pousse ».

Il se peut encore que le projet soit défini sur le long terme et que le jeune élabore une image professionnelle et adulte de lui-même. Il se peut au contraire que le projet se situe sur un très court terme et que la vision de l'avenir se limite au seul temps scolaire. L'objectif est de passer dans la classe supérieure. Dans ce cas, le véritable projet est différé aux études supérieures. Certains jeunes peuvent n'avoir aucun projet.

On l'aura compris, le projet est un aspect incontournable de l'étude des facteurs qui influencent la réussite scolaire de nos sujets. Il définit en effet l'utilité subjective des études, la valeur des connaissances acquises, leur adéquation aux perspectives des élèves.

## *2<sup>e</sup> dimension*

La *formation du sujet* constitue la deuxième dimension de l'expérience scolaire. Dans quelle mesure les connaissances acquises et les relations pédagogiques acquièrent-elles, au-delà de leur utilité, un sens subjectif par lequel l'élève a l'impression de se « former » et de se transformer ? Cette dimension de l'expérience scolaire est décrite par Dubet en termes de passion, de vocation, d'ennui, d'identification aux enseignants, de découverte, d'« allergies » à certaines matières et à quelques professeurs... Ce lien à la connaissance dépasse le contenu-matière et doit être également conçu comme un rapport social entre les élèves et les professeurs tenus de dispenser les savoirs.

Selon le sociologue français, les élèves construiraient ce sens subjectif de l'enseignement au départ de trois orientations principales :

1. *L'efficacité* : l'enseignement et l'enseignant sont jugés du point de vue des performances qu'ils permettent à l'élève de réaliser. Il s'agit d'un rapport utilitaire à l'enseignement. Le « bon prof » est celui qui organise le travail et permet d'obtenir de bons résultats à l'examen. L'importance de chaque matière est ramenée au poids de son coefficient.
2. *L'intérêt* : cette dimension traite du rapport au savoir. L'élève se considère, par la connaissance, comme un « sujet intellectuel » en formation intéressé par le savoir et les transformations qu'il peut induire dans sa manière de voir le monde et de se percevoir lui-même.
3. *La relation* : il s'agit pour les jeunes de juger le rapport au savoir du point de vue de la relation. La nature des relations établies entre le professeur, sa classe et chacun des élèves peut conditionner le rapport à certaines matières scolaires.

### 3<sup>e</sup> dimension

La *stratégie* constitue la dernière dimension. L'élève occupe une position définie par des rôles, des règles de discipline, des modes de sélection et se place aussi plus ou moins honorablement dans une hiérarchie du prestige et des compétences. Il est donc tenu de développer des stratégies d'adaptation et d'intégration, de calculer des investissements scolaires, de gérer ses intérêts. Cette dimension de l'action doit être retenue car rien ne prouve que les stratégies scolaires les plus efficaces soient, du point de vue subjectif, les plus utiles en termes de projet et les plus intéressantes en termes intellectuels.

Comme le montre l'analyse de Dubet, les variables qui interviennent dans la formation du projet scolaire des jeunes sont multiples. A titre d'exemple, un jeune peut développer un projet à court terme (finir sa rhéto), ou au contraire avoir un projet de formation (continuer des études sans avoir encore opéré un choix). Il peut avoir en perspective un type de métier ou encore être uniquement préoccupé par l'idée de trouver un emploi. Ces différentes caractéristiques revêtent encore un sens différent selon que ce même sujet considère que l'apprentissage se prolonge tout au long de la vie ou au contraire prend fin avec les études (secondaires ou supérieures). Par conséquent, nous tenterons de reconstituer les profils des sujets *Grandir* au départ des réponses qu'ils auront fournies à des questions ciblées sur les différents aspects de l'expérience scolaire.

Les thématiques suivantes, qui couvrent les trois dimensions (projet, formation du sujet et stratégie), nous paraissent importantes à prendre en compte. Dans la première dimension qui concerne le projet de l'élève, on abordera des thématiques telles que l'utilité perçue des études, la place respective des savoirs et des savoir-faire dans les études effectuées, la valeur accordée au diplôme obtenu, les perspectives d'avenir, la peur du chômage et la position sur l'axe emploi / métier de même que le rôle de l'environnement familial dans le développement d'un projet. La deuxième dimension envisagera le rapport au savoir, et plus particulièrement l'attitude adoptée face aux cours généraux, l'influence du contenu des cours sur la manière dont le jeune voit le monde et se perçoit lui-même, ainsi que l'importance accordée aux relations interpersonnelles. Enfin, la troisième dimension s'attachera à évaluer la mesure dans laquelle les élèves perçoivent la fonction de sélection de l'institution scolaire.

## Les analyses en perspective

Les différents aspects de la réussite scolaire une fois mesurés, une première série d'analyses s'attachera à mettre en évidence les relations qu'ils entretiennent entre eux. Des profils seront établis afin de résumer les informations récoltées à la lumière des différents critères de réussite utilisés, et de situer les élèves sur un axe réussite / échec.

Ensuite, chacun des indicateurs de réussite sera mis en relation avec certaines des mesures prises antérieurement. Parmi les nombreuses variables mesurées au cours des dix-sept années de la recherche, certaines sont susceptibles de constituer ce que nous proposons d'appeler des antécédents positifs alors que d'autres devront être considérées comme des antécédents négatifs<sup>3</sup> de la réussite scolaire. A titre d'exemple, on peut d'emblée envisager de procéder – et ceci pour chacun des indicateurs retenus – aux mises en relation avec les antécédents suivants : les données relatives à la motivation scolaire recueillies en primaire

---

<sup>3</sup> Nous choisissons 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 en l'an 2000* ».

(1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> années) et durant le secondaire (1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> années). Ainsi, les différentes mesures de motivation scolaire pourront être mises en relation, d'une part, avec les indicateurs de réussite dans le secondaire et, d'autre part, avec les indicateurs de concept de soi, mais aussi avec ceux d'ajustement social. Nous procéderons de la même façon avec les niveaux de compétence en lecture établis en primaire (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et en secondaire (3<sup>e</sup> année), les pratiques éducatives familiales, etc.

Ces analyses accomplies, nous formulerons des hypothèses sur les constellations de variables qui constituent des antécédents apparemment significatifs de la réussite scolaire des individus. L'objectif initial étant d'expliquer les différents parcours scolaires et sociaux, les analyses visent donc à identifier les variables et expériences éducatives qui exercent l'influence la plus déterminante dans la réalisation des potentialités de l'enfant. D'ailleurs, la littérature s'accorde pour considérer que c'est à partir d'une constellation de variables et non de facteurs isolés que l'on peut tenter d'expliquer le développement d'un individu. Les variables peuvent entretenir différents types de relations qui vont moduler l'effet de chacune d'entre elles. Certaines variables peuvent entretenir des relations de compensation, les effets négatifs d'une variable étant contrecarrés par les effets d'une autre. L'effet inverse peut se produire : certaines combinaisons de variables peuvent aboutir à l'amplification des effets de l'une d'entre elles. On peut ainsi se demander si l'influence du milieu familial est irrémédiable, si l'école ou une autre institution voire une personne peut enrayer un processus de marginalisation qui s'amorce. C'est dans cette optique que nous chercherons parmi les variables recueillies tout au long du parcours des sujets *Grandir*, celles qui ont pu produire un enchaînement de facteurs conduisant ou non à la réussite scolaire.

Les analyses précitées visent donc à mettre en lumière les aspects du développement qui ont entravé ou favorisé la réussite scolaire de l'ensemble des sujets de l'échantillon. Les analyses suivantes s'intéresseront quant à elles davantage à des groupes de sujets particuliers.

Effectivement, dès le départ, l'étude « *Grandir en l'an 2000* » s'est donné pour objectif d'étudier ce que nous nommons les trajectoires particulières. A l'origine de la recherche, on souligne l'intérêt de repérer des sujets qui ont dévié par rapport à la trajectoire moyenne de pairs qui présentaient des caractéristiques similaires : « *Enfin, plutôt que de chercher les caractéristiques communes au développement de l'enfant aux divers âges de la vie, tâche à laquelle se sont attelés les psychologues depuis de nombreuses années, les recherches qui s'inscrivent, comme la nôtre, dans une perspective écologique, essayent plutôt d'explorer les différences dans le développement en relation avec les variations contextuelles* » (Beckers, De Landsheere, Godenir, & Grisay, 1989).

La théorie de la résilience constitue en quelque sorte une seconde référence théorique sur laquelle la recherche « *Grandir en l'an 2000* » s'appuie. Non seulement cette théorie met en exergue le rôle de l'environnement sur le développement d'un individu mais elle souligne également le fait que les sujets diffèrent dans leur capacité à surmonter les obstacles de la vie.

Selon Cyrulnik, l'auteur qui a largement contribué à vulgariser ce concept psychologique positif, la Résilience définit la capacité à se développer quand même, dans des environnements qui auraient dû être délabrants. En fait l'idée est que l'homme peut rebondir, surmonter les drames les plus sordides et s'en sortir plus fort. Née de l'étude de sujets qui, bien qu'ayant été exposés à des traumatismes, ne présentaient pas par la suite de signes de trouble du développement, la théorie de la résilience englobe deux concepts fondamentaux : le risque et les facteurs de protection. Le risque inclut les caractéristiques de l'individu ainsi que le milieu. Les facteurs de protection pourraient inclure les compétences de l'individu, les facteurs de personnalité et les mécanismes de soutien ambiants qui contribuent à la résilience.



Ces facteurs agissent comme un tampon et procurent un réservoir de ressources qui permet de faire face efficacement au stress (Mangham, McGrath, Reid, & Stewart, 1995).

Mangham *et coll.*, 1995, ont découvert, à la suite d'une revue exhaustive de la littérature, que trois grandes catégories de facteurs de protection contribuent à la résilience des individus : les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs de soutien. Les facteurs individuels incluent notamment l'estime de soi, les compétences cognitives, l'optimisme, le locus of control, ou encore l'habileté à chercher un soutien. Parmi les facteurs familiaux on retrouve le soutien familial, la cohésion familiale de même qu'un climat de chaleur et d'affection. Enfin, les facteurs de soutien s'apparentent à des milieux qui favorisent chez les individus le développement de l'autonomie, de la responsabilité, ou encore des membres de la famille étendue ou des personnes se situant à l'extérieur de la famille immédiate, telles que des enseignants.

Nous mènerons dès lors des analyses afin 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 groupes de sujets particuliers correspondent aux antécédents positifs mis en évidence pour l'ensemble de l'échantillon.

Cette perspective d'analyse a pour visée 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 leurs difficultés. L'intention des concepteurs de cette étude à l'époque (déjà lointaine) de sa mise sur pieds est toujours bien présente : il s'agit de mettre en lumière les éléments individuels, familiaux et scolaires qui ont permis à certains groupes d'élèves d'enrayer un processus de marginalisation qui s'est amorcé ou risquait de s'amorcer à un moment et de dégager des pistes d'action susceptibles de contrecarrer les effets résultant de l'expérience de l'échec.