



**HAL**  
open science

# Contribution à l'identification des déterminants psychologiques et sociaux des risques de décrochage scolaire chez des collégiens de 5ème au Liban.

Rowayda Zein

► **To cite this version:**

Rowayda Zein. Contribution à l'identification des déterminants psychologiques et sociaux des risques de décrochage scolaire chez des collégiens de 5ème au Liban.. Psychologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2014. Français. NNT : 2014CNAM0967 . tel-01149305

**HAL Id: tel-01149305**

**<https://theses.hal.science/tel-01149305>**

Submitted on 6 May 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE DOCTORALE Abbé Grégoire**

**ÉQUIPE de RECHERCHE: Centre de Recherche sur le Travail et le  
Développement**

**THÈSE** présentée par:

**Rowayda Zein**

soutenue le: **11 décembre 2014**

pour obtenir le grade de: **Docteur du Conservatoire National des Arts et  
Métiers**

Discipline/ Spécialité: **psychologie de l'orientation**

**Contribution à l'identification des facteurs  
psychologiques et sociaux des risques d'abandon  
scolaire des collégiens de 5<sup>ème</sup> au Liban**

**THÈSE dirigée par:**

**Madame COHEN-SCALI** Valérie  
**Madame VIGNOLI** Emmanuelle

Professeur des Universités, CNAM  
Maitresse de conférences, CNAM

**RAPPORTEURS:**

**Monsieur ROQUET** Pascal  
**Madame CROITY-BELZ** Sandrine

Professeur des Universités, Montpellier III  
Professeur des Universités, Toulouse- Le Mirail

**JURY:**

**Monsieur BERNAUD** Jean-Luc  
**Monsieur JELLAB** Aziz

Professeur des Universités, CNAM  
Inspecteur général de l'Education,  
Professeur des Universités, Lille III

*A mes sources de motivation les plus chères,*

*mes enfants (Reina, Houssein, Ahmad), et mon mari Mohammad,*

*qui ont patiemment supporté toutes mes absences.*

# Remerciements

Un travail de thèse, bien qu'étant une aventure personnelle formidablement enrichissante, ne peut être mené sans le soutien et la confiance d'un grand nombre de personnes dont la générosité, la bonne humeur et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche m'ont permis de progresser. Je tiens à les remercier ici chaleureusement.

Je remercie tous les autres membres du Jury. Merci à mes rapporteurs, Professeur Pascal ROQUET et Professeur Sandrine CROITY-BELTZ, d'avoir accepté d'évaluer mes travaux de thèse et pour l'attention qu'ils y ont consacré. Merci au Professeur Aziz JELLAB d'avoir présidé mon Jury de thèse et à Mr Jean-Luc BERNAUD d'avoir jugé ce travail.

Je tiens tout particulièrement à exprimer ma gratitude à mes deux co-directrices de thèse, Valérie Cohen-Scali et Emmanuelle Vignoli qui ont guidé mes premiers pas dans la recherche depuis le DEA. Leur aide précieuse et leur soutien inestimable ont permis d'améliorer considérablement la qualité de ce travail de thèse. Merci, pour votre appui, le suivi attentif de mes travaux, vos explications qui m'ont permis de mener à bien ce travail de thèse sans oublier votre grande disponibilité!

Ma reconnaissance à Noëlle Lallemand pour son soutien amical, son aide précieuse et inestimable lors des analyses statistiques. A Serge Blanchard pour son soutien, sa générosité, ses précieux conseils, et pour l'intérêt qu'il a manifesté au sujet de ce travail de thèse.

Je remercie la faculté de Pédagogie au Liban qui a financé mon M2 et cette thèse en m'accordant une bourse pour me former en psychologie de l'Orientation Scolaire et Professionnelle en France

Mon travail de recherche sur le terrain a été particulièrement facilité par le MINISTÈRE DE L'EDUCATION AU LIBAN.

Je tiens à exprimer tout particulièrement ma reconnaissance à tous les directeurs des écoles, pour m'avoir toujours accueillie très chaleureusement, à tous les élèves ayant participé à cette étude. Et à toutes celles et ceux, amis, famille, dont les encouragements m'ont aidée à aller jusqu'au bout.

Je remercie également toute ma famille en pensant plus particulièrement à mes parents, mes frères et mes sœurs, mais aussi à mes amis pour tout leur soutien et leurs encouragements tout au long de ma thèse.

## Résumé

Au Liban, le taux d'abandon scolaire est élevé entre le primaire et le complémentaire (l'équivalent du collège en France). Notre objectif est d'identifier certains facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le risque d'abandon scolaire. Nous avons choisi la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (2003) - qui étudie les interactions dynamiques entre facteurs contextuels et facteurs individuels – comme cadre d'analyse systémique des facteurs en jeu dans le risque d'abandon scolaire.

L'étude a été menée auprès de 504 adolescents scolarisés (à un niveau équivalent à celui de la classe de 5<sup>e</sup> de collège en France) dans l'enseignement public libanais dans un quartier populaire. Les analyses multivariées effectuées sur les données de notre recherche ont montré que l'anxiété scolaire, les expériences d'apprentissages scolaires, les sentiments d'efficacité personnelle relatifs aux apprentissages scolaires, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire et professionnel, le soutien social dispensé par la famille et les professeurs, sont associés au risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban.

Notre enquête qualitative par entretiens individuels - conduite auprès de 26 élèves (dont huit d'entre-deux avaient abandonné l'école) - a corroboré les données quantitatives et a apporté des informations supplémentaires. En outre, d'autres facteurs en jeu dans l'abandon scolaire ont été mis en évidence et, notamment, les représentations sociales des filles et des garçons relatives à la scolarité et à la vie professionnelle, représentations qui participent de façon importante à leur construction identitaire. Nous avons mis en évidence le fait que les facteurs contextuels ont un peu plus de poids que les facteurs individuels. Ainsi, les résultats relatifs à la différence des sexes montrent que les filles et les garçons semblent avoir les mêmes parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire.

**Mots-clés** : risque d'abandon scolaire, anxiété scolaire, attentes par rapport à l'école, expériences d'apprentissage scolaire, intentions d'avenir scolaire et professionnel, sentiments d'efficacité scolaire relatifs aux apprentissages scolaires, soutien social perçu, méthode mixte.

## Résumé en anglais

In Lebanon, the dropout rate is high between the primary and supplementary school (the equivalent of college in France). Our goal is to identify certain psychological and social factors involved in the risk of dropping out. We chose Albert Bandura's social cognitive theory (2003) – which studied the dynamic interactions between contextual factors and individual factors - as a framework for systematic analysis of the factors involved in the risk of dropping out.

The study was conducted among 504 adolescent students (equivalent to a fifth term class in French college) in Lebanese public school in a poor neighborhood. Multivariate analyzes performed on the data of our research showed that school anxiety, school learning experiences, feelings of self-efficacy related to classroom learning, the expectations of the school, the future intentions school and work, social support provided by family and teachers, are associated to the risk of dropping out of college in Lebanon.

Our qualitative survey by individual interviews - conducted over 26 students (eight of whom had two-school dropouts) - corroborated the quantitative data and provided additional information. In addition, other factors involved in the dropout were identified and, in particular, social representations of girls and boys on education and working life, representations that have significant involvement in their construction identity. We highlighted the fact that contextual factors have a little more stress than individual factors. Thus, the results for gender differences show that girls and boys seem to have the same causes that explain the risk of dropping out.

Keywords: risk of dropping out, school anxiety, expectations of the school, school learning experiences, educational and professional future intentions, feelings of school effectiveness for school learning, perceived social support, mixed method.

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Remerciements .....  | 3         |
| Résumé .....   | 4         |
| Résumé en anglais .....  | 5         |
| Table des matières .....   | 6         |
| Liste des tableaux .....   | 8         |
| Liste des figures .....  | 9         |
| Liste des annexes .....  | 10        |
| Introduction .....   | 11        |
| <b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>Chapitre 1 : Contexte, scolarisation au Liban et abandon scolaire.....</b>  | <b>17</b> |
| 1.1 Situation de l'orientation au Liban .....  | 17        |
| 1.2 Scolarisation au Liban et abandon scolaire .....   | 23        |
| 1.2.1 Le système éducatif libanais .....   | 23        |
| 1.2.2 Les élèves « décrocheurs » au Liban.....   | 27        |
| 1.3 Aspect historique de l'enseignement et sa problématique à Tripoli .....  | 31        |
| 1.4 La problématique de l'enseignement à Tripoli .....   | 38        |
| <b>Chapitre 2 : Décrochage, expérience scolaire et facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le décrochage scolaire .....</b>              | <b>42</b> |
| 2.1 Décrochage et expérience scolaire .....  | 42        |
| 2.2 Les facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le décrochage scolaire.....  | 54        |
| 2.2.1 Les facteurs de risques liés à la famille.....   | 57        |
| 2.2.2 Les facteurs de risques liés à l'école.....  | 59        |
| 2.2.3 Les facteurs de risques liés à l'élève.....  | 60        |
| <b>Chapitre 3 : La théorie sociale cognitive (TSC) de A. Bandura et ses principales dimensions pour étudier le risque d'abandon scolaire .....</b> | <b>63</b> |
| 3.1 Émergence et développement de la TSC.....  | 63        |
| 3.2 Les sentiments d'efficacité personnelle .....  | 69        |
| 3.3 Les attentes de résultats.....   | 78        |
| 3.4 Un type de buts : les intentions d'avenir des adolescents.....   | 82        |
| 3.5 L'anxiété scolaire.....  | 89        |
| 3.6 Le soutien social.....   | 100       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Chapitre 4 : Problématique, hypothèses générales, démarche méthodologique .....</b> | <b>110</b> |
| 4.1    Problématique générale .....  | 110        |
| 4.2    Hypothèses générales .....  | 113        |
| 4.3    Démarche méthodologique .....   | 114        |
| <b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....</b>  | <b>116</b> |
| <b>Chapitre 1: Étude quantitative .....</b>  | <b>117</b> |
| 1.1    Méthode.....  | 117        |
| 1.2    Traitement préliminaire des données : Analyse descriptive.....                  | 136        |
| 1.3    Deuxième analyse : Étude par pistes causales .....                              | 145        |
| 1.3.1    Hypothèses .....  | 147        |
| 1.3.2    Résultats .....   | 151        |
| Discussion .....   | 158        |
| 1.4    Troisième analyse : Etude par analyse des correspondances multiples .....       | 165        |
| 1.4.1    Objectifs .....   | 165        |
| 1.4.2    Traitement par analyse des correspondances multiples .....                    | 166        |
| 1.4.3    Résultats .....   | 167        |
| Discussion .....   | 178        |
| 1.5    Conclusion concernant l'étude quantitative .....                                | 183        |
| <b>Chapitre 2 : Etude qualitative.....</b>   | <b>185</b> |
| 2.1    Objectifs .....   | 185        |
| 2.2    Méthodologie .....  | 185        |
| 2.3    Les résultats.....  | 190        |
| Discussion et conclusion .....   | 216        |
| <b>Chapitre 3 : Interprétation des résultats.....</b>                                  | <b>222</b> |
| <b>Conclusion.....</b>   | <b>229</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>238</b> |
| <b>Annexes .....</b>   | <b>260</b> |
| Résumé .....   | 276        |
| Résumé en anglais .....  | 277        |



## Liste des tableaux

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 1:</b> Taux d'abandons scolaire (en pourcentage) dans le secteur public selon les régions, en 2001-2002.....  | 29  |
| <b>Tableau 2:</b> Taux d'abandons scolaire (en pourcentage) dans le secteur public selon les régions, en 2007-2008.....  | 29  |
| <b>Tableau 3:</b> Distribution des élèves dans le secteur public et le secteur privé à Tripoli.....  | 39  |
| <b>Tableau 4 :</b> Distribution des élèves dans les deux secteurs publics et privés dans « Qobbé ».<br>.....   | 39  |
| <b>Tableau 5:</b> Taux de fréquentation scolaire à Tebbané et dans les souks: % Primaire Complémentaire Secondaire .....   | 40  |
| <b>Tableau 6:</b> Relations entre niveaux de SEP et types d'attentes de résultats.....   | 80  |
| <b>Tableau 7:</b> Corrélations entre l'échelle du risque d'abandon scolaire et ses sous-échelles..   | 123 |
| <b>Tableau 8:</b> Saturations des items sur l'échelle des sentiments d'efficacité personnelle à partir d'une analyse factorielle exploratoire en facteurs principaux suivie d'une rotation oblique (Promax)..... | 127 |
| <b>Tableau 9:</b> Saturations des items sur l'échelle de l'anxiété scolaire à partir d'une analyse factorielle exploratoire en facteurs principaux suivie d'une rotation oblique (Promax).<br>.....              | 133 |
| <b>Tableau 10:</b> La répartition des réponses des élèves ( en pourcentage).....   | 137 |
| <b>Tableau 11:</b> Comparaison deux à deux de la moyenne scolaire générale des quatre groupes d'élèves selon le type de risque.....  | 139 |
| <b>Tableau 12 :</b> Moyennes et écart-types pour les sous- échelles de risque d'abandon scolaire et pour son score global, et séparément entre filles et garçons.....  | 141 |
| <b>Tableau 13 :</b> Moyennes, écart-types et valeur du F pour les différentes variables étudiées en lien avec le risque d'abandon scolaire en fonction des quatre groupes de risque.....                         | 142 |
| <b>Tableau 14:</b> Moyennes, écart-type pour les échelles psychosociales et séparément entre filles et garçons.....  | 143 |
| <b>Tableau 15:</b> Matrice des coefficients de corrélations entre les différentes échelles et sous-échelles.....   | 150 |
| <b>Tableau 16:</b> Répartition des valeurs propres.....  | 167 |
| <b>Tableau 19:</b> Les classes par rapport aux axes.....   | 172 |
| <b>Tableau 20:</b> Différences entre les types sur plusieurs variables.....  | 173 |

**Tableau 21:** Présentation des quatre groupes de jeunes selon le nombre de types de risque.  
..... 191

## Liste des figures

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figure 1:</b> Schéma de la structure de l'enseignement au Liban élaboré par UNESCO-BIE.....  | 27  |
| <b>Figure 2:</b> Effectifs d'élèves dans l'enseignement public et privé.....  | 37  |
| <b>Figure 3:</b> Effectifs d'élèves dans l'enseignement public à tous les niveaux (préprimaire, primaire, intermédiaire et secondaire).....                               | 37  |
| <b>Figure 4:</b> Modèle théorique des variables intervenant dans le décrochage scolaire scolaire. .   | 56  |
| <b>Figure 5:</b> Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986).....  | 67  |
| <b>Figure 6:</b> Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent les choix de buts, les choix d'action et les résultats atteints.....   | 78  |
| <b>Figure 7:</b> Modèle théorique hypothétique en pistes causales.....  | 148 |
| <b>Figure 8:</b> Modèle hypothétique en pistes causales et séparément pour les filles (en haut) et les garçons (en bas).....  | 153 |
| <b>Figure 9:</b> Modèle final après modifications où figurent les coefficients de piste standardisés et séparément pour les filles (en haut) et les garçons (en bas)..... | 155 |
| <b>Figure 13:</b> plan factoriel.....   | 170 |

## Liste des annexes

|   |     |
|---|-----|
| <b>Annexe 1:</b> Questionnaire d'enquête..... | 261 |
| <b>Annexe 2:</b> Analyses statistiques.....   | 268 |

# **Introduction**

L'amélioration de la qualité de l'Education a toujours été une priorité pour le Liban. L'importance accordée à la scolarisation des enfants au Liban ne s'est jamais démentie, même au cours des années d'instabilité qu'a vécues le pays pendant plus de deux décennies (Rapport du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Liban), 2012).

Dans le cadre d'un programme de coopération entre le gouvernement et l'UNICEF, des efforts nationaux ont été effectués pour assurer l'accès de tous à une éducation de base de qualité, notamment des plus pauvres, et à améliorer la fréquentation scolaire, et cela pour prévenir le travail des enfants (Organisation internationale du Travail, 2014).

En matière d'éducation, si l'Etat se donne pour grands objectifs d'assurer l'équité et la qualité de l'enseignement à tous les citoyens, et de garantir leur droit d'accéder à l'éducation de base, les résultats des enquêtes statistiques sur le fonctionnement du système d'enseignement public - conduites entre 2001-2002 et 2007-2008 – mettent en évidence un taux élevé d'abandon scolaire au cycle complémentaire. Le Liban-Nord enregistre un taux élevé (18,6%) d'abandon scolaire par rapport au taux d'abandon scolaire global du Liban. Le taux d'abandon scolaire est particulièrement fort dans la classe de septième, l'équivalent de cinquième en France (Menhem & Hanna, 2011). Cette augmentation du taux d'abandon scolaire s'accompagne d'une augmentation du travail infantile (823 enfants travailleurs dans le Nord, dont 29,5 % ont moins de 13 ans) (Organisation internationale du Travail, 2014).

L'étude du problème de l'abandon scolaire au Liban concerne donc un phénomène d'actualité. Les conséquences négatives de l'abandon scolaire sont importantes, à la fois pour l'individu et pour la société. Alors que les conséquences sont globalement connues, ce phénomène reste complexe autant par sa mesure que par la détermination de ses facteurs explicatifs (Janosz, 2000). Il importe donc de bien comprendre ce phénomène complexe pour être en mesure de limiter son ampleur.

Bien qu'il soit admis aujourd'hui que cette situation est très préoccupante, il n'existe que très peu d'études portant sur cette question au Liban. Ce problème est désormais considéré comme majeur par l'administration libanaise et un consensus s'est récemment dégagé pour lui accorder une priorité. Cette importance s'explique aussi par la nature de la société libanaise et par son histoire récente. Les dirigeants libanais s'accordent sur le fait qu'il y a un besoin urgent d'accéder à l'union, à l'indépendance et au développement, surtout après une guerre

qui a entraîné une division et qui a même fait planer le spectre de la scission. L'amélioration du fonctionnement du système éducatif et, par suite, de l'accès à l'emploi, n'est-elle pas le meilleur rempart contre des raisonnements partisans ?

Convaincu que les causes de l'abandon scolaire sont multifactorielles, le travail de recherche entrepris à l'occasion de cette thèse, qui porte sur le risque d'abandon scolaire chez les collégiens libanais de 5<sup>e</sup>, se donne pour objectif – en s'inscrivant dans le cadre de la théorie sociale cognitive – d'évaluer le poids et le rôle que pourraient jouer, dans ce risque d'abandon, les variables socio-émotionnelles auxquelles sont soumis les adolescents. Dans le cadre de cette étude, nous avons pour but, à travers l'étude de ces déterminants socio-émotionnels, de contribuer à alimenter la réflexion aux niveaux des gouvernements, des familles et des intervenants scolaires dans leurs réflexions et de les aider à concevoir des interventions auprès des élèves à risque d'abandon scolaire.

Notre thèse comprend deux parties et sept chapitres. La première partie est centrée sur les apports de la théorie sociale cognitive (TSC) de A. Bandura dans l'étude du risque d'abandon scolaire. Cette première partie comprend quatre chapitres.

**Le premier chapitre** décrit la situation de l'orientation scolaire au Liban dans le cadre du système éducatif, et présente des données statistiques sur les élèves décrocheurs et le contexte d'étude. Ce chapitre commence par aborder les efforts déployés dans le but de développer l'orientation tant sur le plan officiel que sur le plan privé. Nous présentons ensuite le système éducatif au LIBAN et quelques données chiffrées sur les élèves décrocheurs, provenant de différentes sources ainsi que des éléments de réflexion développés dans différents travaux, enquêtes et rapports qui nous ont paru être les plus significatifs pour notre recherche. Enfin, nous présentons quelques éléments historiques relatifs au développement du système d'enseignement au Liban et plus particulièrement à Tripoli (lieu de notre champ d'étude).

**Le deuxième chapitre** pose le problème de l'abandon scolaire et fait état des connaissances relatives à ce sujet en présentant une revue de synthèse des études menées sur la question. Il souligne l'importance de l'expérience scolaire qui apparaît comme un critère important pour traiter de la réussite ou de l'échec scolaire (Rochex, 2004 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010) et présente une recension de la littérature sur les divers facteurs psychologiques et sociaux impliqués.

**Le troisième chapitre** présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Cette recherche est abordée sous l'éclairage de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003). Cette théorie - qui conçoit les relations entre facteurs contextuels et facteurs individuels dans une interaction dynamique - fournit un cadre pour une analyse systémique de l'abandon scolaire. En nous situant dans ce cadre conceptuel, nous aborderons les déterminants psychologiques et sociaux qui jouent un rôle central dans le cadre de cette théorie, à savoir: le sentiment d'efficacité personnelle, les sources du sentiment d'efficacité, les attentes de résultats, les buts personnels, l'anxiété scolaire et le soutien social perçu. Nous nous appuyerons sur les travaux qui ont porté sur le rôle de ces variables dans le domaine scolaire. Nous montrerons notamment que la Théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1985, 1986, 2003, 2009) permet d'évaluer, grâce aux facteurs psychologiques et sociaux qu'elle prend en compte, le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban.

**Dans le quatrième chapitre**, nous présentons notre problématique, les hypothèses générales que nous avons émises et la démarche méthodologique.

La deuxième partie présente nos résultats et comprend trois chapitres. **Dans le premier chapitre**, nous décrivons la méthodologie spécifiquement mise en œuvre pour cette étude ainsi que le choix du paradigme et du dispositif de notre recherche. Ensuite, nous exposons la première étude de notre démarche de recherche qui repose sur une enquête conduite à l'aide d'un questionnaire dont les résultats ont été traités à l'aide de méthodes d'analyse quantitatives.

**Dans le second chapitre**, nous présentons la deuxième étude qui met en œuvre un traitement qualitatif d'éléments recueillis au cours d'entretiens individuels semi-directifs.

**Le troisième chapitre** présente l'interprétation des résultats de ces deux études en regard de nos hypothèses générales et des contributions théoriques.

Finalement, nous rappelons l'objectif de la recherche, les résultats les plus saillants, les limites de l'étude, et nous envisageons, d'une part, quelques pistes pour des actions pratiques à mettre en œuvre sur le terrain et, d'autre part, des perspectives de recherches complémentaires.



**PREMIÈRE PARTIE**  
**CADRE THÉORIQUE**

# **Chapitre 1 : Contexte, scolarisation au Liban et abandon scolaire**

## **1.1 Situation de l'orientation au Liban**

La question de l'Orientation scolaire a longtemps été peu développée et étudiée au Liban. Toutefois, des efforts ont été déployés depuis les années 1970 dans le but de développer l'orientation. Nous avons trouvé quelques essais à travers des rares recherches et études effectuées au Liban dans le domaine de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie qui abordent de près ou de loin les questions de l'importance du choix scolaire et professionnel et de l'aide qu'il faut apporter aux jeunes à ce niveau.

Nous allons présenter quelques-uns de ces travaux sur le plan officiel ainsi que les initiatives au niveau du privé.

### **1.1.1 Sur le plan officiel**

A partir de 1993 et jusqu'au mois d'octobre de l'an 2000, le ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports a été considéré responsable de l'enseignement général préuniversitaire des activités sportives et de celles relatives aux jeunes. A partir du mois d'octobre de l'an 2000, les dénominations des ministères ont été modifiées et on n'en compte aujourd'hui qu'un seul qui a en charge les affaires de l'éducation et de l'enseignement général, technique, professionnel et supérieur.

Par contre, l'enseignement spécialisé pour les handicapés, l'orientation pédagogique et l'orientation scolaire et professionnelle n'ont pas de correspondant dans l'administration.

- **Les efforts fournis par le Ministère de l'éducation nationale**

Le ministère a institué depuis bien longtemps – c'était en 1955 - un Centre de recherches pédagogiques. Les activités de ce centre (aider les élèves en difficulté, instituer la psychologie scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle au Liban), n'ont duré que quatre ans.

Dans l'enquête du Bureau d'éducation de l'UNESCO qui porte sur l'amélioration de l'enseignement secondaire en 1986, les rapporteurs signalent que l'orientation scolaire et professionnelle est inexistante au niveau national et souligne la nécessité de trouver cadre et statut dans les écoles pour les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation scolaire

et professionnelle. Ainsi, lors de la Conférence internationale de l'Éducation de Genève (1986) le peu d'interactions entre l'éducation et le travail productif a été signalé.

Quelques séances d'information sur les carrières et les professions ont été données dans certaines écoles publiques et surtout privées (Hage-Botros, 1992)

Sur le plan des textes ministériels, *le décret – loi n 22/82* signale au sujet de la permanence des professeurs – la nécessité de consacrer ce qui reste des heures obligatoires à l'orientation et au conseil ; ainsi que pour les activités sportives, artistiques et scientifiques, la permanence et les différentes activités extra scolaires.

*Le décret n 3252 du 17/05/1972* a arrêté la création d'un organisme de conseillers pédagogiques au ministère de l'Éducation nationale ainsi que la création de régions d'éducation dans les divers départements libanais, qui ont pour fonction la préparation des programmes des conseillers d'orientation techniques et le contrôle de leurs travaux, mais cet organisme n'a pas encore vu le jour.

Des projets tels que le plan de redressement pédagogique " approuvé en date du 17/8/1994 et la restructuration du secteur éducatif lancé en 1996 ont souligné l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle dans le but de permettre à l'élève de choisir sa future profession en toute liberté grâce à un programme d'orientation commençant par l'initiation aux métiers et à l'introduction de la technologie dans les programmes relatifs à l'enseignement général et ont contribué à donner une nouvelle structure de l'enseignement technique et professionnel visant à développer le sens de l'humanisme chez l'enfant Libanais, qu'il opte ou non plus tard pour une orientation pratique et théorique.

*Le décret n 6352 du 15/02/1995*, a arrêté la nomination d'un directeur du *Bureau de l'orientation et des conseils* avec deux adjoints parmi les enseignants du primaire, du complémentaire et du secondaire pour assurer la coordination entre les enseignants des disciplines de spécialisation dans les écoles publiques, avec l'objectif d'améliorer les méthodes d'enseignement.

- **Les efforts fournis par le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP)**

Le centre de Recherche et de développement pédagogiques (CRDP) a été créé au ministère de l'Education nationale en 1971 par le décret n 2356, en tant qu'établissement public jouissant d'une autonomie administrative et financière. Ce centre prend en charge les aspects pédagogiques et technologiques relatifs à ce domaine (Frayha, Younes, Joumaa & Abi Rached, 2001).

En 1985-1986, sous l'impulsion du CRDP, une équipe s'est organisée afin d'étudier les grandes lignes de la création d'un service d'Orientation Scolaire et Professionnel:

- en définissant le rôle des unités et des différents bureaux,
- en faisant l'inventaire des techniques et du matériel nécessaire,
- en recensant toutes les spécialisations existantes,
- en s'appuyant sur la connaissance des demandes et des besoins des établissements privés,
- en enquêtant auprès d'organismes: p. ex., visite d'un établissement s'occupant de handicapés afin de repérer la façon dont ils préparent leurs élèves au monde du travail.

Beaucoup des recherches ont été entreprises au sein de ce centre (Sayah, 1973 ; Théodori, 1979, 1982 ; Joumaa, 1999). Les résultats ont montré que l'absence d'orientation scolaire et professionnelle affecte le choix professionnel des élèves, choix résultant d'un préjugé, d'un hasard ou d'une situation vécue et ne correspondant pas aux besoins du marché de l'emploi et ont souligné un grand besoin des élèves de discuter de leurs problèmes avec un conseiller.

Suite à l'étude menée en 1973 par Sayah, des bureaux d'orientation ont été créés dans toutes les écoles normales au Liban. Un stage de formation proposé au cours de la même année par le CRDP a été ouvert à dix professeurs retirés des écoles normales ayant comme formation de base un CAPES<sup>1</sup> en psychologie ou en sciences de l'éducation dont six professeurs ont été nommés en tant que conseillers au sein de l'école normale (Sayah, 1973). Malheureusement, cette expérience lancée par le CRDP dans les Ecoles Normales n'a pas eu de prolongement car elle n'a bénéficié ni de suivi ni de soutien.

La question des liens entre l'éducation et la structure de l'emploi dans le commerce et les services au Liban a été également étudiée par un groupe de chercheurs avec le CRDP en 1980. L'étude de ces liens a conduit à s'intéresser au niveau scolaire des élèves qui rentrent sur le

---

<sup>1</sup> CAPES: Certificat d'Aptitude Professionnelle pour l'Enseignement Secondaire.

marché du travail, à leurs capacités, ainsi qu'aux exigences des employeurs dans le marché du travail.

Le CRDP a également contribué, au cours des années 1972-1974, à la traduction et l'adaptation de certains tests psychologiques: tests de personnalité, d'intérêt général, d'aptitude et de créativité, test composite de l'intelligence et tests d'intérêts professionnels.

- **Les efforts fournis au niveau de l'université libanaise**

L'université libanaise regroupe à présent dix-sept facultés et instituts, et couvre le champ de spécialisations le plus vaste dans le pays. Devant ce fait, l'élève libanais reste indécis devant l'éventail des différentes disciplines littéraires, sociales, scientifiques et techniques existantes. Aucun moyen d'information ou même un bureau d'accueil n'a été créé pour aider les étudiants dans leurs choix scolaires et professionnels.

Beaucoup de recherches ont été également entreprises au sein de l'université libanaise (Antoun, 1969 -1970 ; Yammine et al., 1983). Les résultats ont montré que les parents et les amis interviennent dans le choix scolaire et professionnel des étudiants et ont souligné la nécessité de s'occuper de l'élève depuis le niveau primaire, ce qui éviterait bien des problèmes pour le présent et l'avenir scolaire de l'élève (Hage-Botros, 1992)

En 1987, une formation a été proposée par Antoun aux différentes spécialisations que la faculté de pédagogie est censée prendre en charge: conseillers psychologues scolaires, conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, conseillers psychologues sociaux, conseillers psycho - pédagogues pour handicapés, conseillers pédagogiques - tout en précisant les fonctions et les tâches correspondant à chacune d'elle (Hage-Noha, 1992).

L'assemblée des Recteurs des universités membres du bureau Moyen-Orient de l'AUF a fait paraître le projet Tempus OIPULES (Orientation et insertion professionnelle dans les universités du Liban, de l'Égypte et de la Syrie) qui a été déposé en février 2011 par l'Université de Poitiers, coordonnateur du projet, en partenariat dans la région avec le Bureau Moyen-Orient de l'AUF et 11 établissements, et a été retenu par la Commission européenne, avec un financement de 1 205 735 euros sur trois ans.

Ce projet lancé officiellement fin novembre 2011 à Beyrouth permettra aux universités partenaires y compris au Liban de mettre en place un portail d'information sur les filières de formation que les étudiants peuvent entreprendre, selon leurs domaines d'intérêt, ainsi que les débouchés et l'état des marchés. Par ailleurs, OIPULES prévoit de mettre en place dans les universités partenaires un « Centre des métiers et de l'insertion professionnelle » (Al Balad, 2011).

Ainsi, une exposition sur l'orientation professionnelle intitulée « Jeunes et professions 2010 », ayant pour but de présenter aux jeunes toutes les professions et de les leur faire connaître afin qu'ils puissent faire un bon choix scolaire et professionnel, a été inaugurée en 2010.

- **Les efforts fournis par l'Office Nationale de l'Emploi (ONE)**

Beaucoup d'études ont été effectuées par l'ONE sur les professions exercées au Liban. Elles signalent: les conditions d'accès à la formation, les programmes, le nombre d'étudiants sortant des facultés correspondantes, le nombre des professionnels exerçant cette profession et le besoin du marché de l'emploi. En 1983, deux brochures ont été rédigées sur la médecine et les études d'ingénieurs (Abdul Ghani, 2007).

### **1.1.2 Sur le plan privé**

Devant l'absence d'institution effective de services d'orientation scolaire et professionnelle, des initiatives, au niveau du privé, ont été prises ayant pour but d'assurer la relation entre le système éducatif, le marché de l'emploi et le développement du pays. Nous allons tenter d'en faire connaître.

- **Les initiatives personnelles ou institutionnelles**

Ces tentatives se présentent sous la forme d'informations sur les enseignements et les professions. Dans les années quatre-vingt, des guides ont présenté des informations sur les études supérieures enseignées au Liban, sur le nombre d'années à suivre, sur les matières principales de chaque spécialisation.

Un centre d'aide Médico-Psychologique (CAMP) de Ain-el-Remmaneh<sup>2</sup>, a été créé par le « Help-Lebanon », à la rentrée scolaire de 1981, association humanitaire créée pendant la guerre au service de l'enfant par une volonté des hautes autorités locales de l'époque.

---

<sup>2</sup> Ain-el –Remmaneh: la 1ere région qui a subi le plus d'endommagement depuis l'éclatement de la guerre le 13 avril 1975

Le questionnaire d'intérêts professionnel (QIP), créé en 1967 en France, et édité par le CNAM a été utilisé afin d'évaluer les intérêts professionnels des jeunes. Ce questionnaire a été rendu mixte et a été adapté aux élèves libanais. De plus, il a été traduit en arabe pour les classes complémentaire, la passation avec les classes secondaires se faisant avec une version française ou anglaise.

De même, des émissions de radio (la voix du Liban) ont également diffusé des informations professionnelles, et quelques conférences et débats ont été animés dans différents clubs éducatifs et sportifs signalant la nécessité d'information et d'aide au choix scolaire et professionnel. Ainsi, des documents présentés par Nassif (1982) et Ward (1986) rassemblent des informations académiques professionnelles et administratives sur les études courtes après le bac et les spécialisations universitaires, avec la répartition des programmes sur les années d'études et les marchés d'emploi possible (Hage-Botros, 1992).

Actuellement, la responsabilité de l'orientation professionnelle au Liban est partagée par les prestataires d'enseignement et de formation publics et privés. Les écoles privées ont pris des initiatives personnalisées. Quelques-unes ont nommé des conseillers scolaires ou des responsables de l'orientation professionnelle. D'autres ont développé des systèmes d'orientation professionnelle et de conseil sophistiqués, comprenant des interviews, des tests, des leçons d'éducation professionnelle et des journées « carrières portes ouvertes » avec des conférences de professionnels locaux.

Des départements d'orientation professionnelle ont été également créés par des organisations à tendance religieuse ainsi que par d'autres organisations (la Fondation Rafik Al-Hariri, l'association des informaticiens à Tripoli. Ces départements offrent des services comprenant des activités d'orientation professionnelle, principalement pour les jeunes.

Malgré tous ces efforts, il nous faut reconnaître qu'à ce jour la psychologie scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle (OSP) n'ont pas encore trouvé leur place dans l'organisation du système scolaire libanais. Les études menées dans le cadre de l'orientation nous permettent de nous faire une idée de la situation dans laquelle se trouvent des jeunes Libanais orientés accidentellement dans une voie ou dans une autre, dans l'enseignement général, technique ou universitaire.

## 1.2 Scolarisation au Liban et abandon scolaire

Précisons d'emblée que les études statistiques sur **l'abandon scolaire au Liban** sont peu nombreuses. Nous nous appuyons sur des données chiffrées provenant de différentes sources ainsi que sur des éléments de réflexion soulevés dans différents travaux, enquêtes et rapports après avoir indiqué comment fonctionne le système éducatif au LIBAN. L'abandon scolaire est un problème difficile à définir (une situation avérée d'abandon scolaire prend en compte des facteurs qui varient selon les situations). Nous avons alors retenu les chiffres, qui, selon nous, étaient les plus significatifs pour notre recherche. Ensuite, nous aborderons l'aspect historique de l'enseignement au Liban et plus précisément à Tripoli.

### 1.2.1 Le système éducatif libanais

Suite à la restructuration du système éducatif en 1997, au niveau du *préscolaire*, un décret ministériel a porté à trois ans la scolarisation précédant le cycle de l'éducation de Base (qui n'était que de deux ans dans l'enseignement public, alors que l'enseignement privé avait majoritairement, adopté les trois ans depuis quelques décennies, et cela pour réduire progressivement les inégalités entre élèves de l'école publique et élèves de l'école privée lors du démarrage de l'apprentissage chez les jeunes enfants (âgés de moins de six ans) (Rapport National du Liban, 2008).

- **Enseignement préprimaire**

L'enseignement préprimaire (jardin d'enfants) s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Cette étape comprend le premier et le deuxième jardin (correspond à la maternelle en France) ; elle peut être précédée d'une classe de maternelle. L'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire.

- **Enseignement primaire**

L'enseignement primaire s'étend sur six ans au lieu des cinq ans prévus dans le système précédent. Est admis en 1<sup>er</sup> année l'élève qui a six ans révolus au 31 décembre de l'année d'inscription à l'école.

**Le cycle primaire** commence à l'âge de six ans et comprend deux modules de trois années chacun. Il est, en principe, obligatoire pour tous les citoyens et peut être considéré comme la première phase de la scolarisation obligatoire qui sera progressivement mise en place jusqu'à



l'âge de quinze ans, conformément aux recommandations mondiales sur l'enseignement pour tous. Ce cycle se subdivise en deux modules comprenant:

- le premier, la 1<sup>e</sup>, la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année;
- le deuxième, la 4<sup>e</sup>, la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année.

La promotion est devenue automatique pour les trois premières années, et facilitée pour les trois autres.

Au cours de son passage au Cycle Primaire, un élève au Liban doit acquérir les bases de l'enseignement, à savoir, lire, écrire, compter. A cela s'ajoutent diverses activités manuelles, artistiques et physiques. En général, ce cursus s'effectue sans trop de problèmes bien que certains élèves maîtrisent mal les bases, en particulier en français et en mathématiques.

De son côté, le cycle moyen ou complémentaire a toujours été, depuis l'indépendance le 22 novembre 1943, sollicité dans deux directions opposées:

- D'un côté, il est considéré comme partie intégrante de l'enseignement secondaire « visant à former l'élite nationale douée » comme le définit le programme publié par le décret n 7001 du 1/10/1946.
- De l'autre côté, on le considère comme un « prolongement » du primaire - il est alors dénommé « primaire supérieur » - et on lui donne pour fonction de préparer les élèves, « soit à accéder aux écoles techniques, soit à entrer directement dans la vie active », comme on peut le lire dans le programme distinct qui lui est destiné et qui - publié, la même année, dans le décret n 6999 - mène au brevet « primaire supérieur ».

La restructuration, parue le 25/10/1995, a relié l'enseignement général à l'enseignement technique et professionnel facilitant à l'apprenant de passage d'une discipline à l'autre, après l'âge de 12 ans (6<sup>e</sup> année de l'éducation de base) et cela pour éviter l'abandon scolaire.

L'an 2000 a vu paraître la nouvelle structure de l'enseignement technique et professionnel. La formation professionnelle comprend trois cycles: le cycle qui mène au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) après la 6<sup>e</sup> année de l'éducation de base ; le cycle complémentaire qui mène au brevet professionnel (BP) ; et le cycle qui mène au certificat de formation professionnelle de maîtrise (FPM).

Après le cycle primaire, le cycle d'enseignement moyen comprend trois ans d'études (la 7<sup>e</sup>, la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>) et il scolarise les élèves âgés de 13 à 15 ans pour les mener au brevet primaire supérieur. Pour ce qui est du troisième et dernier sous-cycle de l'éducation de base, la langue

française fonctionne comme langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques, pour la totalité des élèves de ce niveau.

Dans le nouveau système éducatif, le cycle primaire et le cycle moyen ne forment qu'un cycle unique et obligatoire appelé éducation de base ou enseignement fondamental (9 ans), formés de trois cycles, car l'éducation de base occupe une place privilégiée en tant que garante de l'enseignement obligatoire (jusqu'à 15 ans).

- **Enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire s'adresse aux élèves de 16 à 18 ans. Cet enseignement secondaire académique comprend trois années d'études avec une première année constituant un tronc commun, une deuxième année offrant deux options (humanismes et sciences), et une troisième année avec trois options de pré-spécialisation (lettres et humanismes, sociologie et économie, sciences de la vie et sciences générales).

Quant au cycle secondaire, il suscite un intérêt particulier par rapport à tous les autres cycles d'enseignement au Liban. En effet, il est crucial pour parachever le développement du citoyen de lui permettre de faire un choix judicieux quant à son avenir, après lui avoir offert les différentes connaissances et les compétences indispensables. Pour accéder au cycle secondaire, il faut être titulaire du brevet (diplôme obtenu suite aux examens officiels à la fin du cycle Moyen). Les études d'une durée de trois ans sont donc sanctionnées par un examen officiel menant aux différentes options du baccalauréat offert par les deux filières d'enseignement secondaire: L'Enseignement Général et l'Enseignement Technique. L'enseignement secondaire n'est pas obligatoire.

En ce qui concerne l'enseignement technique ou cycle secondaire technique, il comprend la formation initiale et continue technique et professionnelle supérieure. Elle est sanctionnée par deux diplômes: le baccalauréat technique, qui permet à son titulaire d'entrer dans la vie professionnelle et d'exercer le métier pour lequel il a été formé ou bien de poursuivre des études supérieures ; et le certificat professionnel de maîtrise, qui permet à son titulaire soit d'accéder au marché du travail soit de postuler pour le baccalauréat technique après avoir passé avec succès les examens de la première série de matières prévues pour l'obtention du bac technique. Le cycle secondaire technique s'étend sur trois années. Au terme des études secondaires les élèves titulaires du baccalauréat (académique ou technique) sont habilités à

poursuivre des études supérieures. Ils ont le choix entre s'inscrire en une université ou intégrer un institut technique supérieur (UNESCO, 2010).

L'application des nouveaux programmes d'études dans quatre classes (deux classes dans le primaire, une classe dans le premier cycle du secondaire et une classe dans le second cycle du secondaire) a commencé au début de 1998-1999.

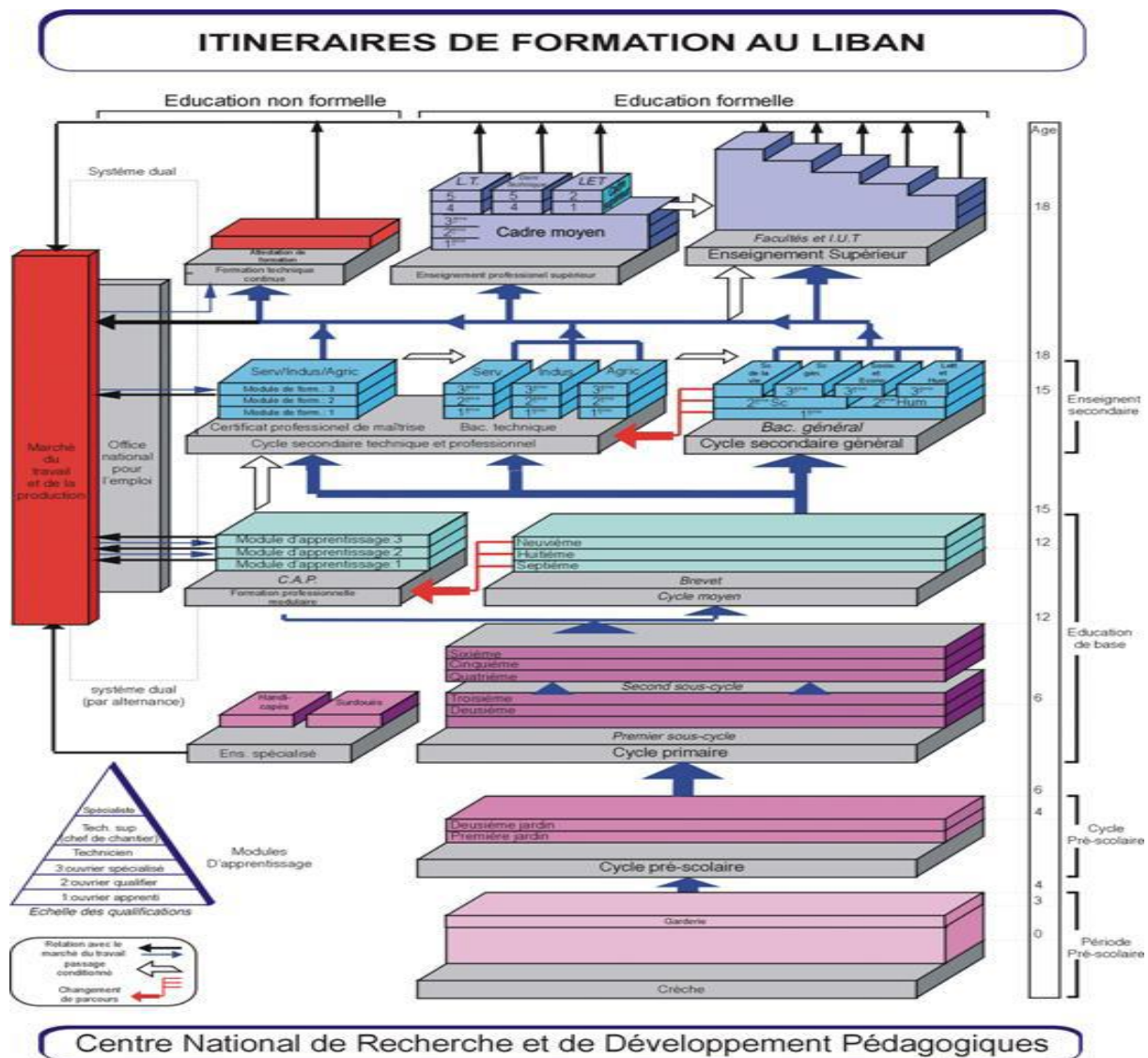
Dans une stratégie éducative, l'inclusion des apprenants à besoins spéciaux est un objectif transversal concernant les différents cycles et niveaux scolaires (du préscolaire jusqu'au secondaire) (Rapport national du Liban, 2008).

- **Enseignement supérieur**

La structure de l'enseignement supérieur et l'appellation des diplômes changent selon le modèle d'enseignement adopté par chaque université. L'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur est conditionnée par l'obtention du baccalauréat au terme des études secondaires. Le système LMD a été déjà mis en vigueur dès la rentrée académique 2007-2008. En effet, l'Université libanaise utilise le système LMD et les crédits.

La réforme LMD est parfois dite réforme « 3-5-8 » par rapport aux nombres minima d'années d'études après le Baccalauréat: 3 ans pour la Licence, 5 ans pour le Master et 8 ans pour le Doctorat.

La figure 1 présente la structure du système éducatif libanais.



**Figure 1:** Schéma de la structure de l'enseignement au Liban élaboré par UNESCO-BIE.

(<http://www.ibe.unesco.org/>)

### 1.2.2 Les élèves « décrocheurs » au Liban

Les études varient dans l'estimation du taux d'abandons du système éducatif au Liban. Nous nous sommes tout d'abord intéressée aux études statistiques menées par le CRDP, institut d'État chargé de la planification et du développement des curricula ainsi que de la rédaction des manuels destinés au secteur public. Ces études statistiques montrent que le taux d'abandon scolaire varie selon le secteur (privé, public), les régions, le sexe et le milieu (rural, urbain).

Le CRDP donne des pourcentages relatifs à une cohorte de 1000 élèves scolarisés en 1981-1982, 340 élèves abandonnent au cours du cycle primaire, 247 au cours du cycle complémentaire et enfin 223 au cours du cycle secondaire, ne laissant que 190 élèves en terminale (Asaad, 1994). Autrement dit, sur dix élèves de la classe de douzième, deux seulement arrivent en terminale.

Selon l'étude effectuée, en 1999, par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) du Liban, sur « l'obligation scolaire au Liban », les « taux de promotion sans retard » dans le secteur privé sont quatre fois plus élevés que dans le secteur public (70,9 % versus 16,9 % pour l'année scolaire 1996-1997). Et si 70,9 % des élèves qui fréquentent l'école privée mettent cinq ans pour terminer le cycle primaire, 16,9% des élèves de l'école publique mettent onze ans. A signaler que cette étude se déroulait avant la restructuration du système éducatif en 1997 où le cycle primaire se déroulait en cinq ans

Si on considère l'« abandon scolaire », les rapports sont inversés: le secteur public enregistre des taux trois fois plus élevés que ceux du privé (13,2 % contre 4,4 %). Ce rapport s'élève à plus de cinq fois quand l'enfant atteint l'âge de 8 ans (soit 3 ans de retard). De même, pour les redoublements où le cumul du retard scolaire est de 70 % dans le public, contre 25 % dans le privé. La différence est à son plus haut niveau après un an de retard où 40 % seulement redoublent leur classe dans le privé, contre 41,2% dans le public. D'où il ressort que le coefficient d'efficacité du secteur privé est cinq fois plus élevé que celui du public (68,1 % contre 13,6 %).

Le CRDP affirme que: « *Malgré l'amélioration nette des taux de promotions, de 1972/1973 à 1996/1997, il y a encore 8,4 % des élèves qui abandonnent l'école, après la cinquième année, sans qualification suffisante pour affronter la vie. Ils viennent s'ajouter aux cohortes du même âge qui n'ont jamais intégré l'école (environ 2 %). Et que 47,7 % ont redoublé une classe ou plus durant leurs études primaires, en 1996-1997. Ces taux élevés montrent que "l'enseignement pour tous" doit surmonter encore beaucoup d'obstacles<sup>3</sup>* » (Les études sur "l'obligation scolaire au Liban"). D'après l'enquête menée en décembre 1998 auprès de 4135 élèves en fin du cycle moyen, 61 % des élèves du privé arrivent sans retard à la fin du cycle moyen, contre 34 % du secteur public qui accueille souvent les redoublants du secteur privé

---

<sup>3</sup> Source: Majless al Toufoula 2007(Ministère des Affaires sociales) ; CRDP, L'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999.

ou les élèves « âgés » du milieu rural, ce qui fait accumuler les retards dans ce secteur (ils sont 13 % à avoir trois ans de retard ou plus, contre 2% dans le privé).

Selon les statistiques publiées par le CRDP - pour les années scolaires comprises entre les années 2001-2002 et 2009-2010 - sur l'évolution du taux d'abandon scolaire au Liban selon la classe, le sexe, les régions, le secteur (public, privé), le taux d'abandon scolaire est en hausse depuis 2001- 2002 (Menhem & Hanna, 2011).

**Tableau 1:** Taux d'abandons scolaire (en pourcentage) dans le secteur public selon les régions, en 2001-2002.

| Classe | Beyrouth | Banlieues de Beyrouth | Mont - Liban | Liban- Nord | Beqaa | Liban- sud | Nabatiyeh | Total |
|--------|----------|-----------------------|--------------|-------------|-------|------------|-----------|-------|
| EB7    | 8.3      | 7.8                   | 3.9          | 8.9         | 7.7   | 10.6       | 9.5       | 8.4   |
| EB8    | 5.8      | 6.2                   | 2.2          | 6.5         | 4.8   | 7.0        | 6.1       | 5.7   |
| EB9    | -16.4    | -0.1                  | -18.2        | 10.3        | -16.7 | -1.0       | -1.1      | -3.8  |

Note: EB7, EB8, EB9 indiquent respectivement la septième, la huitième et la neuvième année de l'Education de base (l'équivalent du collège en France).

**Tableau 2:** Taux d'abandons scolaire (en pourcentage) dans le secteur public selon les régions, en 2007-2008.

| Classe | Beyrouth | Banlieues de Beyrouth | Mont - Liban | Liban- Nord | Beqaa | Liban- sud | Nabatiyeh | Total |
|--------|----------|-----------------------|--------------|-------------|-------|------------|-----------|-------|
| EB7    | 14.6     | 18.5                  | 14.1         | 18.6        | 19.6  | 16.7       | 19.0      | 17.8  |
| EB8    | 9.1      | 13.5                  | 8.3          | 11.7        | 13.6  | 12.8       | 13.1      | 11.9  |
| EB9    | 0.8      | -15.9                 | -8.2         | 8.7         | -3.6  | 0.7        | 4.9       | -0.6  |

Source: CRDP, Statistiques élémentaires pour les années scolaires 2001-2002 jusqu'à 2007-2008

En examinant les tableaux 1 et 2, nous pouvons constater que le taux d'abandon scolaire dans le secteur public selon les régions au cycle complémentaire touche la classe de septième de

l'éducation de base (EB7) dans les régions (Liban-Nord, Bekaa, Liban-Sud, Nabatiyeh, le sud). Le Liban-Nord enregistre un taux élevé (18,6%) d'abandon scolaire par rapport au taux d'abandon au niveau du Liban dans toutes les classes et surtout dans la classe de septième par rapport à Beyrouth et ses banlieues. Ce taux est plus élevé chez les garçons que chez les filles dans toutes les classes, tous les secteurs et les régions. Il est à noter que le calcul du taux d'abandon selon le secteur est plus difficile à évaluer à cause de la transition des élèves d'un secteur à un autre dans le cycle primaire.

La région Liban-Nord présente le taux le plus bas de scolarisation en cycle complémentaire (57%, contre 66% dans le Sud et 68,9% en général au Liban). En plus, les enfants pauvres de cette région sont aussi les plus désavantagés, puisque un tiers seulement des enfants pauvres de 12 à 14 ans sont inscrits à l'école complémentaire (Le Thomas, 2009).

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2004), le taux de redoublement au cycle complémentaire en 2002-2003 au niveau du Liban atteint 18,23% en 7<sup>e</sup>, 12,29% en 8<sup>e</sup>, 11,94% en 9<sup>e</sup>. Selon L'UNESCO, le taux net de scolarisation pour l'enseignement secondaire était estimé à 61% en 2005-2006. En neuvième année, le taux d'abandon était estimé à 27% (UNESCO, 2008).

**Les chiffres dégagés par l'Institut Européen de Coopération et de Développement (IECD)** indiquent que le taux d'abandon scolaire est fort entre le primaire et le complémentaire (IECD, 2009).

**Ainsi, le Mouvement Social [MS]**, une association au Liban engagée depuis plus de 45 ans dans le développement humain avait montré que le décrochage scolaire est en hausse depuis 2000-2001, et que 25 % des élèves ont déjà quitté l'école au cours du Complémentaire (chiffre fourni par le Haut Comité de l'Enfance).

Selon une étude effectuée par l'Université Saint-Joseph (USJ) de Beyrouth, en 2003, le taux des jeunes scolarisés âgés entre 10 et 14 ans est 96,6%. Ce taux diminue jusqu'au 70,8% pour les jeunes âgés entre 15 et 19 ans. Ce qui montre un taux très élevé d'abandon scolaire surtout au cycle élémentaire<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> - Journal Al-Moustakbal: « Témoignages et chiffres publics découvrent la profondeur du problème (mouvement social), Forum (Les décrocheurs de l'enseignement), samedi 5 juin 2004.

Enfin, même si le gouvernement libanais a signé le 26 janvier 1990 la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies (résolution 44/25), ces droits sont loin d'être toujours respectés, à commencer par le droit à l'éducation. En effet, selon une étude de l'ESFD (*Economic and Social Fund for Development*) en 2004, 76 000 enfants travaillaient au Liban (d'après un rapport de l'UNICEF intitulé *The State of the Children in Lebanon for the Year 2000*, conduit en collaboration avec l'ACS (*American Chemical Society*). Les résultats ont montré que 0,2% des enfants entre 5 et 9 ans, 4,4% des enfants entre 10 et 14 ans, et 27% des enfants entre 15 et 18 ans ont arrêté leurs études pour subvenir aux besoins de leur famille. Ce sont des exemples de non-respect de leur droit à l'éducation. Le pourcentage d'enfants qui travaillent était le plus élevé dans le Nord (3,3%), suivi par la Bekaa (1,7%), puis Beyrouth (1,3%), le Mont-Liban (1,3%) et le Sud (1%). Le pourcentage d'enfants travaillant dans le groupe d'âge 15-18 ans était le plus fort dans le Nord (14,9%), suivi du Sud (12,9%), de la Bekaa (10,4%), du Mont Liban (9,2 %) et de Beyrouth (7,3 %) (Le Thomas, 2009).

Le pourcentage d'enfants ou de jeunes de moins de 18 ans qui travaillent atteint au Liban 13%, soit 20,7 % chez les garçons et 4,9% chez les filles (Laythi *et al.*, 2008). Le flux annuel des jeunes déscolarisés atteint 31 458 élèves par an dont 69% appartiennent à la tranche d'âge des 12-15 ans et 35% à la tranche d'âge des 15 et 19 ans (MS, 2009).

Ainsi, dans le cadre d'un programme international pour l'élimination du travail des enfants (IPEC) de l'OIT (Organisation internationale du Travail), une évaluation sur le travail des enfants au Liban a été menée en 2011 dans le nord du Liban (Tripoli et Akkar) et les régions de la Bekaa. Un total de 823 enfants travailleurs ont été interrogés dans le Nord, dont 29,5 % ont moins de 13 ans (OIT, 2014).

### **1.3 Aspect historique de l'enseignement et sa problématique à Tripoli**

Chaque système d'enseignement possède ses particularités et il est le fruit d'une évolution historique spécifique. Pour éclairer et pour mieux comprendre la réalité éducative actuelle, nous devons faire un retour dans le passé. La diversité et la complexité de l'éducation scolaire au Liban sont le reflet de la diversité sociale et religieuse du pays.



- **Période de Mamelouks et des Ottmans**

Sous le règne des Mamelouks et au début de celui des Ottomans en 1516, les cheïkhs musulmans et les prêtres chrétiens assumaient un rôle d'enseignants, proposant une éducation gratuite dans la mosquée ou l'église voisine, utilisée comme salle de classe. Ce type de scolarisation est demeuré le principal modèle d'éducation formelle jusqu'à l'arrivée des missionnaires au Liban au XVII<sup>e</sup> siècle, là où le Liban était un quasi-État (principauté) autonome sous domination ottomane, et où le prince (émir) national autorisait les missionnaires européens à intervenir .

Déjà en 1736, une série des mesures concernant l'éducation a été édictée par le Synode libanais de l'Église maronite qui regroupa toute la hiérarchie de l'Eglise et des laïcs avec le délégué du Saint-Siège Joseph Assemani. Ce synode instaurait l'instruction obligatoire des enfants de la communauté maronite, et définissait un programme alliant l'enseignement de la langue arabe, de la langue syriaque et des matières profanes et la gratuité de l'éducation. Pour cela, les missionnaires latins, jésuites et autres, pour différentes raisons, ainsi que les Églises locales, ont grandement investi leurs ressources humaines et matérielles dans l'éducation, perçue comme rempart contre l'ignorance et le fanatisme et comme richesse pour l'avenir. Les différentes communautés musulmanes - les Makassed islamiques<sup>5</sup> à partir de 1878, les Amliéh<sup>6</sup> à partir des années 1920 - ont à leur tour fondé leurs institutions, présentant l'importance déterminante de l'éducation. L'action éducative des missions étrangères et des écoles missionnaires catholiques et protestantes s'est développée également au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

A l'origine du développement de l'éducation scolaire au Liban, il y a donc eu - de la part des communautés religieuses constitutives de la société libanaise - un désir d'éduquer les enfants et les jeunes, les garçons et les filles. Cet engagement des communautés a été relayé par le désir fort des familles qui considèrent que l'éducation est un capital important qu'elles peuvent transmettre à leurs enfants.

Ainsi, la présence occidentale au Proche-Orient a favorisé l'émergence d'une autre tradition d'écoles libres, créées et gérées sans le contrôle et l'assistance des autorités civiles

---

<sup>5</sup>L'Association philanthropique islamique Makassed de Beyrouth a été créé en 1878. Il s'agit d'une association islamique philanthropique à but non lucratif, fondée sur des valeurs sublimes et fier de sa nationalité.

<sup>6</sup> L'Association de Bienfaisance Islamique Amilieh a été fondée, en 1932 à Beyrouth, en vertu de la notification no. 441, datant du 12/06/1923, dans de difficiles conditions sociales et économiques.

(Daccaches, 2012). Les Ottomans n'ont pas officiellement pris l'initiative de créer un réseau d'écoles gouvernementales. Force est donc de constater que - dans l'histoire moderne du Liban - l'éducation scolaire a été l'affaire exclusive du secteur communautaire et privé (Frayha, 2003). Le nombre et le rayonnement des écoles publiques ottomanes étaient limités, la plupart étant constituées d'une seule classe accueillant des élèves de différents niveaux. Toutes les communautés libanaises ont profité du système des écoles libres - communautaires aussi bien que missionnaires - et ont développé leurs propres écoles privées, sur le modèle anglo-américain ou, plus souvent, français.

- **Période du mandat français**

Après la défaite des Ottomans en 1918, le Liban a connu la période du mandat français qui a duré une vingtaine d'années, de 1920 jusqu'à 1943, date à laquelle le Liban a obtenu son indépendance. Le système scolaire se répartit alors entre trois types d'écoles dont le niveau et la qualité d'instruction est extrêmement variable selon les régions, les quartiers et les établissements: écoles *publiques gratuites*, *privées gratuites* et *privées payantes*.

En retraçant l'histoire du système scolaire libanais depuis l'époque ottomane jusqu'à l'indépendance de 1943, en passant par la période charnière du mandat français, on peut dégager une constante: la liberté de l'enseignement au Liban. En effet, le désir communautaire, familial et même individuel s'est adossé depuis un siècle sur la liberté de l'enseignement au Liban (liberté du choix de l'école par les parents et de création des établissements) qui prime sur toutes les autres valeurs, et notamment sur le principe d'égalité qui apparaît mineur (Frayha, 2003). La Constitution officielle libanaise a consenti la liberté scolaire aux communautés religieuses au Liban en vertu de l'article 10 de la Constitution - votée le 23 mai 1926 - auquel nombre de Libanais restent toujours attachés. Cet article est formulé comme suit: « l'enseignement est libre tant qu'il ne trouble pas l'ordre public, n'enfreint pas la morale et ne lèse pas la dignité des religions et des sectes. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés [il s'agit des communautés religieuses] d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État. » (Constitution du Liban) (Haddad, 1998). Cette reconnaissance constitutionnelle du rôle social des établissements scolaires à caractère communautaire et religieux a favorisé inévitablement une « polarisation confessionnelle » de l'enseignement (Daccaches, 2012).

- **Développement des écoles publiques après l'indépendance**

Ce n'est qu'après l'indépendance de 1943 que le Liban a connu un véritable développement de ses écoles publiques (appelées parfois écoles officielles ou gouvernementales), notamment d'écoles du second degré ayant un très bon niveau qui pouvaient rivaliser avec les meilleures écoles du secteur privé. Dans l'article 11 de la constitution Libanaise (1943), la langue arabe est définie comme la langue officielle. Le système éducatif Libanais est donc bilingue ou multilingue. Les langues enseignées comme langue seconde, c'est-à-dire le français pour les établissements francophones et l'anglais pour les établissements anglophones, sont introduites dans le cursus scolaire en même temps que l'arabe et cela dès la première classe de la maternelle et même avant pour certains établissements scolaires privés (à partir de l'âge de 2 ans). En même temps, ces langues sont utilisées dans des disciplines non linguistiques comme les mathématiques et les sciences (biologie, physique, chimie) et, pour certains établissements, elles sont la langue d'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le cycle primaire et parfois même jusqu'à la classe de EB7/4<sup>e</sup>. Pourtant, ce système demande beaucoup d'efforts et de travail aux parents et aux élèves, surtout quand ceux-ci arrivent au cycle moyen où les matières scientifiques sont enseignées en langues étrangères.

Durant la guerre civile qui a duré presque quinze années (1975-1990), l'Etat était quasiment inexistant et, par conséquent, aucun changement n'a été effectué dans le domaine de l'éducation scolaire ou dans d'autres domaines.

- **Progression des écoles privées**

Après la guerre civile, la progression du secteur privé, en particulier du secteur confessionnel musulman (sunnite et surtout chiite), s'est donc poursuivie inexorablement (Le Thomas, 2012). En effet, durant ces longues années, alors que les paralysies des gouvernements laissaient s'établir un vide dans le secteur public, l'enseignement privé se devait d'assurer le nécessaire relais (CEMAN<sup>7</sup>, 1994). Ce n'est qu'en 1997 que les premiers changements concernant les disciplines scolaires et les contenus puissent voir le jour. Les nouveaux programmes sont progressivement mis en application sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale dès l'année scolaire 1998-1999 et cela durant trois années consécutives afin de couvrir finalement tous les cycles et toutes les classes à la fin de l'année scolaire 2000-

---

<sup>7</sup>Centre pour l'étude du monde arabe moderne

2001. Ces programmes définissent les contenus de chaque discipline enseignée, les compétences visées, le volume horaire et cela pour tous les niveaux scolaire.

Un rapport de l'Unesco paru en 2002 concernant un plan stratégique pour l'éducation au Liban en 2015 précise que le Liban reste dominé par deux types d'institutions éducatives. Les premières institutions sont celles qui sont le reflet *des foyers de privation* dans lesquels l'élève arrive à peine à acquérir un diplôme, sans que sa formation soit acceptable ; cet élève est dans une large mesure scolarisé à « l'école publique », créée et gérée par l'Etat, qui demeure le parent pauvre de l'éducation au Liban, le lieu où les familles démunies, qui n'ont pas les moyens d'offrir à leurs enfants une scolarité dans l'enseignement privé (Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, 2000).

Les deuxièmes institutions sont celles des « écoles privées », établies et gérées par des groupes de citoyens, défavorisées ou très commerciales. Les institutions privées se présentent le plus souvent comme *des îlots de qualité ou d'excellence* qui réussissent leur triple mission éducative: celle *d'instruire, de qualifier et de socialiser*. Les îlots de qualité, qui se comptent par dizaines, continuent à construire leurs programmes d'éducation dans le souci de ne pas être prisonniers du système éducatif libanais, en adoptant uniquement les programmes libanais ou en s'inspirant des systèmes académiques français ou anglo-saxons afin de maintenir l'excellence et l'adaptation avec les nouveautés des méthodes et des programmes académiques que ces systèmes arrivent à actualiser, sachant que certains établissements, comme ceux de la Mission laïque ou le Collectif des institutions homologuées catholiques donnent une très large place aux programmes et manières de faire de l'enseignement proprement français (Daccaches, 2012).

- **Ecoles publiques et privées**

Selon un rapport de la Banque mondiale, le Liban consacre à l'éducation une part exceptionnellement élevée de son produit national brut (PNB) — 9,3 %, dont 5,6 % pour les seules écoles privées. Ces dépenses sont supérieures de 3 % à celles des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et la contribution relative des sources privées (principalement les ménages) représente près de cinq fois la moyenne de l'OCDE. Le fait que la qualité de l'éducation et la discipline soient meilleures dans les écoles privées peut-être expliqué par ces investissements (Frayha, 2003). L'enseignement privé est

perçu comme plus efficace et productif que l'enseignement public. En plus, les parents qui choisissent l'enseignement privé jouissaient d'une aide gouvernementale (CEMAN, 1994). Puisque la scolarité est à la charge des parents, les écoles privées restent cependant inabordables pour de nombreuses familles.

D'ailleurs, l'importance des écoles publiques, dont l'État assume les frais de scolarité et contrôle les programmes d'enseignement, est lié aux souhaits de l'État d'offrir l'enseignement gratuit pour les classes populaires. Cependant, et bien que l'école publique soit gratuite, les libanais n'en préfèrent pas moins envoyer leurs enfants dans les écoles privées. A souligner que le principe de gratuité dans les écoles publiques prévu par la loi libanaise n'est pas respecté et les parents doivent encore s'acquitter de certains frais (IIMA<sup>8</sup>, 2010). En outre, il faut prendre en compte un certain effort de l'Etat pour renforcer l'éducation publique depuis le début des années 1990, à travers des établissements publics qui drainent depuis le secteur privé un certain nombre d'enfants dont les familles ne peuvent plus assurer le paiement des frais scolaires. Cependant, les services publics dans l'enseignement sont d'une qualité très médiocre. De plus, l'enseignement public a aussi énormément souffert des années de guerre, de nombreux problèmes- tant au niveau logistique qu'au niveau du corps enseignant ou de la pédagogie - et il manque fréquemment les équipements nécessaires aux méthodes nouvelles. En plus, les étapes scolaires ne sont pas suffisamment articulées les unes aux autres. Le nombre de maternelles publiques est notoirement inférieur à celui des écoles élémentaires publiques (Kayal & Atiyyé, 2006).

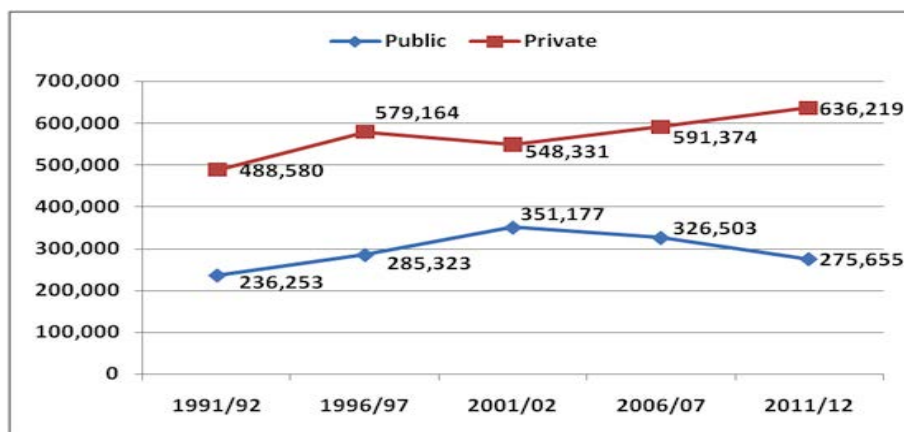
En septembre 2010, un article paru dans « L'Orient Le Jour » montrait que l'État a essayé, par une série de projets de lois, de geler les frais de scolarité selon des critères arbitraires. Cela n'a cependant permis aucune amélioration de la qualité de l'enseignement et n'a fait que renforcer le fossé entre l'enseignement public et privé. On pourrait dire que l'enseignement public ne présente qu'une mince alternative, pour les parents qui ne peuvent pas supporter le fardeau des frais de scolarité de l'école privée.

Ce secteur public fréquenté par les enfants des familles pauvres a connu une réduction du taux de scolarisation par rapport au secteur privé comme le montre l'étude de El Amine menée

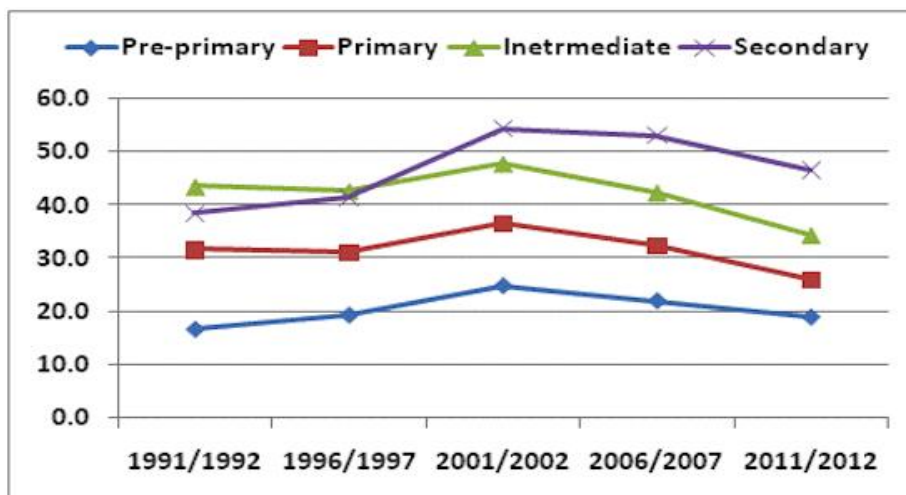
---

<sup>8</sup>*Institut international Marie Auxiliatrice*, avec VIDES international (Volontariat international Femme Éducation Développement).

durant l'année de 2013. En effet, cette étude- menée sur la scolarisation des élèves dans les deux secteurs (publics et privés) - a mis en évidence le fait que, depuis le début des années 2000, le Liban a connu un phénomène de recul de la scolarisation dans l'enseignement public. La proportion des élèves scolarisés dans le système public se réduit d'année en année (de 39 % en 2000-2001, il passe à 29,5 % en 2010-2011). Si le taux d'encadrement reste apparemment plus élevé dans le public que dans le privé, il s'effondre dans les régions les plus reculées et les plus pauvres du pays (Voir la figure 2).



**Figure 2 :** Effectifs d'élèves dans l'enseignement public et privé (Tiré de Adnan El Amine, « Déclin de l'enseignement public au Liban », 2013).



**Figure 3 :** Effectifs d'élèves dans l'enseignement public à tous les niveaux (préprimaire, primaire, intermédiaire et secondaire)(Tiré de Adnan El Amine, « Déclin de l'enseignement public au Liban », 2013).

En examinant la figure 3, nous remarquons que la baisse des effectifs dans le public se manifeste à tous les niveaux (primaire, intermédiaire et secondaire) et dans toutes les régions. Cette baisse reste beaucoup plus marquée à Beyrouth et au Mont Liban que dans les autres régions (Nord, Sud, Nabatiyeh) (El Amine, 2013). A signaler que le Liban est un des pays en développement qui affiche les résultats les plus satisfaisants en termes de scolarisation de la jeunesse - aussi bien pour les filles que pour les garçons - avec des taux nets de scolarisation de 89,9% pour le primaire et de 77,4% pour le secondaire. Toutefois, environ 20% des élèves, suite à leur échec scolaire avant la fin du cycle complémentaire, n'arrivent pas à acquérir le bagage intellectuel et culturel adéquat pour pouvoir s'insérer dans la vie sociale et économique (Daccaches, 2012).

Notre champ d'étude se situe dans la ville de « Tripoli ». Il nous paraît donc utile d'évoquer la situation de l'enseignement dans cette ville en présentant quelques données statistiques.

## **1.4 La problématique de l'enseignement à Tripoli**

Tripoli est la deuxième ville du Liban, située au nord de Beyrouth. Cette ville peut être aujourd'hui décrite comme un ensemble de « petites zones urbaines », alors que dans la première moitié du XXe siècle on trouvait plutôt des poches de pauvreté partout dans la ville. La ségrégation socio-spatiale des populations tripolitaines a aujourd'hui tendance à s'accroître avec l'affaiblissement quantitatif et qualitatif des classes moyennes (Le Thomas, 2009). Tripoli abrite le tiers des enfants travailleurs au Liban (Harmandayan, 2004 ; Le Thomas, 2009).

- **Distribution des élèves dans l'enseignement à tous les niveaux**

Une enquête, effectuée en 1988-1989 par l'association « Makarem al - AkhlaK », située à Tripoli sur la situation de l'enseignement, a présenté la distribution des élèves dans tous les cycles de l'enseignement dans les deux secteurs publics et privés (voir tableau 3).

**Tableau 3 :** Distribution des élèves dans le secteur public et le secteur privé à Tripoli.

|             | cycle<br>primaire | cycle<br>complémentaire | Cycle<br>secondaire |
|-------------|-------------------|-------------------------|---------------------|
| Public      | 62,67%            | 22,25%                  | 67,29%              |
| Privé       | 26,26%            | 67,66%                  | 25,77%              |
| indéterminé | -                 | -                       | -                   |

Selon cette enquête, dans le quartier de «Qobbé »- un des quartiers de «Tripoli, qui est l'une des zones les plus densément peuplée du Liban, et qui abrite les populations parmi les plus pauvres de Tripoli - la distribution des élèves dans tous les cycles de l'enseignement dans les deux secteurs publics et privés est la suivante: (Voir tableau 4)

**Tableau 4 :** Distribution des élèves dans les deux secteurs publics et privés dans « Qobbé ».

|             | cycle<br>primaire | cycle<br>complémentaire | Cycle<br>secondaire |
|-------------|-------------------|-------------------------|---------------------|
| public      | 44,25%            | 75,19%                  | 75,96%              |
| privé       | 55,75%            | 24,81%                  | 57,67%              |
| indéterminé | -                 | -                       | -                   |

- **Abandon scolaire à Tripoli**

L'étude pour le schéma directeur de Tripoli (2003) montre qu'un grand pourcentage d'illettrés et de jeunes ayant quitté l'école vivent dans les quartiers les plus pauvres de la ville. Le taux d'enfants d'âge scolaire ayant quitté l'école atteint des records préoccupants dans certains quartiers de Tripoli: 53 % à Bassatine, 49 % à Tell. Soulignons le fait que 27 % des enfants de Bassatine et 30 % des enfants de Tell ne sont jamais allés à l'école. Certains de ces enfants quittent l'école d'eux-mêmes par désintérêt, d'autres pour se marier (chez les filles) et d'autres pour travailler afin d'aider matériellement leur famille. A signaler que 9, 67% des enfants de moins de 11 ans sont hors l'école et que 22,22 % des enfants dans la tranche d'âge de 11 ans à 15 ans sont hors l'école (Tripoli Master Plan, 2003 ; Le Thomas, 2009).

Selon une étude effectuée par Kayal et Atiyyé en 2006 sur Tebbané et les souks (des quartiers à Tripoli) auprès d'un échantillon basé sur 455 questionnaires dans les souks, et 500 à Tebbané, les taux de fréquentation scolaire sont également très bas : (voir tableau 5).



**Tableau 5:** Taux de fréquentation scolaire à Tebbané et dans les souks: % Primaire Complémentaire Secondaire

|         | %       | Primaire | Complémentaire | Secondaire |
|---------|---------|----------|----------------|------------|
| souks   | garçons | 90       | 41             | 15         |
|         | filles  | 89       | 54             | 19         |
| Tebbané | garçons | 95       | 32             | 4          |
|         | filles  | 92       | 52             | 14         |

En examinant le tableau 5, nous constatons que le taux d'abandon scolaire est déjà fort entre le primaire et le complémentaire, surtout pour les garçons puisqu'à Tebbané, seuls 32 % d'entre eux fréquentent une école complémentaire, soit plus de deux fois moins que la moyenne nationale.

Dans son étude pré-diagnostic (phase 1) en juillet 2009, élaborée sur la pauvreté à Al-Fayhaa<sup>9</sup>, Thomas dégage - suite à des entretiens menés dans des quartiers défavorisés à Tripoli auprès des certains directeurs d'écoles à Al-Fayhaa-plusieurs types de raisons qui expliquent l'abandon scolaire dans cette ville: la mauvaise qualité de l'enseignement et des conditions scolaires, l'échec scolaire, un environnement familial peu propice aux études sur le plan matériel, une nombreuse fratrie, peu d'encouragement de la part de parents souvent peu ou pas éduqués, les très faibles revenus des parents, parfois la nécessité de travailler pour subvenir aux besoins de la famille, l'absence d'investissement des familles dans le travail scolaire de leurs enfants, et même l'indifférence de nombreux parents des couches les plus pauvres. En plus, le système d'examens qui conditionnent le passage à la classe supérieure a été évoqué par ces directeurs. En effet, l'apparition des examens pour passer dans la classe supérieure, en classe de 4<sup>e</sup>élémentaire, suivie de l'introduction de l'enseignement des sciences en langue étrangère, entraîne une première vague d'abandon scolaire. La classe de 7<sup>e</sup>élémentaire, avec l'introduction de nouvelles matières, représente une autre étape « à risque » à ce niveau (Le Thomas, 2009). Les responsables scolaires sont d'accord sur le fait que les filles réussissent mieux que les garçons, ce qui fait écho aux constats des personnes interviewées de la vieille ville et de Tebbané dans l'étude de Kayal et Atiyyé en 2006. En

<sup>9</sup>Al Fayhaa est située dans la région du Nord Liban .La population d'Al Fayhaa est estimée à 330 000 habitants en 2008, soit près d'un tiers de la population du Nord Liban, dont 72% à Tripoli, 17% à Mina, 11% à Beddawi. Elle accuse de nombreux handicaps économiques et sociaux par rapport à d'autres régions, notamment celle de la capitale, et présente le plus fort taux de pauvreté à l'échelle des régions Les trois municipalités présentent elles-mêmes un cumul d'indicateurs préoccupants, au niveau des revenus de la population, du niveau d'investissements, de l'éducation, de la santé et de la couverture sociale, des infrastructures, de l'environnement.

effet, selon eux, mieux tenues, les filles sont jugées plus faciles à éduquer, à tel point qu'une majorité d'entre eux déclarait préférer enseigner à des filles qu'à des garçons.

Nous pouvons en déduire que la situation de l'enseignement au Liban est difficile et surtout à Tripoli qui est la ville la plus touchée par l'abandon scolaire notamment comme nous venons de voir entre le primaire et le complémentaire.

Dans le chapitre suivant, seront développés les facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le décrochage scolaire.

# Chapitre 2 : Décrochage, expérience scolaire et facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le décrochage scolaire

## 2.1 Décrochage et expérience scolaire

Dans le cadre de cette deuxième partie, nous nous efforcerons de définir le phénomène de l'abandon scolaire. Notre définition des critères de l'abandon scolaire, va au-delà des indicateurs habituellement utilisés (par exemple l'absentéisme, même s'il est souvent repéré comme un précurseur important de l'abandon scolaire). Choquet et Ledoux (1994) révèlent que l'absentéisme scolaire va souvent de pair avec d'autres «troubles et conduites à risque» (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Selon nous, étudier le phénomène de l'abandon scolaire implique forcément la prise en compte de l'expérience scolaire. L'expérience scolaire singulière de chaque adolescent oriente le sens qu'il accorde à l'école et structure son rapport au savoir (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010). Dans notre recherche, nous allons nous focaliser particulièrement sur les variables les plus fréquemment prises en compte pour décrire la façon dont les élèves vivent et parlent de leurs expériences scolaires (sentiment de réussite ou d'échec, satisfaction ou non des maîtres, niveau de participation en classe, implication dans l'écoute des maîtres, satisfaction ou insatisfaction ressenti par rapport au travail scolaire, l'intérêt pour les activités scolaires, le sentiment de distance ou de proximité vis-à-vis de la scolarité et l'absentéisme). C'est donc essentiellement les caractéristiques subjectives que nous étudierons dans notre travail à partir de la façon dont l'élève se pense comme apprenant et conçoit les savoirs. L'accent est donc mis sur le point de vue du sujet à propos de son vécu scolaire (Rochex, 1995 ; Dubet & Martuccelli, 1998 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010).

Avant d'aborder l'expérience scolaire, il est nécessaire de bien définir ce qu'est l'abandon scolaire.

Le mot-clé principal était « abandon scolaire », terme le plus utilisé au Liban pour qualifier le fait que les élèves arrêtent leurs études. D'emblée, nous avons constaté que l'on parle indifféremment d'*abandon* ou de *décrochage*. En France, l'expression la plus fréquemment utilisée est celle de « décrochage scolaire ». Par ailleurs, on assimile souvent décrochage

scolaire et échec scolaire. Nous nous sommes intéressée strictement au phénomène de décrochage scolaire. Dans un premier temps, il est probable que – comme dans les études françaises et canadiennes - les termes *décrochage* et *abandon* aient été utilisés pour les études portant sur le Liban mais les deux termes doivent être entendus comme parfaitement synonymes.

Notons toutefois qu'il est difficile de trouver une définition du *décrochage scolaire*, car il s'agit d'un phénomène social, mesuré principalement par les structures institutionnelles. Ainsi, comme le souligne à juste titre Epstein (2007), les études sur le décrochage scolaire sont particulièrement nombreuses au collège, du fait que les années de collège font partie de la scolarité obligatoire.

Nous commencerons par présenter une revue de synthèse des études menées sur la question.

### 2.1.1 Quelques définitions du décrochage scolaire

Plusieurs termes sont utilisés pour évoquer la notion de décrochage scolaire. Ainsi, on parle indifféremment de déscolarisation, de démobilisation, de décrochage, de démotivation, d'absentéisme scolaire, de refus scolaire (*Schulverweigerung*) ou encore d'abandon (*dropout*). Le terme « *décrochage* » est apparu en 1998 dans les textes officiels en remplacement des termes « démobilisation », « déscolarisation » et « abandon scolaire ». Michèle Guigue (1998) insiste sur la notion de *démobilisation* de l'élève décrocheur c'est-à-dire *un renoncement aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite* (Bigot-Maloizel & Vivent, 2010).

Selon Guigue (1998), le *décrochage* désigne le *processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution*. Il s'oppose à l'exclusion, *acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions* – et à la démission - qui indique le départ volontaire de l'élève. Une démission peut d'ailleurs intervenir avant une exclusion prévisible par l'élève.

Pour sa part, Blaya définit le *décrochage* comme un *processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage*. Pour cette auteure, il existe une grande différence entre ceux qui ont décidé d'abandonner le système scolaire et qui l'ont fait avec un projet professionnel, un projet de vie et ceux qui sont partis par dépit, qui n'ont pas pu donner de sens à leur scolarité (Blaya & Hayden, 2003).

Geay (2003) mentionne les jeunes déscolarisés et les jeunes en voie de déscolarisation. Pour cet auteur, le flou de la notion et son caractère indéterminé rendent difficile la définition du décrochage. Selon lui, ce flou renvoie au caractère fonctionnel de la notion qui regroupe en une seule catégorie des situations très différentes les unes des autres. Pour Geay (2003), l'absentéisme, qui peut aller de quelques jours à la sous-scolarisation durable, est l'un des indicateurs importants. De même, d'après lui, le comportement peut aller de la simple perturbation à la sortie de l'école sans affectation.

Millet et Thin (2005) utilisent le concept de ruptures scolaires, car cette expression a notamment l'avantage de ne pas réduire la définition du phénomène au seul manquement à l'obligation scolaire. Wanlin, Meyers, Stoffel et Houssemand (2012) définissent le décrochage scolaire comme un processus dynamique au cours duquel des facteurs multidimensionnels interagissent. Cela renvoie à l'idée d'une situation évolutive se positionnant entre scolarité (subie plus ou moins passivement) et abandon de celle-ci sans avoir obtenu un diplôme reconnu.

Afin de construire une représentation la plus riche possible du phénomène du décrochage, il s'avère nécessaire de tenir compte d'un certain nombre d'indicateurs et de notions périphériques souvent associées à la question de décrochage.

Les européens parlent d'« abandon scolaire précoce » (ESL, early school leaving). Pour eux, la notion « précoce » est importante. Sont considérés comme en situation d'abandon les « adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines qui précède le sondage » (Blaya, 2010a).

Au Québec, le décrocheur est celui qui abandonne l'école sans avoir acquis de diplôme d'études secondaires (à 17 ans). Le décrochage désigne l'interruption temporaire des études alors que l'abandon scolaire est définitif et est acté par cinq années de décrochage (Potvin & Pinard, 2012). Les québécois utilisent le terme de « désengagement » pour les élèves qui sont dans une attitude passive, qui refusent tout effort ainsi que celui de « désaffiliation ». Certains choisissent le terme d'« anorexie intellectuelle » qui désigne l'inappétence de certains jeunes pour les études (Blaya, 2010a). D'autres parlent des élèves à risque de décrochage. Ceux-ci

sont des jeunes qui fréquentent l'école mais qui ont une probabilité très élevée d'abandonner le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme (Fortin *et al.*, 2004 ; Blaya & Fortin, 2011).

En Belgique, sont considérés comme décrocheurs les jeunes soumis à l'obligation scolaire non-inscrits dans un établissement et qui ne sont pas non plus instruits à domicile. Les jeunes étant plus de vingt demi-journées sans justification sont aussi concernés (Plunus, 2012). Certains élèves subissent le décrochage, mais d'autres sont dans une démarche volontaire et active de décrochage, notamment parce qu'ils ne trouvent pas de sens à ce que l'école leur proposait. On parle alors de « démobilisation scolaire ». Le décrochage scolaire peut aussi être désigné par les jeunes comme un choix rationnel en termes de coût-risque-bénéfice (Blaya, 2010a).

Le rapport Belge sur le décrochage (Canivet *et al.*, 2007) propose ainsi deux définitions du décrochage:

- Le décrochage résulte de la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » (Favresse & Piette, 2004).
- Le décrochage désigne un processus progressif de désintérêt pour l'école. Il est la conséquence d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire (Lambillotte & Leclercq, 1996).

Les anglais font la distinction entre les « *dropouts* » et les « *excluded* »: Les premiers quittent volontairement leurs études alors que les seconds sont exclus par l'institution. Ils parlent aussi de « sorties précoces » (*early leaving*) et de NEET (*not in employment, education or training*) pour désigner ceux qui ont plus de 16 ans et qui ne sont ni à l'école, ni en formation, ni en situation d'emploi (Blaya, 2010a).

Aux États-Unis, sont en situation de décrochage les jeunes qui n'ont pas fini leurs études secondaires. Les Brésiliens utilisent les termes de « désertion » ou « d'évasion ».

Au Liban, sont considérés comme « décrocheurs » tous ceux qui quittent l'école avant l'âge de la scolarité obligatoire (15 ans), c'est-à-dire avant le brevet des collèges (Abou Rjeili & Antoune, 1975).

Cette diversité considérable de définitions de l'abandon scolaire montre la complexité du phénomène et en favorise une représentation plus riche. Après cette recension des définitions du phénomène de l'abandon scolaire, nous présenterons la notion « d'expérience scolaire ». Les représentations que les adolescents élaborent de leur parcours scolaire et de leur rapport à l'école, constituent un précurseur important de l'abandon scolaire.

### **2.1.2 L'expérience scolaire**

Les notions de « rapport à l'apprendre » (Charlot, 1997), de « rapport à l'école » (Laterrasse, 2002), et « d'expérience scolaire » (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997 ; Rochex, 2004 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010) sont considérés comme contemporaines de l'effort pour mieux comprendre les médiations qui favorisent la réussite ou l'échec scolaire, en pensant la scolarisation non plus seulement comme un cadre mais comme une activité. Ces concepts ont pour objet de renouveler les théories relatives à l'échec scolaire comme les théories de la reproduction et de l'habitus (Bourdieu & Passeron, 1970), ou comme celles du handicap socioculturel (Charlot, 1997). En effet, s'il existe une corrélation forte entre origine sociale et réussite ou échec scolaire, cette corrélation ne dit rien des raisons qui font que tel élève se mobilise (ou non) dans sa scolarité, ni de la pertinence et de l'efficacité de l'activité qu'il met en œuvre pour s'appropriier (ou non) des savoirs. De plus, ces travaux mettaient peu l'accent sur la diversité au sein des différents groupes sociaux et donc sur les différences interindividuelles permettant une appropriation et une construction tout autant personnelle que sociale. C'est ce champ problématique que désigne la notion de rapport au savoir en posant en même temps la question de la singularité, du sens et du savoir.

Les recherches effectuées sur le rapport au savoir soulignent la difficulté d'opérationnaliser ce concept global (Prêteur & Constans & Féchant, 2004). Certains la dépassent en s'intéressant au rapport à l'apprendre (Charlot, 1997) ou à la notion d'expérience scolaire (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997 ; Rochex, 2004 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010) afin de résoudre cette difficulté d'opérationnalisation. Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme un « ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du « savoir »: objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir par là même » (op.cit., 94). Le rapport au savoir désigne aussi d'autres rapports que l'individu développe au langage, au temps, à l'activité, aux autres, et à

soi-même (Charlot, 1997). Selon Beillerot (1989) le concept de rapport au savoir est un concept « flou » et ne peut devenir opératoire que s'il fait l'objet d'une réduction ou d'un choix méthodologique. Cependant, certains auteurs indiquent la nécessité de distinguer entre le rapport au savoir et le rapport à l'école (Laterrasse, 2002). Pour Bautier, Charlot, Rochex (1992, p.29), « Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc des valeurs entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes ». Rochex (2004) souligne la nécessité de mener l'étude des rapports au savoir et à l'école à travers l'expérience scolaire dans une approche relationnelle et systémique, comme le résultat d'une histoire et d'une confrontation de l'individuel au social.

La notion d'expérience scolaire semble intimement liée à celles de rapport au savoir et de rapport à l'école. Toutefois, elle se distingue de celles-ci de par son caractère moins contraignant et par l'analyse plus spécifique des représentations scolaires qui se construisent au fil du parcours scolaires des élèves. Selon Courtinat-Camps (2009), l'expérience scolaire donne la possibilité d'avoir une analyse qui permet de regrouper les caractéristiques objectives du contexte scolaire (nature des savoirs enseignés, spécificités des rapports pédagogiques) et les caractéristiques subjectives que nous pensons cerner à partir de la manière dont l'élève se pense comme apprenant et conçoit les savoirs et leurs finalités (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010). Comme le souligne Dubet et Martuccelli (1996), l'expérience reposant sur l'interaction entre la « subjectivité » de l'acteur et l'« objectivité » du système. La face objective de l'expérience scolaire (qu'est-ce qu'apprendre?, comment apprendre ?) relevant du développement cognitif, sphère de l'étude a des retentissements sur sa face subjective qui relève du développement subjectif, sphère du développement personnel (pourquoi apprendre ?) et vice versa (Charlot, Bautier & Rochex, 1995).

Rochex (1995, p.39) définit l'expérience scolaire comme une « expérience subjective d'un rapport à des activités et à un processus d'appropriation et de transformation de soi. Cette expérience se situe à l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire. Aussi, le sens d'une scolarité apparaît comme l'aboutissement d'un processus intersubjectif, de sorte que l'intelligibilité de ce sens passe par l'analyse de l'univers relationnel et identificatoire des apprenants ». La question du sens est au cœur de l'expérience scolaire. D'où l'expression «



sens de l'expérience scolaire » qui a été définie par Vygotski ( 1934/1985) et Leontiev (1975), comme le rapport entre le versant objectif de cette expérience, soit l'ici et maintenant de sa pertinence et de son efficacité eu égard aux contenus et significations sociales visés, et qui, se déroband au regard de l'observateur, voire bien même souvent à la conscience du sujet, correspond à son rapport au savoir et au monde, aux processus subjectifs de genèse et de transformations de sa personnalité, au compromis identificatoire qui lui permet de se reconnaître comme sujet singulier, auteur et produit d'une histoire (Aulagnier, 1984, 1986 ; Rochex, 1995). Selon Léontiev (1975/1984), la notion de sens est distincte de celle de signification. L'homme se trouve devant un système de significations, élaboré historiquement (sous formes de techniques, de savoir-faire, de savoirs et d'outils), et il se l'approprie tout comme il s'approprie l'outil, ce vecteur matériel de la signification. Le degré et le devenir de cette appropriation renvoient précisément au sens personnel que cette signification désigne pour le sujet. La question du sens se loge au cœur du processus d'apprentissage et s'énonce non en termes de déficit de convictions ou de valeurs des projets scolaires mais en termes de rapport au savoir, à l'apprentissage, à la scolarité. Ce rapport, qui fait ou non-sens pour l'usager de l'école, favorise ou non l'accès à une forme de réflexivité et de maîtrise symbolique du monde, lesquelles élaborent les apprentissages et le parcours scolaire effectif des jeunes (Rochex, 1995).

Les activités d'apprentissage ne pourraient donc être considérées comme des conduites désincarnées, sans buts, amputées des raisons que le sujet a de s'y inscrire et de s'y investir. Elles ne sauraient pas non plus être considérées comme la seule révélation d'une histoire ou d'une subjectivité figées, refermées sur elles-mêmes, sans mobiles, dépourvus de leur moyen d'agir et de se transformer. La subjectivité s'éprouve et peut ainsi se transformer du fait qu'elle s'incarne dans des activités et des buts objectifs, dont l'efficace obéit à des critères de vérité, de nécessité ou de valeur, et se soumet à des sanctions de réel dans la pratique (y compris théorique), critères et sanctions qui ne lui doivent rien. En effet, la culture scolaire forme un réseau de significations et de connaissances dans lequel règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir-faire sont intégrés dans le curriculum. Au sens large, le curriculum désigne l'ensemble de l'expérience scolaire de l'élève: tout ce qu'il apprend à l'école, non seulement d'ordre cognitif ou instrumental mais également d'ordre affectif, social, moral et qui dépasse largement les prescriptions officielles, les programmes explicites et peut parfois même les contredire.

C'est le sens de l'expérience scolaire, ce sont les processus qui donnent forme et contenu aux « choix » et demandes des jeunes et des familles, à leur rapport au savoir et à la scolarité, simultanément au projet d'avenir, le plus souvent considéré comme un objet extérieur à l'expérience scolaire. Si la plupart des élèves qui réussissent à l'école n'ont pas besoin de construire un « projet personnel et professionnel », cela revient au fait que les rapports qui se nouent - sans qu'ils en aient nécessairement conscience - entre les situations et activités scolaires et les dynamiques sociales et subjectives constitutives de leur histoire en devenir, leur permettent de donner du sens à leur expérience scolaire dans son « ici et maintenant » et parce que le sens que prend ainsi leur scolarité ne se réduit pas à son utilité pour un « plus tard » incertain.

Rochex (1995) a souligné l'importance du sens de l'expérience scolaire dans la réussite scolaire des adolescents de la classe populaire. Dans l'analyse des entretiens menés par Rochex en 1995, avec des adolescents de milieux populaires, il a pu conclure que ceux qui réussissent exceptionnellement, ont des conditions de travail et une forte mobilisation personnelle. Ces deux facteurs étant à la fois cause et effet et se situent sur chacun des deux versants constitutifs du sens de l'expérience scolaire. Sur son versant objectif, la réussite scolaire semble liée, d'une part, à une claire identification des activités et contenus scolaires comme irréductibles à leur valeur « monétaire », soit à la possibilité, réelle ou supposée, de les monnayer plus tard sur le marché du travail ou des filières, mais comme prenant sens pour eux-mêmes, pour leur valeur cognitive, intellectuelle, esthétiques, etc. D'autre part, elle serait liée à la conscience que l'univers scolaire est et doit être différent de l'univers familial, en ce qu'il assure l'appropriation de connaissances et de compétences que celui-ci ne peut, seul, permettre d'acquérir.

### **2.1.3 La perte de sens: « pour quelles raisons venir au collège? »**

Le sens que l'élève accorde à ses activités scolaires est l'un des processus essentiels par lequel il va s'individualiser et former les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation que sont notamment la famille et l'école (Prêteur et *al.*, 2004 ; de Léonardis et *al.*, 2005a). Tous les élèves donnent et construisent un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires mais ce sens peut changer et être de nature à assurer ou, au contraire, à rendre difficile l'appropriation des savoirs. Il s'agit donc de saisir parmi les modes d'interprétation et d'attribution du sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail,

ce qui peut faciliter ou rendre plus difficile leur engagement dans le travail intellectuel requis par une scolarisation réussie (de Léonardis et al., 2002). Le sens que l'élève donne à l'apprendre, au savoir et à l'école, deviendra plus ou moins mobilisateur.

Dujarier (2006), dans son étude sur les travailleurs, a indiqué que le sujet travaille toujours pour quelqu'un et surtout pour être en relation – effective ou imaginaire – avec quelqu'un. À l'instar des salariés, les décrocheurs ressentent une souffrance de *type existentiel*: « je ne veux plus faire ça », « je me demande pourquoi je suis là », « à quoi cela sert de faire des études ? » « Si je vais à l'école, qu'est-ce que je vais faire ? », « je m'ennuie en cours ». En effet, les décrocheurs souffrent *d'un sentiment d'inutilité des études* et sont fréquemment renvoyés à des discours parentaux de manière à changer les buts du travail: « tu travailles pour toi, pour ton avenir, c'est pas pour moi », « tu dois travailler à l'école, ou sinon c'est le chômage », « c'est pour toi que je dis ça, car tu ne travailles pas pour nous, voilà ce que me disent mes parents, mes profs ». Aussi, pour conserver une image positive et une dignité de soi, la seule solution que les décrocheurs entrevoient est de s'écarter un peu plus de l'école.

Dans sa recherche basée sur des entretiens menés avec des adolescents de milieux populaires, Rochex (1995) a montré que le déficit de sens de l'expérience scolaire s'accroît, spécialement dans ces milieux, car le diplôme est considéré comme « un titre de passage au monde du travail » tout en perdant son efficacité relative. Autrement dit, les élèves demandent de plus en plus de diplômes et de réussite — même si le diplôme est relativisé — alors que, simultanément, les comportements des élèves à l'école relèvent de ce que J.-P. Terrail (1997) appelle le « faire semblant ». Il n'y a pas de réel sens donné à l'activité d'apprentissage, aux connaissances acquises. Les objets et disciplines de savoir n'ayant guère d'existence à leurs yeux, rapport au savoir et rapport à l'école, voire à l'obligation scolaire, ne se distinguent pratiquement pas ; la scolarité n'est perçue que « comme passage obligé pour mener à l'emploi, empêcher le chômage... ». En effet, pour de nombreux jeunes, l'institution scolaire ne garantit plus l'avenir. Si, pour certains, elle est perçue comme une chance et fait l'objet d'un fort engagement, pour d'autres, elle est considérée comme une obligation, une désillusion, un lieu sans intérêt et au final, une expérience éprouvante (Hernandez, Prêteur & Oubrayrie- Roussel, 2012).

En effet, Bautier et Rochex (1997 1997, p. 110) soulignent tout ce qui sépare une « logique institutionnelle de cheminement » d'une « logique culturelle d'apprentissage et de raisonnement ». Dans la première, nombre d'élèves ne donnent sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux, que dans une logique du « niveau » et du cheminement, voire de la survie. Le sens de l'institution scolaire ne paraît à leurs yeux guère être lié à ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais se réduit à la course d'obstacles permettant de « passer » de classe en classe et de pouvoir accéder ipso facto à un « bon métier ». Cette référence au métier et à l'avenir reste cependant très confuse et indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire ; ce faisant, elle ne permet pas de restituer une valeur et un sens cognitif et culturel aux activités d'apprentissage et à leurs contenus (Bautier & Rochex, 1997). Pour ces jeunes, apprendre à l'école, c'est faire le nécessaire pour passer de classe en classe et accéder à un emploi. Quand ils parlent de l'école, la majorité d'entre eux ne font référence ni au plaisir d'apprendre, ni au plaisir de savoir, ni au sens produit par l'école. Selon eux, pour accéder plus tard à un emploi, il faut faire ce qu'on leur conseille de faire (Charlot, 2000).

Une enquête réalisée par l'équipe ESCOL(1992) a montré que les jeunes des milieux populaires perçoivent l'école comme un lieu de socialisation c'est-à-dire un endroit permettant d'être avec ses amis et de faire de nouvelles connaissances. Leur rapport à l'école est alors positif, mais ce n'est en rien un rapport au savoir. D'autres considèrent l'école comme leur seconde famille, on peut donc constater un registre relationnel occultant l'apprentissage du savoir qui est pourtant la fonction essentielle de l'école. Beaucoup n'attribuent guère de sens à l'école et au savoir car, pour eux, seul le travail fait sens: ils réduisent l'école au nom du métier. *« Ce lien entre école et métier [...] donne sens au fait d'apprendre et d'aller à l'école. Mais par là même, ce choix renforce le rapport de ces jeunes au savoir et à l'école (comme utilitaire), et tend à les y enfermer. »* Charlot, Bauthier et Rochex (1992, p.103). Cette supposée valeur monétaire des parcours scolaires remplace la valeur formative des apprentissages, réduits pour les élèves à ce qui permet de se débrouiller dans la vie quotidienne, y compris scolaire. Ainsi, pour les élèves qui appartiennent à cette logique du cheminement, le travail intellectuel se réduit à l'effectuation des exercices et à la conformité aux rituels de la classe. La logique d'apprentissage va de pair avec un « travail d'apprenant » au travers duquel les élèves font « la distinction entre exercices et objets d'apprentissage tout en s'interrogeant sur le sens des disciplines et l'objet des exercices et activités scolaires.

Ces études font écho aux constats de Bernardin (2013). Selon lui, les enfants des milieux populaires développent un rapport à l'école et au savoir singulier, en écho avec l'expérience parentale en matière de scolarité et marqué par l'importance accordée à l'école, notamment pour l'accès à l'emploi. C'est dans cette grille de lecture que les enfants en milieu populaire, devenus élèves, investissent l'univers scolaire (Bernardin, 2013). Le savoir est donc étroitement lié à l'avenir professionnel. En d'autres termes, les contenus scolaires se réduisent à leur seule valeur instrumentale. Les élèves inscrivent l'acte d'apprendre dans un registre essentiellement procédural centré davantage sur la maîtrise des situations que sur l'extraction d'un savoir tout en s'efforçant de passer de classe en classe et d'affronter les tâches scolaires quotidiennes.

Dans sa recherche quantitative menée en 2001 auprès de 200 élèves en lycée professionnel suivie de 26 entretiens, Jellab (2001) propose quatre formes de rapport aux savoirs:

-La forme pratique qui renvoie à la valorisation du concret et des apprentissages professionnels et en même temps un rejet formalisé des savoirs scolaires et décontextualisés.

-La forme réflexive correspondant aux élèves qui accordent une importance aux savoirs scolaires. Ils investissent moins la pratique professionnelle et rationalisent les formes de leur investissement scolaire.

-La forme désimpliquée concerne les élèves qui ont une rupture non seulement avec les savoirs mais avec l'ensemble de la chose scolaire (les formes d'évaluation, les relations avec les enseignants).

-La forme intégrative - évolutive présente des élèves qui veulent se donner les moyens de poursuivre et construisent un projet d'avenir tout en réduisant la dualité des enseignements (scolaires et professionnels).

Mais l'élaboration du rapport aux savoirs s'établit de la même façon chez les filles et chez les garçons ?

#### **2.1.4 Filles et garçons ont-ils le même rapport à l'école et au savoir?**

Depuis les années 90, plusieurs recherches se sont penchées sur le sujet, de l'école primaire au lycée. Ayant abordé le rapport au savoir et à l'école des élèves, elles convergent pour distinguer, quel que soit leur âge, des constantes qui « font la différence ».

Filles et garçons ne suivent pas le même itinéraire scolaire et ne développent pas le même rapport à l'école (Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Rosenwald, 2008). Des travaux récents,

centrés sur le point de vue de l'enfant sur son expérience scolaire, mettent en avant que les filles et les garçons développent des rapports au savoir et à l'école différenciés (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010 ; Prêteur & Fondeville, 2001 ; Prêteur & de Léonardis, 2003 ; Prêteur & *al.*, 2004). Nous allons présenter quelques recherches qui s'inscrivent dans cette perspective et qui permettent d'appréhender la différence.

Les résultats de la recherche de Courtinat-Camps et Prêteur (2010), réalisée auprès de 677 collégien(ne)s scolarisés en classe de troisième, rencontrés dans quinze établissements publics (81 %) et privés (19 %) de Midi-Pyrénées, soulignent que les garçons associent au mot « école » des émotions négatives comme la tristesse, la déprime et le stress comparativement aux filles qui, elles, expriment plus souvent un ressentiment de la solitude, un découragement et un blocage face à certains apprentissages. En revanche, elles sont plus nombreuses que les garçons à aimer aller au collège. Dans ce sens, Baudelot et Establet (1992 ; 2007 ; Terrail, 1997) ont montré que les filles s'engagent mieux à l'école et les garçons la réinvestissent mieux dans leur carrière professionnelle. Les garçons sont significativement plus nombreux que les filles à se demander parfois ce qu'ils font à l'école.

La recherche menée par Villatte, de Léonardis et Prêteur (2010) auprès de 84 adolescents (identifiés à haut-potentiel) scolarisés au lycée et âgés de 13 à 18 ans montre que l'univers de l'apprendre des filles semble, pour cette population particulière, plus large que celui des garçons ; aux apprentissages intellectuels et scolaires s'ajoutent pour les filles les apprentissages relationnels, affectifs et ceux liés au développement personnel. Dans cette recherche, les filles perçoivent l'école comme lieu d'apprentissage et témoignent d'une plus grande posture réflexive à son encontre que le groupe des garçons. En revanche, une enquête menée par Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2010) auprès de 681 collégien(ne)s de 3e scolarisés dans différents collèges urbains et suburbains de Midi-Pyrénées et issus de milieux socioculturels diversifiés ne montre aucune différence significative entre les filles et les garçons. Ceux-ci se fixent des buts scolaires tels que: « enrichir mes connaissances », « me perfectionner », « apprendre de nouvelles choses », « avoir des résultats qui me permettront de choisir un métier que j'aime », « Avoir de bonnes notes parce que c'est important pour moi » et « accéder à des études supérieures ». Ensuite viennent les valeurs de socialisation. Les buts poursuivis renvoient à une recherche de contact avec le groupe de pairs. Ce sont des buts de sociabilité: « être avec des amis », « être avec des jeunes de mon âge », « faire de nouvelles

connaissances », « être en relation avec le sexe opposé », « m’amuser ». Et enfin viennent des valeurs hétéronomes de conformité aux attentes des autres (pairs, parents, enseignants), correspondant à la sensibilité à l’égard du jugement d’autrui: « avoir de bonnes notes pour que mes parents et professeurs soient fiers de moi », « faire plaisir à mes parents ».

## **2.2 Les facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire peut être envisagé comme le produit d’un long processus d’interaction entre le jeune et son environnement, processus au cours duquel plusieurs variables interagissent (Bouchard, Coulombe & St-Amant, 1994 ; Finn, 1989 ; Rumberger, 1995 ; Doré-côté, 2007). L’influence de ces variables peut débuter avant la fréquentation scolaire et rester tout au long de la scolarisation (Finn & Rock, 1997 ; Rumberger, 1995). Des chercheurs (Garnier *et al.*, 1997 ; Pearson *et al.*, 2000) montrent que les causes du décrochage scolaire sont multifactorielles et qu’elles regroupent notamment des facteurs sociaux, socio-psychologiques, éducationnels et relatifs au travail scolaire. Les modèles qui articulent les différents facteurs impliqués dans le décrochage ainsi que leurs interactions permet de mieux comprendre la complexité des liens entre les processus en jeu au cours des ruptures scolaires (Battin-Pearson & Newcomb, 2000 ; French & Conrad, 2001; Luyten, Bosker, Dekkers & Derks, 2003). Le schéma de Wanlin *et al.* (2012) (la figure 4) inclut les principaux facteurs en jeu dans le décrochage scolaire selon les cinq grandes catégories de variables suivantes:

- **les variables individuelles propres à l’élève:** sexe, âge, motivation, buts, auto-efficacité, autorégulation, persévérance, représentations sociales, comportements (métier d’élève y compris), absentéisme, perturbations, personnalité, intelligence, difficultés d’apprentissage, compétences sociales et scolaires, retard scolaire.
- **les variables familiales:** origine sociale et statut socioéconomique, pratiques culturelles, pratiques éducatives en rapport avec la culture scolaire (y compris le type d’accompagnement de la scolarité), pratiques éducatives non scolaires (règles et structure versus laxisme ou style autoritaire et permissif versus style démocratique), formation des parents (surtout de la mère), expériences professionnelles et scolaires des parents, problèmes familiaux (climat familial positif), attentes positives

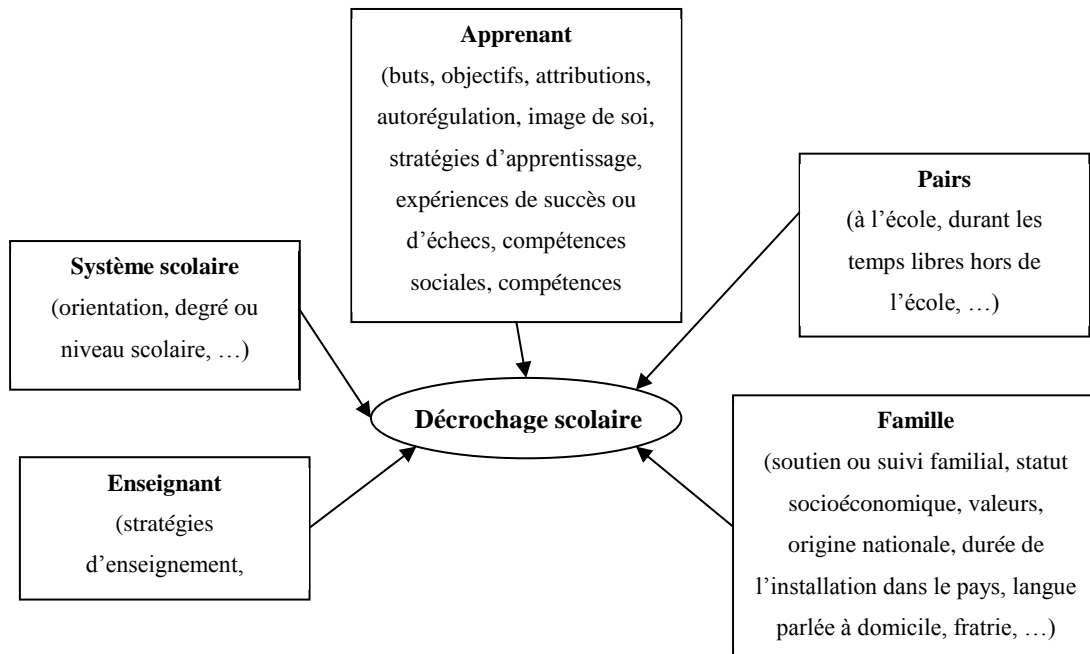
ambitieuses (aspirations), implication parentale dans la scolarité (pressions sur l'école).

- ***les variables relatives aux groupes de pairs:*** systèmes de normes et de valeurs (choc des cultures ou dissonance culturelle), représentations sociales, intersocialisation, acceptation, association avec un pair présentant un profil de rupture scolaire.
- ***les variables relatives à l'enseignant et aux méthodes d'enseignement mises en œuvre:*** représentations sociales, croyances ou théories personnelles implicites, qualité et quantité d'enseignement, stratégies d'intervention pédagogique utilisées et gestion efficace du temps d'enseignement-apprentissage (dont rythme soutenu), approche pédagogique structurée, organisée et globale (mais adaptative ou flexible), gestion proactive de la discipline et de la classe, instauration d'une atmosphère propice à l'enseignement-apprentissage, feedbacks positifs et correctifs (pratique de l'évaluation formative), garantie de respect mutuel, stimulation de l'interaction, organisation de moments de structuration).
- ***les variables relatives au système scolaire et à l'école:*** gestion de l'hétérogénéité, organisations en filières homogènes (représentations sociales et effet d'agrégation conduisant à des préparations scolaires différentes), taille raisonnable des classes, politique d'évaluation et d'orientation (redoublement, échec, ...), soutien par rapport aux comportements scolaires et disciplinaires positifs, plans d'intervention personnalisés, traitements identiques vis-à-vis de backgrounds différents, définition du rôle de l'école, structure et règles scolaires à respecter, programmes proposant un environnement favorisant la motivation, la performance et le développement de la flexibilité de l'apprenant.

Cette catégorisation des variables ayant une influence sur les apprentissages et le décrochage fait écho aux constats de Millet et Thin (2005) qui identifient également cinq grandes catégories de facteurs de décrochage: famille et histoire familiale, apprentissages scolaires et aspects psychologiques, difficultés scolaires et comportements non scolaires, parcours de relégation ainsi que sociabilité juvénile et rapport avec les pairs. Janosz



(2000), Bautier (2003), et Esterle-Hedibel (2006) - entre autres - dégagent des constats semblables. Ces catégorisations concernent des variables qui peuvent contribuer soit à la réussite, soit à l'échec scolaire.



**Figure 4:** Modèle théorique des variables intervenant dans le décrochage scolaire scolaire (Wanlin, Meyers, Stoffel & Houssemand, 2012).

Janosz, Le Blanc, Boulerie et Tremblay (1997) ont essayé d'identifier les variables prédictrices du décrochage scolaire les plus importants et de préciser dans quelle mesure ils sont temporellement stables. Leurs analyses soulignent non seulement que les variables scolaires, familiales, comportementales, sociales et personnelles contribuent à prédire le décrochage scolaire, mais aussi que ces dimensions sont stables dans le temps. Toutefois, les variables relatives à l'expérience scolaire (redoublement, performance et engagement) seraient les variables qui permettraient le mieux de pronostiquer le décrochage (Wanlin, Meyers, Stoffel & Houssemand, 2012).

Ainsi, les recherches empiriques menées en particulier dans le monde anglo-saxon et au Québec soulignent qu'il existe un consensus autour du modèle intitulé: *Risk Factors Approach*. Ce modèle visant à identifier les facteurs de risque de décrochage implique une approche pluridisciplinaire prenant en compte les études des conduites dans les domaines de

la psychologie (dimensions intrapsychiques, comportementales, interactionnelles), des sciences de l'éducation (pédagogie, environnement éducatif) et de la sociologie (construction sociale du phénomène, rôle des politiques, rapports entre les classes). Le modèle des facteurs de risques combine plusieurs facteurs microsociaux et mésosociaux appartenant à trois grandes catégories de variables: les facteurs de risques liés à la famille, à l'école, et à l'élève. Ce sont ces catégories que nous allons présenter dans cette deuxième partie.

La décision de quitter le système scolaire peut s'expliquer par des facteurs complexes en interaction, qui sont parfois à l'œuvre depuis de nombreuses années (Développement des ressources humaines, Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

### **2.2.1 Les facteurs de risques liés à la famille**

De nombreuses recherches concluent que la famille est un élément clé de la réussite scolaire (Coleman, 1961 ; Jencks, 1972). Parmi les facteurs associés au milieu familial, l'impact du statut socio-économique des parents est fortement interrogé (Abou-Rjeili, 1972,1973 ; Radwanski, 1987 ; Duru- Bellat, 2002 ; Martin & Bonnéry, 2002 ; Bautier & Terrail, 2002 ; Asdih, 2003 ; Millet & Thin, 2005 ; Ferreira et al., 2007 ; Hesterle-hedibel, 2007 ; Wanlin, Meyers, Stoffel & Houssemand, 2012 ; ). Le statut socio-économique des parents représente un facteur de risque significatif en termes de difficultés d'adaptation scolaire des enfants et de conduites qu'ils adoptent. Selon VIDES International (2010), la situation économique précaire des familles et plus précisément, au nord du Liban pourrait être à la base de l'absentéisme et de l'abandon scolaire des enfants au Liban. Les familles avec un revenu très bas obligent leurs fils à abandonner l'école et les poussent au travail afin de profiter de tous les revenus possibles. En France, selon les données sociales de l'Insee (1995), la proportion d'enfants de cadres est bien plus faible parmi les décrocheurs que parmi les non-décrocheurs (5% contre 18%), et que la proportion d'enfants d'ouvriers y est, à l'inverse, plus élevée (48% contre 31%). Leurs mères sont aussi moins diplômées : seules 15 % des mères d'enfants décrocheurs ont le baccalauréat, contre 39 % des mères d'enfants qui n'ont pas décroché. Ainsi, un lien est observé entre le fait d'être issu de milieux socio-économiquement défavorisés et un sentiment d'efficacité plus faible (Gecas, 1989). En effet, plusieurs auteurs dont Gecas postulent que le statut socio-économique bas des parents entraîne un sentiment d'efficacité plus faible chez leurs enfants : « La classe sociale a une influence sur le développement du sentiment d'auto-efficacité car elle a un rapport avec les

opportunités d'investissement des individus dans l'action efficace et cela particulièrement sur le lieu de travail, parce qu'elle a des relations avec les systèmes de croyances qui évaluent et différencient les actions des individus.» (Gecas 1989, p. 302, trad. Zeraibi, 2010). Ceci peut donc s'expliquer par le fait que les enfants des milieux populaires présentent un faible capital culturel dans leur parcours scolaire par rapport à ceux issus des classes dominantes.

D'après Potvin *et al.* (1999), la participation parentale au soutien scolaire est associée à la réussite scolaire. Ainsi, un niveau faible de soutien social perçu (pas d'aide aux devoirs en cas de demande, d'encouragement dans les activités scolaires ni d'implication dans les événements organisés par l'école), un engagement parental perçu comme insuffisant (sentiment de pouvoir compter sur le parent, incitation de ce dernier à faire de son mieux) et une déficience l'encadrement parental (manque de supervision et de soutien). Selon Lent (2008), un niveau fort de soutien environnemental, dont les personnes bénéficient à l'égard de leurs projets professionnels, contribue à l'atteinte des buts. Au contraire, l'absence de soutien et/ou des conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des buts en actions en influençant les capacités des personnes (Lent, Brown, Schmidt, Brenner, Lyons, Treisman, 2003).

Cependant, ces constats ne coïncident pas avec les résultats d'une étude effectuée au Liban par Hatab, Fayad et Najem, en 2013 sur « les effets des facteurs non scolaires dans l'échec et l'abandon scolaire » auprès d'un échantillon de 600 élèves (y compris 192 élèves décrocheurs), au cycle primaire et complémentaire des classes de 4<sup>e</sup>, et 7<sup>e</sup> de l'éducation de base, scolarisés dans des établissements publics. Dans cette étude, les chercheurs ont dressé des bilans sur le plan individuel, scolaire et familial, afin d'étudier les facteurs non scolaires tels que: le niveau socio-économique, la taille de la famille, le niveau d'études des parents, etc., et leur répercussion sur les échecs et les abandons des élèves. Il en résulte que, 62% des élèves qui ont abandonné l'école appartiennent à des familles de niveau socio-économique moyen.

Si les facteurs familiaux pèsent, conjointement à d'autres facteurs, sur les processus de décrochage scolaire, bien des auteurs s'interrogent sur le rôle de l'école elle-même dans les abandons de la scolarité.

### 2.2.2 Les facteurs de risques liés à l'école

L'école - par ses structures, son organisation du cursus ou son climat - influence l'expérience scolaire des adolescents (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979 ; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979 ; Purkey & Smith, 1983 ; Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Gottfredson, 1986 ; Hallinan, 1987 ; Entwisle, 1990 ; Bos, Ruijters & Visscher, 1990 ; Lindström, 1993, cités par Périer, 2004). L'école définit des dimensions fondamentales dans lesquelles l'adolescent apprend à se percevoir et à percevoir autrui.

A l'école, la mauvaise relation à l'école est souvent invoquée par les décrocheurs (Hirnreich & Théorêt, 1997 ; Kortering & Braziel, 1999 ; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000 ; Vallerand & Sénécal, 1992 ; Violette 1991). La qualité de la relation enseignant-élève, de par les attitudes et les comportements qui peuvent en résulter, contribue à favoriser ou non la réussite scolaire des jeunes (Fortin *et al.* 2004) et influence sur la façon dont les élèves perçoivent l'établissement scolaire et l'école (Blaya & Hayden, 2003). Ainsi, Duru-Bellat (2002) rappelle que l'enseignant est le plus en mesure de créer les situations ou contextes les plus favorables pour la performance de ses élèves. En effet, celle-ci varie en fonction du dispositif que l'enseignant adopte dans sa classe et des valeurs qu'il rend plus ou moins saillantes (Monteil & Huguet, 2002). Woods (1992) rappelle que l'enseignant peut favoriser ou atténuer la déviance par le style de sa relation avec les élèves (enseignant provocateur ou isolateur de déviance). Le processus d'étiquetage peut exister au niveau d'une équipe enseignante au sujet d'une classe de plusieurs élèves ou de l'un d'eux en particulier: c'est la prophétie autoréalisatrice. Les élèves concernés seront enfermés dans le jugement négatif dont ils sont l'objet tout en accentuant les traits (Palmer & Humphrey, 1990). Cette prophétie, ajoutée aux préjugés négatifs concernant l'environnement familial et les performances potentielles des élèves de milieu populaire, produit une détérioration de l'image de soi chez les élèves concernés (Walgrave, 1992) qui y répondront en abandonnant le système scolaire (Esterle - Hedibel, 2003). De plus, les interactions élèves/enseignants influencent sur l'engagement des jeunes dans leurs activités scolaires. Selon Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993), l'engagement et l'apprentissage proprement dits des élèves sont associés à des styles de communication interpersonnelle positifs: directif, démocratique ou tolérant/démocratique. Si bien que l'enseignant - adoptant l'un de ces trois styles - favorise le développement d'attitudes positives de la part des élèves en regard de l'école et agit sur la réussite scolaire de ces derniers. Ainsi, les enseignants qui sont flexibles, positifs, créatifs et centrés sur la

personne plutôt que sur les règlements, peuvent éviter le cycle de l'échec et de l'aliénation qui mènent au décrochage (Langevin, 1992). Comme, en général, les décrocheurs considèrent que les enseignants s'intéressent peu à eux personnellement (Karp & Goldfark 1988), la sensibilité des enseignants semble être un facteur déterminant de leur persévérance scolaire (Potvin, Deslandes, Beaulieu & Marcotte, 1999). Les groupes-classes étant trop nombreux à l'école, il est souvent difficile à un jeune ayant des difficultés scolaires et psychosociales d'établir un lien significatif avec un adulte de l'école. Cela gêne la création d'un sentiment d'appartenance dans l'établissement scolaire (Benny & de Carufel, 1997 ; Boudreault & Fontaine, 1983 ; Langevin, 1994 ; Violette, 1991 ; Wehlage & Rutter, 1986). Ainsi, de rapports privilégiés et significatifs avec des adultes de l'école favorisent la réussite scolaire (Boudreault & Fontaine, 1983 ; Wehlage & Rutter, 1986 ; Violette, 1991 ; Carr, 1991 ; Langevin, 1994 ; Benny & de Carufel, 1997 ; Lafranchise 2000).

Les pratiques pédagogiques des enseignants telles que la gestion du temps en classe et leurs attentes, inégalement favorables et de piètre qualité, sont un des vecteurs importants par lequel se créent les inégalités d'acquis entre élèves ainsi que celles interindividuelles (Duru-Bellat, 2002). Les représentations et les attentes, que les enseignants élaborent, s'ancrent dans l'information apportée par cette assignation (Duru-Bellat, 2002) et qui influence sur les acquisitions scolaires (Brophy & Good, 1986). Ainsi, par exemple, une attente positive stimule l'élève alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. En se basant sur les recherches américaines, Guigue (2003) repère aussi des pratiques qui ont un impact non négligeable sur la motivation scolaire comme: une politique rigide de redoublement, la gestion des absences (plus ou moins réactive et rapide), le climat de l'établissement et les modalités de sanctions.

### **2.2.3 Les facteurs de risques liés à l'élève**

Deux types de variables propres à l'élève ont été mis en évidence par la littérature: d'une part *les variables d'appartenance à une catégorie sociale* (p. ex., l'âge, le sexe, la nationalité, etc.) et d'autre part *les variables psychologiques*. Ces dernières correspondent notamment aux représentations sociales, aux sentiments, à la personnalité, à la motivation, au comportement en tant qu'élève, aux difficultés d'apprentissage et/ou aux compétences. Ferreira *et al.* (2007) indiquent la nécessité de prendre en compte l'interaction dynamique entre les caractéristiques personnelles des individus et les situations au sein desquelles les personnes se développent

afin de comprendre les évolutions de vie et de carrière des sujets et plus précisément pour expliquer l'échec et le décrochage scolaire.

Parmi les facteurs les plus fréquemment rapportés dans les études, les jeunes à risque de décrochage ont des représentations négatives de l'école et perçoivent souvent que les enseignants ne sont pas attentifs à leurs besoins et les négligent. Comme le précise Violette (1991), les décrocheurs expliquent leurs mauvaises notes et leurs échecs par le fait que les professeurs expliquent mal, par leurs difficultés à apprendre, par leur absence d'investissement dans leurs études et par leur propre indiscipline (Violette, 1991). Selon Glasman (2000), la manière dont les jeunes se sentent considérés à l'école, ainsi que leur sentiment d'impuissance et de frustration engendré par les échecs vont les amener à se désengager de sa scolarité. Les jeunes à risque de décrochage font moins de devoirs que les autres, sont souvent absents ou en retard, ils participent peu aux activités de l'école et ils n'aiment pas l'école (Charest, 1980 ; Cournoyer, 1987 ; Maheux, 1985 ; Henripin, 1988). Ils vivent également des difficultés d'apprentissage qui surviennent bien en amont des premiers signes de rupture pédagogique (Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Millet & Thin, 2005). Le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves de faire face plus efficacement à certaines difficultés (Wentzel & Calldwell, 1997). Le comportement perturbateur des élèves associé à leurs difficultés d'apprentissage est un prédicteur plus significatif du décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles. Les travaux de Millet et Thin (2005) montrent que les décrocheurs présentent des cursus scolaires segmentés et erratiques, marqués par un sentiment d'une perte de temps et d'une forte indétermination de leur devenir.

Certains auteurs ont souligné l'influence du sentiment d'auto-efficacité (Voelkl, Finn & Frone, 2000 ; Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Hampton & Mason, 2003) sur les performances académiques ainsi que son rôle important dans la régulation du comportement (Bandura, 2003). Ainsi, de faibles sentiments de compétences sont associés à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Skinner, Zimmer-Gemberck, & Connell, 1998 ; Leclerc, Larivée, Archambault, & Janos ; 2010). Les buts personnels que les élèves fixent ainsi que leur perception de l'utilité de la valeur de l'école ont un impact sur le processus motivationnel (Deci & Ryan, 2000 ; Meece *et al.*, 1988 ; Pintrich, 2000 ; Schunk, 1990). Les différents concepts motivationnels (buts personnels, auto-efficacité, résultats attendus, perception de la valeur d'une activité...) interagissent avec les cinq groupes de variables mises en évidence

dans le modèle élaboré par Wanlin, Meyers, Stoffel et Houssemand, (2012)(voir figure 4). D'après Zimmerman et Martinez-Pons (1992), le sentiment d'auto-efficacité, les résultats attendus, les buts personnels, la valeur de l'activité convergent lors de la réalisation, ce qui motive les personnes à s'engager et à persévérer effectivement dans la tâche en cours de réalisation. Les facteurs de personnalité ont également un impact sur la réussite académique. Parmi lesquels les états affectifs négatifs sont les plus invoqués par les élèves décrocheurs (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000 ; De Raad, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996).

C'est l'interaction et le renforcement mutuel de nombreux facteurs qui poussent l'élève dans un processus menant à l'abandon scolaire. C'est précisément ces différents facteurs en question qui constituent les grands axes de cette recherche, et composent le fil conducteur de notre réflexion pour expliquer le risque d'abandon scolaire.

Dans notre travail de recherche, nous nous situons dans le cadre conceptuel de *la théorie sociale cognitive* (TSC) de Bandura (2003) parce que ce cadre prend en compte des facteurs que nous considérons comme majeurs. Ce cadre théorique offre, en effet, des pistes intéressantes à explorer pour expliquer les risques de décrochage scolaire. La théorie sociale cognitive (TSC) permet d'étudier les interactions entre trois grands ensembles de facteurs: les événements internes, l'environnement et le comportement (Bandura, 2003). Dans le chapitre suivant, nous commencerons par présenter la théorie sociale cognitive. Nous exposerons ensuite les principales composantes de cette théorie et nous nous focaliserons sur les caractéristiques individuelles comme l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels ainsi que sur les déterminants environnementaux comme les expériences d'apprentissage scolaire et le soutien social perçu.

# **Chapitre 3 : La théorie sociale cognitive (TSC) de A. Bandura et ses principales dimensions pour étudier le risque d'abandon scolaire**

## **3.1 Émergence et développement de la TSC**

La théorie sociale cognitive de Bandura (1986) tire ses racines du behaviorisme et de la psychologie sociale. Elle a été élaborée à partir d'une première théorie de Bandura : la théorie de l'apprentissage social.

### **3.1.1 L'apprentissage social: les origines**

Albert Bandura, fondateur de la théorie sociale cognitive (TSC), a obtenu son doctorat de l'université d'Iowa en 1952. En 1953, il se verra offrir un poste à l'université de Stanford où il enseigne depuis. Les travaux de Bandura, portés d'abord sur l'apprentissage social (Bandura, 1980), puis sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la théorie sociale cognitive (TSC) (Bandura, 1986, 1997), connaissent un succès marqué depuis de nombreuses années. Ses travaux se démarquent du behaviorisme. La théorie behavioriste, fondée au début du XX<sup>e</sup> siècle par le psychologue américain John B. Watson, a mis en évidence la possible existence de processus médiateurs entre le stimulus et la réponse et sur l'aspect fastidieux des apprentissages par essais et erreurs. L'environnement y est l'élément clé pour déterminer et expliquer les conduites humaines. Pour Watson, les conditionnements, provenant du milieu dans lequel chacun évolue, expliquent les différences entre les individus et façonnent les comportements et la personnalité. La pensée, le langage, les émotions relèvent de conditionnements bien spécifiques, mais peuvent être changés par des conditionnements nouveaux. En prenant en compte le rôle de l'approche comportementaliste dans l'analyse de certaines activités humaines, Bandura plaide pour un élargissement radical des analyses et des hypothèses renvoyant à l'acquisition des compétences et à la régulation des comportements humains.

C'est en reconsidérant le rôle attribué par les behavioristes aux processus de renforcement, que Bandura (1962) conceptualise l'apprentissage par observation. Le renforcement affecte le comportement en diffusant des attentes de résultat plutôt qu'en imprimant des réponses



(Bandura, 1977). En effet, Bandura intègre les mécanismes de conditionnement et de renforcement dans certaines situations de la vie humaine comme opérant généralement à travers des médiations cognitives ou symboliques. Comme le précise Bandura (1977), l'apprentissage est inscrit dans des réseaux sociaux et les processus cognitifs servent de médiateurs puissants aux influences environnementales (Carré, 2004).

Avec l'introduction de la cognition, trois variables (l'environnement qui stimule, l'organisme qui est stimulé, et le comportement qui est mis en œuvre suite à la stimulation) ont joué un rôle important dans l'élaboration de la *théorie de l'apprentissage social (TAS)*. La théorie de l'apprentissage social – fondée en réaction contre le paradigme dominant de la psychologie du comportement des années 50 – concerne les fondements de l'apprentissage: renforcement, punition, extinction et imitation d'un modèle.

Contrairement aux béhavioristes, la TAS met en évidence l'existence d'un médiateur entre le stimulus et la réponse, affirmant le rôle prépondérant de la cognition dans cette approche. C'est à la fin des années 1970 et au début des années 1980 que Bandura travaille sur l'élucidation de la manière dont la pensée « autoréférente » (*self-referent thought*) contribue à la régulation de l'action et de la stimulation affective.

### **3.1.2 La théorie sociale cognitive**

C'est en élargissant progressivement le strict cadre de *l'apprentissage social* que Bandura présente en 1986 sa théorie sociale cognitive (TSC). Le succès de cette théorie dans le champ académique comme dans le champ professionnel renvoie à son potentiel de prédiction des comportements.

La *théorie sociale cognitive* (TSC) d'Albert Bandura s'inscrit dans un courant que Barone, Maddux et Snyder (1997) qualifient de *psychologie sociale cognitive pragmatiste*. Le pragmatisme est un courant philosophique américain dont la source se situe essentiellement chez des auteurs américains comme Herbert Mead (1863-1931), son ami John Dewey (1859-1952) et William James (1842-1910) qui ont tous été influencés par le philosophe, homme de science (c'était un astronome réputé), logicien et sémiologue Charles Sanders Peirce (1839-1914) qui est lui-même le fondateur d'une théorie de la signification désignée par le terme « pragmatisme », élaborée au cours des années 1870 (Blanchard, 2008). Ce courant de *psychologie sociale cognitive pragmatiste* - qui a eu du mal à s'imposer par rapport à la

psychologie réductionniste de laboratoire et par rapport au courant behavioriste – insiste sur l'importance de la méthode scientifique qui permet de mettre les idées ou les hypothèses à l'épreuve de l'expérience. Comme le rappellent Barone *et al.* (1997), Dewey a défendu « la conception d'une psychologie qui s'efforce de combiner science et pratique et qui intègre les aspects sociaux et cognitifs ». La méthode pragmatiste « *se présente comme une méthode d'élucidation de nos concepts, lesquels ne peuvent être compris que par référence à des croyances, c'est-à-dire à des dispositions générales à agir qui se manifestent dans des actions inséparables d'une visée rationnelle* » (Thiercelin, 1993, p. 34, cité par Carré, 2004). Cette conception de l'action est proche de celle présentée dans le cadre de la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura qui constate que l'être humain est un être *intentionnel*, fixant des objets dans le monde, capable de se donner des buts et d'en changer, et qu'il est donc capable de réguler son comportement (Blanchard, 2008).

C'est une *psychologie sociale* du fait de l'importance accordée aux interactions réciproques qui relie la personne, son comportement et son environnement. Mais la théorie est également et fondamentalement une *psychologie cognitive* puisqu'elle met l'accent sur le rôle majeur que jouent les processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréfléchis (*self-reflective*) dans l'adaptation et le changement humains, et l'importance des aspects émotionnels.

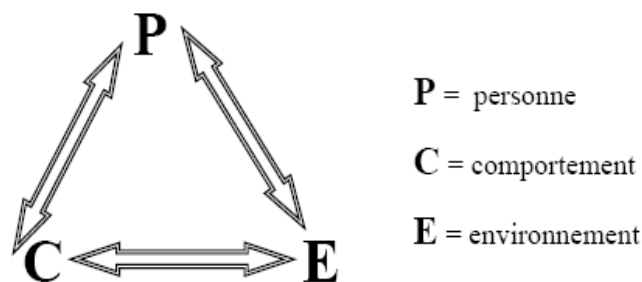
« *Tandis que le béhaviorisme se focalise sur la façon dont l'environnement affecte le comportement humain, la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura examine les interactions entre les événements internes, l'environnement et le comportement et elle défend l'idée d'un déterminisme réciproque entre ces trois grands ensembles de facteurs, d'interactions continues entre les déterminants, cognitifs, comportementaux et environnementaux* » (Blanchard, 2008, p.16). Tout comme pour le béhaviorisme (Watson, Pavlov...), l'influence de l'environnement sur les comportements est centrale: toutefois, alors que dans les thèses behavioristes l'homme est le produit des conditionnements qu'il subit, la conception du fonctionnement de l'humain par la TSC de Bandura « ne fixe pas les individus avec des rôles dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement » mais « elle ne les conçoit pas non plus comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre » (Blanchard, *op.cit.*). En effet, c'est dans la nouvelle perspective « agentique » (*agentic perspective*) que les personnes sont considérées comme

auto-organisatrices, proactives, auto-réflexives et auto-régulatrices, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements.

La théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (1997/2003) qualifie donc les conduites des personnes comme étant le résultat d'interactions entre:

- les *facteurs internes* (les croyances, les pensées, les attentes - et notamment les sentiments d'efficacité personnelle -, les buts...).
- l'*environnement* (Bandura distingue l'*environnement potentiel*, qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'*environnement véritable*, qui est celui que nous créons grâce à nos comportements ; par exemple, un collégien qui ne possède pas de livres chez lui peut modifier son environnement familial en empruntant des livres dans une bibliothèque).
- et les *comportements* (si l'environnement influence mon comportement, je peux aussi contribuer à transformer mon environnement grâce à mon comportement).

Bandura (2003) défend l'idée d'un déterminisme réciproque entre ces trois grands ensembles de facteurs, d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Chacun des facteurs du modèle de causalité triadique et réciproque (cf. figure 5) n'a pas le même poids dans une situation donnée. Certains peuvent être plus importants que d'autres et ne se présentent pas nécessairement en même temps. En fait, ces influences vont changer selon chaque individu, selon le comportement observé et selon l'environnement dans lequel le comportement se manifeste et évolue. La bidirectionnalité de l'influence désigne aussi que les personnes sont à la fois produits et productrices de leur environnement (Wood & Bandura, 1989). L'influence de l'environnement sur les comportements reste centrale, mais - à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage - une place importante est donnée aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant avoir un impact à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Comme le précise Bandura (1980), les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Ainsi, l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement.



**Figure 5:** Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986).

La TSC propose une approche systémique<sup>10</sup> des phénomènes comportementaux dont le décrochage scolaire faisant partie:

*« La théorie sociocognitive rejette le dualisme de la personne et du social, au profit d'une conception de l' « interactivité dynamique » des facteurs sociaux et des facteurs individuels, dans une perspective « intégrée » grâce à laquelle les influences socioculturelles fonctionnent à travers des mécanismes d'ordre psychologique pour produire des effets comportementaux. Par exemple, explique Bandura, le statut socio-économique des parents n'agit pas mécaniquement sur le parcours scolaire des enfants. C'est à travers des « processus relevant du soi » comme les représentations d'avenir, les niveaux d'attentes ou le sentiment d'auto-efficacité que transitent les influences positives ou négatives du statut économique conféré pour déboucher sur des comportements de retrait ou de proactivité vis-à-vis de l'institution scolaire. » (Carré, 2004, p. 39).*

Depuis les années 1980, Albert Bandura met l'accent sur les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultat. Ces deux variables individuelles auxquelles nous nous sommes référée pour expliquer le risque d'abandon scolaire, jouent un rôle majeur dans le cadre de la théorie sociale cognitive.

Une fois formulée, la conception du sentiment d'efficacité a permis de réinterpréter et de comprendre plus complètement la signification des premières contributions de Bandura (1971, 1977a), qui lui ont rendu célèbre dans le monde des thérapies comportementales. En effet, c'est en rappelant avec force que le conditionnement n'explique pas tout que Bandura a libéré

<sup>10</sup>Par système, nous entendons: « Un système est l'interrelation d'éléments constituant une entité ou unité globale ». Morin (1977)

les esprits des thérapeutes comportementalistes qui ont pu développer des thérapies des phobies dont l'ingrédient principal était l'imitation de modèles (*modeling*) proposés par le thérapeute.: par exemple, la thérapie de l'ophidiophobie (phobie des serpents) par l'observation puis l'imitation d'un thérapeute. L'observation d'un modèle engendre une modification des représentations (s'il y arrive, pourquoi pas moi ?). Bandura a donc travaillé dans le domaine de la santé et a développé des thérapies cognitives, notamment avec des personnes souffrant de peurs ou de phobies (p. ex., la peur des serpents) ; c'est une psychologie cognitive qui ne néglige pas la part des émotions.

La théorie sociale cognitive (TSC), basée sur la notion d'interaction, inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi variés que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport (Bandura, 2007). Toutefois, des chercheurs ont opposé quelques critiques. En effet, Carver et Scheier (1998) présentent un modèle du fonctionnement humain qui se distingue de celui de Bandura. Ce modèle postule que les processus de feedback jouent un rôle essentiel dans l'autorégulation du comportement humain. Ces processus sous-tendent les activités internes de maintenance du corps ainsi que le comportement contrôlé de façon consciente. Les motifs qui sous-tendent le comportement sont moins importants que les processus qui sont en jeu dans le terme « motifs ». Ces auteurs mettent l'accent sur le fait que le comportement humain est un processus continu allant vers et s'écartant d'une variété de types de représentations mentales de but, et que ce mouvement se produit sous le contrôle d'un processus de feedback. L'apprentissage ne consiste pas à conforter les tendances à l'action au moyen d'un renforcement, mais plutôt à relier les informations entre elles. Quelquefois, l'information qui est associée, c'est que des actions particulières ont été pertinentes pour parvenir à atteindre un but particulier. Ainsi, les personnes apprennent que la mise en œuvre de cette action est potentiellement appropriée quand ce but est visé dans le cadre de circonstances similaires. Placée plus tard dans une situation semblable, la personne peut alors recourir à la même action. Carver et Scheier se centrent sur les effets qui se produisent dans le court terme. La conséquence d'un acte donne des informations sur la question de savoir si l'action a conduit ou non vers la fin désirée (ou si elle est loin de cette fin). Dans le court terme, cette information est utile pour déterminer si on doit persister dans l'action, modifier l'action en cours, ou peut-être arrêter complètement l'action. L'information apportée par les conséquences de l'acte constitue ainsi un feedback.

Cette conception traite donc le comportement comme la conséquence d'un système de guidance interne inhérent à la façon dont les êtres humains sont organisés. Le système de guidance régule la qualité de l'expérience qui est importante pour lui (Carver & Scheier, 1996a).

Les processus psychologiques expliquant les conduites sont donc complexes et rares sont les théories prenant en compte l'ensemble des phénomènes impliqués. En effet, chaque théorie propose une réduction de cette complexité en ne prenant en compte que les phénomènes qui apparaissent les plus importants pour leur auteur.

Après avoir présenté la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (2003) et souligné son importance dans la prédiction des comportements, il nous faut, à présent, présenter les principales variables psychologiques et sociales qui jouent un rôle central dans le cadre de cette théorie. C'est en s'inspirant du modèle d'interaction dynamique (*cf.* figure 5, p.67) que nous avons tenté d'expliquer comment des variables identifiées dans l'abandon scolaire interagissent. Certaines font référence à des caractéristiques individuelles comme l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels, d'autres sont considérées comme des caractéristiques contextuelles comme les expériences d'apprentissage scolaire et le soutien social perçu. Nous allons commencer par définir une première dimension le « sentiment d'efficacité personnelle » que nous abordons dans notre recherche pour le domaine scolaire.

### **3.2 Les sentiments d'efficacité personnelle**

Comme nous l'avons vu, les sentiments d'efficacité personnelle constituent l'un des principaux mécanismes régulateurs des comportements. Selon Gegas (1991, p. 174), *« du fait que l'individu a un soi, il est motivé pour le maintenir et pour le rehausser (estime de soi), pour le concevoir comme efficace et important (sentiments d'efficacité réelle et personnelle) et pour l'expérimenter comme ayant du sens (sentiments d'authenticité). [...] Défendre l'idée que l'estime de soi, l'auto-efficacité et l'authenticité sont des composantes motivationnelles du soi implique qu'il y a des états positifs et négatifs associés à chacune de ces motivations »* (Lieury & Fenouillet, 1996 ; Carré & Fenouillet, 2009). Au début de ses travaux, Bandura a depuis élargi le concept de l'auto-efficacité à des situations moins particulières telles que des matières scolaires pouvant comporter plusieurs tâches. Avec la plupart des conceptions

actuelles de la motivation en formation, le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Voyons comment Bandura définit le concept de sentiment d'efficacité personnelle, son rôle dans le domaine scolaire ainsi que les sources qui contribuent à sa construction dont les expériences actives, auxquelles nous sommes intéressée, constituent la source la plus influente d'information.

### **3.2.1 Définition du concept de sentiment d'efficacité personnelle**

Chez les chercheurs américains, on constate l'utilisation de différents concepts parmi lesquels ceux de: self-confidence, self-competence, self-perceptions of ability (Covington, 1992), self-efficacy, personal-efficacy, efficacy-beliefs, perceived-efficacy, sense of efficacy (Bandura, 1977, 1986, 1995), feeling of competence (Feuerstein & Feuerstein, 1991). Les équivalents français possibles sont nombreux: auto-efficacité ou sentiment d'auto-efficacité (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988), sentiment de compétence, sentiment d'efficacité, efficacité personnelle, croyance en son efficacité personnelle, confiance en soi, etc. Toutefois, l'expression « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) tend à être utilisé et à se généraliser.

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu est apprécié par l'intermédiaire de jugements personnels relatifs:

- à sa capacité à exécuter des tâches données spécifiques (résoudre tel type de problème particulier),
- à sa compétence dans un domaine donné (les maths, l'art, le sport, l'écriture),
- à sa compétence à maîtriser des processus d'apprentissage ou d'adaptation (compétence à apprendre, à maîtriser les différents cours, à gérer ses émotions, compétence sociale).

L'efficacité personnelle, contrairement à d'autres concepts relatifs au soi (par ex., le concept de soi [*self-concept*], l'estime de soi, ou le locus de contrôle), est définie et mesurée non pas comme un trait de personnalité mais comme des cognitions spécifiques concernant des comportements dans des situations ou des domaines particuliers. Ce sentiment d'efficacité personnelle s'exprime grâce à des assertions du type: « *je me sens capable de réussir dans ce domaine* » (Bandura, 2003). Comme le précise Bandura (2003), le SEP renvoie à « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2003, p. 12), mais aussi aux croyances

relatives à ses capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood & Bandura, 1989). Ainsi, c'est de sa croyance en sa capacité à influencer son fonctionnement psychosocial et les événements de sa vie, que l'individu tire sa motivation:

*« Sans la conviction que ses actions le mèneront vers ce qu'il attend, ou le protégeront de ce qu'il ne désire pas, aucun individu ne prendrait d'initiatives, ni ne persévérerait face aux difficultés. Quels que soient les facteurs qui le guident ou le motivent, ils sont tous ancrés dans la conviction fondamentale qu'il a le pouvoir de changer les choses par l'action »* (Bandura, 2004, p. 42).

A partir de cette définition, nous constatons que le sentiment d'efficacité est le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui déterminent les actions, les affects et les motivations humaines.

### **3.2.2 L'impact des sentiments d'efficacité personnelle sur le fonctionnement scolaire**

Les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) sont supposés aider les individus à choisir leurs activités et leurs environnements et à déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives versus négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Comme le précise Bandura (1997), tant les émotions, la pensée, la motivation que le comportement sont plus fondées sur ce que les personnes croient être capables de faire que sur leurs capacités réelles objectives (Nota, Soresi & Ferrari, 2005). Avec l'âge, les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et les attentes de résultats sont fortement liés à la réussite scolaire (Bandura, 1986 ; Paris & Oka, 1986 ; Stipek, 1993 ; Shell, Bruning & Colvin, 1995). L'efficacité personnelle perçue de la personne est liée à la réussite, du fait de la confiance en soi et de la ténacité à poursuivre ses objectifs qu'elle induit. Bandura met l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) construits antérieurement ont un rôle crucial sur le comportement d'une personne engagée dans une situation d'apprentissage. En effet, c'est en se fondant sur ses SEP que la personne va plus ou moins facilement s'engager dans une situation d'apprentissage.

*« Toutefois, il est clair que les sentiments d'efficacité ou de compétence ne peuvent pas suffire à expliquer, à eux seuls, la réussite d'une personne. Il convient également de prendre en*



*compte ses compétences objectives. Les personnes qui « progressent » se caractériseraient par le fait que leurs sentiments de compétence seraient légèrement supérieur à leurs compétences réelles, ce qui aurait un effet dynamisant en amenant ces personnes à se dépasser et à augmenter leurs performances (on retrouve là une idée proche de celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski dans le domaine des apprentissages).» (Sontag & Blanchard, 2008, p.61).*

Les résultats des recherches portant sur les sentiments d'efficacité des élèves relatifs aux disciplines scolaires montrent que ces sentiments sont corrélés avec leur niveau de réussite (Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992 ; Baumert, 2005 ; Montague & Applegate, 2001 ; Montague & Van Garderen, 2003 ; Shen & Tam, 2008). L'ensemble substantiel de recherches effectuées sur les effets des SEP est résumé ainsi par Bandura (1995): les sujets ayant des sentiments de compétence élevés obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont plus motivés, se fixent des buts plus élevés, choisissent des tâches plus difficiles, persévèrent face à des difficultés, régulent davantage leurs efforts, gèrent leur anxiété et leur stress, s'engagent davantage dans leur scolarité et ils obtiennent de meilleures performances que leurs pairs qui ont des sentiments de compétence plus faibles.

À l'inverse, de faibles sentiments de compétence sont associés à de moins bonnes réalisations, à un plus faible rendement, à moins d'efforts et, par le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Skinner, Zimmer-Gemberck, & Connell, 1998 ; Leclerc, Larivée, Archambault, & Janos ; 2010). En outre, d'autres travaux (Bandura, Pastorelli, Barbanelli & Caprara, 1999 ; Smith & Betz, 2002) soulignent que de faibles croyances en ses propres capacités scolaires et sociales pourraient contribuer, de manière directe et indirecte, à engendrer des comportements d'évitement, des symptômes dépressifs, de l'anxiété, une faible réussite scolaire ainsi que d'autres problèmes comportementaux. Cet ensemble de facteurs a non seulement une influence négative sur l'expérience scolaire, mais il conduit, assez fréquemment, à l'abandon scolaire (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2005 ; Solberg, 1998 ; Torres & Solberg, 2001 ; Nota, Soresi & Ferrari, 2008).

Selon les recherches menées en 1991 par Bouffard-Bouchard, Larivée et Parent, auprès d'élèves scolarisés dont la tranche d'âge est entre 13 et 17 ans et ayant des capacités cognitives supérieures ou moyennes, les élèves qui croient en leur capacité à réussir sont en fait ceux qui réussissent. Au contraire, ceux qui se croient incapables d'atteindre leurs

objectifs perdent tout intérêt et cessent de les poursuivre. Les décrocheurs seraient donc surtout ceux qui croient que, quels que soient leurs efforts, la tâche apparaît trop difficile à accomplir et ils se sentent d'emblée incapables de réussir. Ils attribuent leurs échecs à leur manque d'habiletés et cela, même si la tâche est conforme à leur niveau de compétence. En conséquence, ils abandonnent plus rapidement la résolution des problèmes comparativement à leurs pairs qui se considèrent plus compétents. Ce sont des jeunes dépourvus de forts sentiments de compétences personnelles. Certains, d'ailleurs, n'hésitent pas à se décrire comme étant nuls et pensent qu'il vaut mieux qu'ils abandonnent l'école.

Les sentiments d'auto-efficacité, ayant une influence sur les émotions, les pensées, la motivation et le comportement de l'individu - peuvent-être considérés comme une variable à fort pouvoir prédicteur de la réussite scolaire. Dans notre recherche, on peut se demander si les sentiments d'efficacité personnelle relatifs au domaine scolaire jouent un rôle médiatisant pour expliquer le risque d'abandon scolaire.

Les SEP se construisent, comme nous allons le voir, suite au traitement cognitif par la personne d'informations provenant de diverses sources.

### **3.2.3 Comment les SEP se construisent-ils?**

La théorie de White (1959) postule que la recherche de compétence est le produit d'un désir inné, c'est-à-dire d'un besoin intrinsèque de se sentir compétent. Au contraire, la théorie des SEP de Bandura (1986) met l'accent sur le fait que les SEP sont issus d'un système de croyances acquis au cours du développement et de l'histoire de vie de l'individu. D'après Bandura (2004), l'environnement scolaire a un rôle important dans la construction des SEP relatifs aux disciplines scolaires parce qu'il impose aux élèves de réaliser des expériences répétées, assorties d'évaluations et de renforcements, dans un contexte de comparaison sociale permanente. Les SEP se construisent suite au traitement cognitif, exécuté par la personne, d'informations provenant essentiellement des quatre grandes catégories de sources suivantes: *les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes fournies par les modèles sociaux, la persuasion sociale et les expériences émotives* (Bandura, 1993, 2003). Dans notre recherche, nous nous référons aux expériences actives de maîtrise pour expliquer le fait d'avoir un niveau faible ou fort de sentiments d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire, et par le fait même le risque d'abandon scolaire

*Les expériences actives de maîtrise* sont reconnues comme étant la source la plus influente d'information qui produit des croyances plus fortes et plus générales. Cette première source est constituée des expériences passées de succès et d'échec. Les succès contribuent à renforcer les croyances d'efficacité personnelle si la personne pense qu'elle est pour quelque chose dans cette réussite (attribution interne) alors que les échecs les affaiblissent, et cela, d'autant plus fortement qu'ils surviennent tôt. Lorsque les individus sont convaincus qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir, ils persévèrent et rebondissent rapidement après un échec tout en ressortant renforcés et plus aptes qu'avant. Cela revient au fait que le développement des croyances d'efficacité lié aux expériences actives, crée les dispositions cognitives et autorégulatrices d'une performance efficace, intéressantes à l'initiation et à l'exécution des actions appropriées aux situations toujours changeantes de la vie.

Ainsi, les personnes ne se basent pas seulement sur leur expérience pour obtenir des informations sur leurs capacités mais aussi sur *les expériences vicariantes* médiatisées par des réalisations modelées par autrui. Le fait de voir ou d'imaginer des individus perçus comme aussi compétentes que soi, similaires à soi, agir avec succès renforce la croyance d'une personne en ses propres capacités de réussite (Bandura, 1982a ; Schunk, Hanson & Cox, 1987 ; Bandura, 2003). *La persuasion sociale*, définie comme un message transmis par une tierce personne sur la confiance qu'elle a au sujet des capacités de réussite de l'autre, contribue également à renforcer les croyances des personnes dans leurs capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent. En outre, selon Bandura, les sentiments de compétence peuvent être influencés par des *expériences émotives* diverses qui affectent la manière dont les événements sont interprétés, organisés cognitivement et mémorisés (Brower, 1981, 1983 ; Isen, 1987 ; Eich, 1995).

Lorsque les sentiments d'efficacité personnelle se développent, les garçons et les filles développent-ils le même niveau de sentiments d'efficacité personnelle ? Pour répondre à cette question, nous examinerons la question des liens entre les sentiments d'efficacité personnelle et le sexe.

### 3.2.4 Filles et garçons développent-ils le même niveau de sentiments d'efficacité personnelle?

En mettant l'accent sur le rôle clé des sentiments d'efficacité personnelle et sur la malléabilité de ces auto-évaluations, la *théorie des sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) permet de contribuer à mieux comprendre et à intégrer un ensemble de facteurs qui influencent les choix d'études et les choix professionnels des filles. Pour Bandura « ... *l'efficacité perçue est un médiateur essentiel par lequel les pratiques de socialisation et les expériences passées influencent les orientations scolaires et professionnelles* » (2003, p. 644). Or, l'élaboration des sentiments d'efficacité personnelle est fortement influencée par les prescriptions sociales, notamment par les rôles sociaux de sexe, et par les expériences auxquelles le sujet a été ou est confronté, comme nous l'avons déjà mentionné.

- **L'influence des rôles sociaux de sexe**

Différentes études montrent que les filles et les garçons ne sont pas socialisés de la même manière, tant dans la sphère familiale que dans le contexte scolaire. Le fait que filles et garçons soient soumis à une socialisation différenciée a été souligné par de nombreux travaux (Duru-Bellat, 1994, 1995). C'est la famille qui est censée préparer au mieux ses garçons/ses filles à jouer leurs rôles de sexe, dès la petite enfance puis au cours de leur vie adulte (Duru-Bellat, 2008). Ainsi, les parents font preuve d'attentes et d'attitudes différenciées selon le sexe de leur enfant (Eccles, 1989 ; Zaouche - Gaudron & Rouyer, 2002). Cette socialisation différenciée, relayée bien au-delà de la sphère familiale, ne peut pas être sans effet sur les représentations de soi des individus. La différenciation des rôles sociaux de sexe étant acquise dès le plus jeune âge au travers des renforcements familiaux et sociaux, filles et garçons construisent donc progressivement une représentation de ce que les garçons et les filles peuvent raisonnablement envisager dans le cadre de leur choix d'études. La socialisation différenciée des sexes et les pressions sociales montreraient donc la construction de croyances d'efficacité différentes chez les jeunes mais aussi chez les adultes: « *les croyances d'efficacité personnelle opèrent aussi comme des déterminants au travers de différentes sphères de fonctionnement, de sous-systèmes culturels et d'orientations culturelles, non seulement dans l'enfance mais au cours de la vie entière* » (Bandura & Bussey, 2004, p. 692, cité par Steinbruckner, 2009). Ainsi, les femmes se sentent moins compétentes et obtiennent des performances plus faibles quand elles croient ou qu'on leur fait croire que les tâches ou activités proposées sont sensibles au sexe (Steinbruckner, 2009). Dans son analyse des

évolutions de la scolarisation des filles et des garçons sur la longue durée, Duru-Bellat (1994) mentionne les résultats d'études (conduites au cours des années 1970-1980-1990) suivants:

Les filles doutent davantage de leurs capacités en mathématiques que les garçons, se déclarent moins attirées par les maths et moins encore par la physique et la technologie (notons toutefois que l'intérêt pour la physique est plus faible chez les filles de milieu populaire que chez celles de milieu aisé ) tandis que les garçons se détournent nettement du français, au moins au niveau du collège. Elles ont tendance (à la différence des garçons que cela arrête moins) à choisir d'étudier les matières qu'elles considèrent faciles (Duru-Bellat, 1994, p. 126-127). « *À partir de l'adolescence, les auto-évaluations des filles de bon niveau, en mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique* » (Duru-Bellat, 1995, p. 78). Au début des années 1980, deux psychologues américaines, Nancy Betz et Gail Hackett (Betz & Hackett, 1981 ; Hackett & Betz, 1981), ont trouvé des résultats du même type aux États-Unis en évaluant les SEP des étudiantes relatifs à la poursuite d'études mathématiques et techniques. De même, Dumora et Lannegrand (1996) montrent la tendance des petits garçons à se surestimer et celle des petites filles à se sous-estimer et évoquent une moindre ambition des filles: « *... à niveau scolaire égal, les filles ont tendance à sous-estimer leurs capacités scientifiques et donc à avoir un niveau d'aspiration inférieur à celui des garçons.* » (p. 39) (Blanchard, Lallemand, & Steinbruckner, 2009). En comparant les auto-estimations des filles et des garçons en maths, Baudelot et Establet (2007) ont souligné également que, à performance égale, les filles s'estiment toujours moins bonnes que les garçons et en dessous de leur niveau réel.

- **Diversité au sein du groupe des filles et des garçons**

Si les SEP ont tendance à être influencés par les rôles sociaux de sexe, il y a une grande diversité au sein du groupe des filles et des garçons et, de ce fait, « *les caractéristiques modales liées au genre, relatives à la perception de l'auto-efficacité, ne devraient pas être attribuées à tous les membres de chaque groupe de sexe.* » (Bandura, 2009, p. 27). Ainsi, par exemple, une enquête conduite en France en 2006 auprès de filles et de garçons français de classes de terminale, montre que si « les moyennes des SEP des filles de terminale S relatifs à des formations et des professions de la dimension *sciences et techniques* sont significativement inférieures à celles des garçons de S, cela ne doit pas masquer le fait qu'il

existe (...) des minorités non négligeables de filles de S (dont le pourcentage varie entre 10% et 33%) qui se sentent assez compétentes ou bien compétentes (réponses 4 et 5 sur l'échelle de Likert en 5 points du questionnaire d'estimation de ses compétences ou QEC) pour s'engager dans ces formations et ces professions (écoles d'ingénieurs: 24%<sup>11</sup> ; BTS industriel: 22% ; DUT industriel: 18,5% ; technicien en micromécanique: 10% ; physicien: 33% [58% chez les garçons de terminale S] ; technicien de bureau d'études: 17% ; ingénieur en robotique: 21% ) (Blanchard, Lallemand & Steinbruckner, 2009).

Mais la prise en compte des rôles sociaux de sexe suffit elle seule, à expliquer cette différence selon le sexe dans la construction des SEP ?

Une série de travaux sur l'*intersectionnalité* des rapports sociaux (Cooper, 2004; Squires, 2008 ; Verloo, 2006 ; Cornet, 2010) a complexifié le problème de l'analyse des rôles sociaux de sexe. Cette conception postule que les expériences du fait de sa classe, de son sexe, de son origine, etc. ne peuvent être comprises isolées les unes des autres (Squires, 2008 ; Cornet, 2010). L'intersectionnalité ne prend donc pas seulement en compte le sexe, mais aussi le milieu social, le groupe ethnique et culturel des personnes. L'intersectionnalité est « un terme qui a émergé pour porter l'attention sur les manières dont les modèles d'oppressions se combinent les uns avec les autres » (Cornet, 2010). Ce concept d'intersectionnalité, employé pour la première fois en 1991 par la juriste Kimberlé W. Crenshaw, apparaît comme un outil d'analyse pertinent, d'une part, pour comprendre et répondre aux multiples façons dont les rapports de sexe entrent en interrelation avec d'autres aspects de l'identité sociale et, d'autre part, pour voir comment ces intersections mettent en place des expériences particulières d'oppression et de privilège (Corbeil & Marchand, 2006 ).

Comme nous l'avons vu, les sentiments d'efficacité personnelle constituent l'un des principaux mécanismes régulateurs des comportements, mais il faut également prendre en compte les attentes de résultats qui jouent aussi, pour Bandura (2003), un rôle important dans les processus motivationnels. Dans notre recherche, nous aborderons la question des attentes, que nous allons développer, sous un angle particulier celui des attentes des élèves par rapport à l'école pour expliquer le risque d'abandon scolaire.

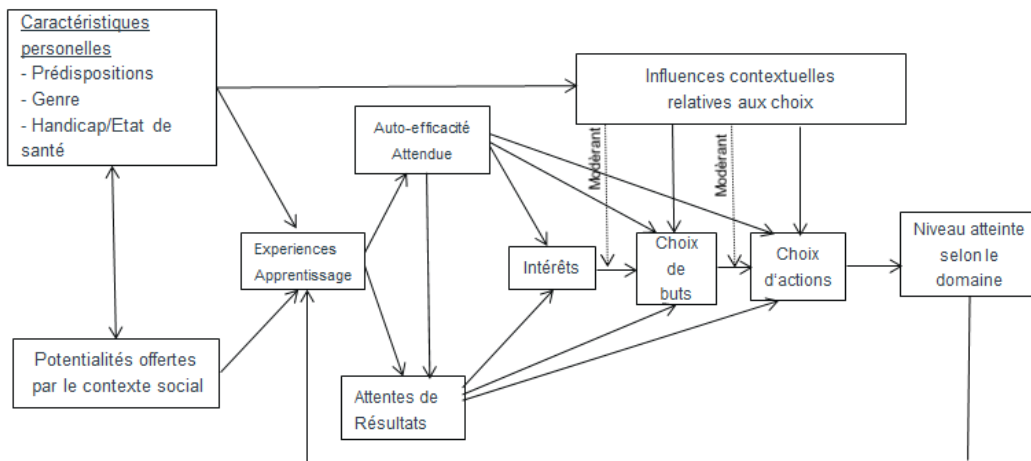
---

<sup>11</sup> Ces pourcentages sont la somme des pourcentages des filles qui ont choisi les modalités de réponse 4 (assez compétente) et 5 (bien compétente) sur l'échelle de Likert en 5 points du questionnaire QEC d'estimation de ses compétences, leurs sentiments d'efficacité personnelle (SEP) relatif à un ensemble d'études et de professions .

### 3.3 Les attentes de résultats

Les attentes de résultats constituent une autre composante importante de la théorie sociale cognitive de Bandura. Dans ce chapitre, nous définirons ce concept tout en présentant les différents types qui y renvoient. Ensuite, nous examinerons les relations qu'il pourrait exister entre les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.

Ce concept se définit par les croyances d'un individu relatives aux comportements qui peuvent lui permettre d'atteindre des objectifs visés (Bandura, 1997/2003). Pour expliquer la différence entre sentiments d'efficacité et attentes de résultats, Bandura note que le sentiment d'efficacité personnelle est un jugement porté par l'individu sur ses capacités à organiser et exécuter certains types de performances alors que l'attente de résultat est un jugement sur les résultats probables de ces performances.



*Note: Les relations directes entre les variables sont représentées à l'aide de traits pleins ; les effets modérateurs (dans le cadre desquels une variable donnée renforce ou affaiblit les relations entre deux autres variables) sont représentés à l'aide de traits pointillés (Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G., 1993).*

**Figure 6:** Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent les choix de buts, les choix d'action et les résultats atteints.

Dans le schéma qu'il propose pour situer sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et attente de résultat (voir la figure 6), Bandura indique que le sentiment d'efficacité personnelle concerne le lien entre la personne et ses comportements alors que l'attente de résultat concerne le lien entre ces comportements et leurs conséquences.

Dans la théorie sociale cognitive, les principaux types d'attentes de résultat relèvent des trois dimensions suivantes:

1- « *les effets physiques positifs ou négatifs qui accompagnent les comportements*: il s'agit d'expériences sensorielles plaisantes et plaisir physique dans les formes positives ou au contraire d'expériences sensorielles aversives avec douleur, et inconfort physique dans les formes négatives.

2- le comportement humain est, pour une part, régulé par les réactions sociales qu'il suscite :

- *sur le plan positif*, cela inclut des réactions sociales prenant la forme d'expressions d'intérêt, d'approbation et de reconnaissance sociale, ou d'une compensation monétaire, de l'attribution d'un statut et d'un pouvoir ;

- *sur le plan négatif*, cela inclut des réactions sociales comme l'expression d'un manque d'intérêt, d'une désapprobation ou d'une réprobation, d'un rejet social, et comme un refus de privilèges et l'imposition de sanctions.

3- En réalité, pour Bandura, la marge d'autodirection dont disposent les personnes reste grande face aux influences externes diverses. Dans la mesure où les personnes se fondent sur des normes personnelles, elles régulent leurs comportements en fonction de leurs auto-approbations. Elles s'engagent dans les actions qui produisent pour elles de l'autosatisfaction, une certaine fierté et du bien-être. Elles évitent de se conduire d'une façon qui engendrerait chez elles de l'auto-insatisfaction, de l'autodévalorisation et de la réprobation personnelle. Cette troisième catégorie de résultats inclut les réactions auto-évaluatives positives et négatives à l'égard de ses propres comportements. » (Bandura, 2003, pp. 39-40).

Il en ressort que les attentes de résultats peuvent alors être négatives ou positives et l'individu peut alors avoir la motivation de les empêcher ou de les contrôler. Comme le précise Bandura (2003), les attentes positives servent d'incitateurs et les attentes négatives d'inhibiteurs.

Pour Bandura (2003), les attentes de résultats se construisent à partir des expériences vécues par le sujet et aussi par modelage. Grâce à sa réflexion sur ses propres actions ou sur celles d'une personne observée (modèle), le sujet infère des croyances sur les comportements efficaces qui peuvent conduire à certains résultats visés. Le sujet pourra ensuite appliquer ces règles de fonctionnement inférées dans l'autoguidage de ses activités.



Dans la théorie sociale cognitive, sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et attente de résultat s'influencent mutuellement. Il nous paraît donc important de présenter les relations qu'il pourrait y avoir entre ces deux concepts de la théorie sociale cognitive.

A partir des définitions de ces deux concepts, il en résulte que les attentes de résultats dépendent fortement du jugement des personnes sur leur capacité à réussir dans des situations données. « *Il est largement reconnu que la croyance selon laquelle les actions personnelles déterminent les résultats augmente le sentiment d'efficacité et de pouvoir, alors que la croyance selon laquelle les résultats surviennent indépendamment de ce que fait l'individu crée de l'apathie* » (Bandura, 2003, p. 37). Ainsi, comme le note Bandura (2003), il existe une relation conditionnelle entre les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats. C'est en croisant les niveaux de SEP (forts et faibles) et les attentes de résultats (fortes et faibles) infléchies par l'environnement, que Bandura envisage des configurations différentes de ce qu'il appelle des effets psychosociaux et émotionnels :

**Tableau 6:** Relations entre niveaux de SEP et types d'attentes de résultats.

|            |                              |  |
|------------|------------------------------|--|
| SEP élevé  | Attentes de résultat élevées | Favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle. |
|            | Attentes de résultat faibles | Revendications, reproches, militantisme ou changement de milieu.   |
| SEP faible | Attentes de résultat élevées | Autodévalorisation, découragement,   |
|            | Attentes de résultat faibles | Résignation, apathie   |

Les résultats surviennent des actions entreprises. Comme le précise Bandura (2003), la manière dont le sujet se comporte détermine donc largement les résultats qu'il obtient. En conséquence, les attentes de résultats ne devraient pas apporter une contribution indépendante des prédictions de comportement quand les perceptions des croyances d'efficacité sont contrôlées. Bandura (2003) a souligné que les attentes de résultats influencent le

comportement, si elles sont précisées et évaluées en rapport avec les actions qu'elles peuvent entraîner. Chaque comportement, ainsi que les effets qu'il produit, constituent différentes catégories d'événements. Les derniers peuvent être utilisés pour influencer le premier, ce qui signifie que le comportement peut être modifié par les résultats qu'il produit, qu'il s'agisse d'effets physiques, sociaux ou auto-évaluatifs. Plus vraisemblablement, le manque de confiance des étudiants dans leurs capacités à exercer un contrôle dans une situation donnée crée les résultats prévus. Les étudiants qui manquent de confiance dans leurs capacités académiques envisageront probablement les mauvais résultats académiques qui dépendent de très bas niveaux de résultats (Bandura, 1984 ; Pajares, 1997, traduction personnelle, p. 7).

Cela ne signifie pas que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont toujours en relation entre eux. Les étudiants peuvent réaliser que de fortes aptitudes en mathématiques sont essentielles pour obtenir une note élevée à l'examen permettant d'entrer dans une école spécialisée ce qui peut leur assurer une carrière prestigieuse. Mais, s'ils ont une faible confiance dans leurs aptitudes en mathématiques, ils peuvent éviter certains cours et ne pas passer l'examen qui permet d'entrer dans une école spécialisée. Un sentiment d'efficacité élevé et des attentes de résultats négatives peuvent coexister. Par exemple, un étudiant raisonnablement confiant dans ses capacités en chimie peut choisir de ne pas s'inscrire dans un cours de chimie parce que l'enseignement du professeur est d'un niveau tel qu'il décourage tous ceux qui n'ont pas un très bon niveau.

Bandura (1986,1997) a spécifié les conditions dans lesquelles les attentes de résultats sont déterminées partiellement, entièrement ou pas du tout par les croyances d'efficacité, de même que les conditions socioculturelles déterminent le degré de relation entre les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats. Quand les résultats qui dépendent de performances spécifiques ne sont pas contrôlés par de telles performances, les croyances d'efficacité interviennent pour une part plus faible de la variance dans les attentes de résultats. « Dans des systèmes discriminatoires, par exemple, les résultats peuvent être fortement indépendants des tâches dans lesquelles les individus s'engagent et des résultats issus de la réalisation de ces tâches » (Bandura, 1984 ; Pajares, 1997, traduction personnelle, p. 7). Quand les individus appartiennent à des groupes qui sont socialement discriminés, ils perçoivent le fait que des résultats désirés ne pourront pas être atteints grâce à leurs efforts, quels que soient les efforts qu'ils pourront fournir. Leurs sentiments d'efficacité ne fourniront qu'une faible marge de

contrôle sur leurs environnements et ne seront pas de bons prédicateurs des résultats. « En fait, les sentiments d'efficacité personnelle de bons élèves sont plus étroitement liés aux croyances relatives aux résultats que chez les élèves faibles » (Bandura, 1986; Ehrlich *et al.*, 1993 ; Paris & Oka, 1986 ; Stipek, 1993 ; Shell, Bruning & Colvin, 1995, traduction personnelle, p. 387).

« Les rôles différents joués par les SEP versus les attentes de résultats continuent à être un domaine de recherche, mais actuellement les études qui visent à clarifier cette influence réciproque confortent les affirmations de la théorie sociale cognitive » (Bandura, 1997 ; Pajares, 1997, traduction personnelle, p. 8). Dans notre recherche, on peut se demander si les sentiments d'efficacité dans le domaine scolaire ainsi que les attentes des élèves par rapport à l'école jouent un rôle dans le risque d'abandon scolaire.

La théorie sociale cognitive a placé au cœur de l'explication des conduites la notion de buts (Bandura, 2001). Puisque notre recherche se situe dans le cadre de la théorie sociale cognitive, nous envisagerons la question des buts dans ce cadre théorique et l'aborderons sous un angle particulier celui des intentions d'avenir scolaire et professionnel des élèves.

### **3.4 Un type de buts : les intentions d'avenir des adolescents**

La théorie sociale cognitive met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » : les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels. Dans ce chapitre, nous examinerons donc la question des buts personnels. Nous commencerons par les différentes définitions qui ont été données à la notion de but. Ensuite, nous aborderons la question des intentions d'avenir scolaire et professionnel des adolescents qui fait partie de la théorie sociale cognitive de Bandura.

#### **3.4.1 Les buts**

Comme le rappelle Fenouillet (2009), « l'utilisation du terme de « but » remonte aux travaux de Tolman (1925) qui ont montré que le comportement du rat dans un labyrinthe est orienté vers un but (« goal seeking ») dans le sens où toutes ses activités persistent tant qu'il n'a pas atteint la nourriture. » (p. 39). La signification du terme but peut parfois diverger d'une théorie à l'autre. Cependant, d'après Fenouillet (2009), on peut tout de même considérer deux axes majeurs de recherche. Le premier axe est structural. Cet axe considère que différents

schémas de but sont en quelque sorte disponibles en mémoire et qui pourraient être utilisés au gré des tâches accomplies par l'individu en guidant par là même son comportement. Le deuxième axe concerne le contenu des buts. En effet, le contenu des buts représente ce que l'individu veut obtenir, atteindre ou devenir: réussir mes études, être riche, m'affirmer davantage, etc. Ainsi, les buts donnent des informations à l'individu sur cet état final à atteindre et lui permettent d'organiser leurs compétences en vue d'y arriver (Latham & Locke, 2007).

Les buts sont définis comme des représentations mentales chargées d'affectivité, ce qui explique la ténacité nécessaire à la réalisation de nos ambitions et la frustration éprouvée quand elles ne sont pas réalisées (Pervin, 1983, cité par Bouffard, Bastin, Lapierre & Dubé, 2001). Ces représentations concernent un résultat souhaité (Austin & Vancouver, 1996 ; Karoly, 1999), et de ce fait, les buts guident l'action en lui donnant direction et énergie. D'après Karoly (1999), les buts de haut niveau de généralité sont des buts personnels qui donnent sens à la vie et déterminent les trajectoires des personnes (Carré & Fenouillet, 2009). Ces buts donnent une information non seulement sur ce que la personne essaie de faire mais aussi sur ce qu'elle essaie d'être.

Nous nous référons également à la définition de Bandura (1986). L'auteur précise que les buts personnels peuvent être définis comme l'intention que la personne a de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier. Les buts personnels sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur *agentivité* personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. Une fois les buts fixés, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes (Lent, 2008, trad. Blanchard). « Les buts sont donc les fondements de l'autorégulation dans la mesure où nous tentons de réguler nos actions, pensées, et émotions pour atteindre un résultat désiré » (Barone, Maddux & Snyder, 1997, p. 386, trad. personnelle).

Ces définitions se complètent et soulignent clairement l'importance des buts dans l'autorégulation des actions, pensées, et émotions pour atteindre un objectif particulier.

Les recherches portant sur les buts montrent que la réalisation des objectifs passent par différentes étapes : l'élaboration, la planification, la poursuite du but et, enfin, l'évaluation du résultat et de la démarche elle-même (Gollwitzer, 1993 ; Little, 1983 ; Nuttin, 1985 ; Cantor & Sanderson, 1999 ; Bouffard, Bastin, Lapierre & Dubé, 2001). C'est en s'inspirant de ces étapes que nous évaluons les buts personnels.

L'élaboration du but renvoie à l'anticipation de ce qu'on veut être ou devenir est une excellente occasion d'affermir les sentiments d'efficacité personnelle qui aident l'individu à affronter les difficultés (Bandura, 1993). L'orientation vers des buts concrétise la motivation, focalise l'énergie, soutient l'autorégulation de l'action et favorise le fonctionnement optimal de la personnalité. La planification de la réalisation du but est un exercice mental qui prépare l'action. Elle comprend l'exploration des possibilités, la recherche des moyens, la spécification des étapes et la prévision des stratégies telles la résolution de problèmes (D'Zurilla & Chang, 1995), l'affrontement au stress (Schafer, 1992) et la simulation de l'action (Taylor & Pham, 1996). Gollwitzer (1996) a démontré qu'une bonne planification facilite le démarrage et la régulation de l'action, améliore la performance, et ainsi, diminue le stress. La poursuite efficace du but requiert une régulation appropriée de l'action. Brandstädter et Renner (1990) proposent deux stratégies: la poursuite tenace du but qui consiste à persister malgré les obstacles et la poursuite flexible du but qui consiste à s'ajuster aux exigences des situations (Brim, 1992).

Que la réalisation de ses objectifs provoque des émotions positives est un fait reconnu depuis longtemps (Brendl & Higgins, 1996). Hinz & Matz (1997) ont noté que les personnes qui atteignent leurs buts s'évaluent positivement et ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé ; ils participent davantage et obtiennent d'excellents résultats, ce qui renforce leur estime d'eux-mêmes.

Quel que soit le niveau de réalisation du projet, un individu peut être satisfait et fier d'avoir surmonté certains obstacles, effectué certains apprentissages, raffiné certaines habiletés, actualisé certaines potentialités. Ainsi, il a davantage confiance en l'avenir.

Il existe différents types de buts (buts scolaires et pro-sociaux). Les buts de réussite exercent une influence sur le succès scolaire en agissant sur la qualité des processus d'autorégulation

cognitive. Dans l'apprentissage, il existe deux catégories de buts qui influencent la motivation et la réussite dans les apprentissages scolaires: les buts d'apprentissage qui renvoient à l'augmentation des compétences, à la compréhension et l'appréciation de ce qui est appris ainsi que les buts de performance qui consistent à faire mieux que les autres afin d'accroître son statut d'habileté aux dépens des pairs. Les buts pro-sociaux dont les principes généraux consistent à se faire des amis, à être responsable pour les autres et à être aimé et respecté par ses pairs, à la coopération, au partage et à la conciliation (Bouchard, 2000).

Considérant cette mosaïque de définitions de buts et l'existence des différents buts étudiés dans la littérature, nous allons nous préoccuper de la question de la construction de l'avenir scolaire et professionnel des adolescents et de son lien avec le risque d'abandon scolaire.

### **3.4.2 Les intentions d'avenir des adolescents**

Comme postulat de l'approche sociocognitive, Bandura (1986) affirme que, tous les humains, à des degrés différents, ont la capacité de se représenter, d'interpréter l'environnement grâce à des intentions, de se référer au passé et d'anticiper le futur : Les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle. De nombreuses recherches ont déjà été menées partout dans le monde, relatives à la formation des intentions d'avenir des adolescents. Ces recherches permettent de mettre en évidence certains aspects de la question.

Les représentations d'avenir contribuent à la régulation des conduites à l'école et à l'élaboration des projets. Ces représentations sont consécutives à une expérience passée, scolaire et sociale, qui éclaire l'instant présent et permet aux sujets, de se représenter le futur comme voulu, comme projet à atteindre (Guichard, 1993). Pour TAP (1993), un projet implique le recueil et le traitement de multiples informations. Le projet professionnel apparaît comme un processus développemental qui est dans une certaine mesure irréversible, reposant sur une série de décisions interdépendantes, prises dans la durée et dont les dominantes sont les intérêts, capacités, valeurs et transition (Ginzberg, 1951).

Certaines approches psychosociales, développementales ou constructivistes établissent des relations entre certains choix professionnels ou certaines caractéristiques de ce choix et des variables sociologiques, éducatives ou psychologiques, afin de comprendre la formation des

projets d'avenir. Krumboltz (1979), Gottfredson (1981) ou Erikson (1972) mettent l'accent sur les expériences familiales et sociales.

Dumora (1990) a montré que l'un des processus jouant un rôle important dans la formation des projets d'orientation des jeunes était une « réflexion comparative » se fondant sur une identification à des personnages de l'entourage ou vus dans les médias. Cette idée fait écho avec celle de Huteau (1996). Pour Huteau, le mécanisme le plus primitif, qui est encore le plus fréquent au collège, est celui de l'identification. Le jeune déclare vouloir exercer tel métier car il s'identifie à une personne, le plus souvent bien réelle (un membre de la famille, un ami...), parfois fictive (un personnage de roman ou de télévision...), qui fait ce métier.

Pour Guichard (1993), les expériences scolaires, que les adolescents vivent, jouent un rôle majeur dans la détermination des projets d'avenir des adolescents. Vu la complexité du réel et en particulier l'opacité du monde des formations et des professions, l'adolescent opère des catégorisations réductrices et organisatrices des informations reçues. Il effectue ces catégorisations à partir d'une expérience scolaire particulière, à une place déterminée d'un système scolaire différencié et hiérarchisé, qui génère des façons différentes de se représenter soi-même, de catégoriser et de se représenter le monde des formations et des professions (Guichard, 1993). La scolarisation vise, selon lui, un ensemble de schèmes, un certain habitus, dont font partie des représentations de soi, des formations, des professions.

En attestent des études expérimentales menées par Guichard en 1986 et 1987 (Guichard et al., 1988 ; Guichard, 1993) auprès d'élèves de troisième normale, issus de milieu favorisé et ceux de troisième technologique, issus de milieu modeste. Les résultats montrent l'impact du statut officiel de mauvais élève sur la représentation de soi et des professions. En effet, l'échec scolaire, l'exclusion précoce de l'école, conduisent de nombreux jeunes à se percevoir sans qualités et sans compétences. Ils sont dévalués à leurs propres yeux sur le plan des capacités intellectuelles. Amenés à formuler des intentions d'avenir, ces adolescents éprouvent des difficultés de divers ordres: incapacité à formuler des projets, à décrire des professions en termes de qualification, confusion profession/place. Par contre, pour ceux qui réussissent en classe, les aspirations d'avenir se réduisent le plus souvent à des intentions d'études qui sont censées conduire à des professions évaluées en fonction de leur degré de prestige. Leur image de soi se base essentiellement sur des qualités scolaires. Questionnés plus tard sur leur projet

professionnel, tous se réfèrent explicitement ou non, à leurs performances scolaires (Guichard, 1993).

D'ailleurs, pour Huteau (1996), les conduites, et notamment les intentions d'avenir et les projets scolaires et professionnels, sont élaborées sur la base des représentations que les sujets se font de la réalité (et aussi d'eux-mêmes). Plus précisément, l'individu s'engage dans une comparaison entre la représentation qu'il a de lui et la représentation qu'il a de différents métiers lorsqu'il parle de son avenir professionnel. Ces deux représentations ont leur propre genèse et évoluent par incorporation et intégration des informations reçues et prélevées par le sujet. Les jeunes en situation d'échec scolaire ont une image d'eux-mêmes unidimensionnelle et négative, image qui s'est construite à partir des évaluations scolaires répétées tout au long de la scolarité. La représentation des activités professionnelles est alors dichotomisée. Il y a d'un côté celles qui exigent des compétences, et il n'y a pas lieu de s'y intéresser, car elles sont inaccessibles, et de l'autre, celles qui ne supposent pas de compétences, et qui se caractérisent seulement par les revenus qu'elles procurent et le type de sociabilité qu'elles permettent.

Il est évident que l'école n'est pas la seule instance qui fournisse au jeune des informations lui permettant de construire ses intentions d'avenir. La famille, l'ensemble des représentations socialement contrôlées de l'individu jouent un rôle (Guichard, 1993). Mais ce n'est que lorsque les progrès cognitifs permettent la conceptualisation du temps, et lorsque se construit l'identité dans la transaction de l'adolescent avec ses environnements, familial, scolaire et social, que se forment les intentions d'avenir. En effet, les aspirations d'avenir se forment et évoluent avec les rapports du sujet aux différents contextes de sa vie. À l'adolescence, les contextes considérés comme étant majeurs sont le contexte familial, le contexte scolaire et le groupe de pairs (Dumora, 2004).

Dès les années 1960, en se centrant essentiellement sur l'identité personnelle, Marcia a mis au point une méthode pour explorer les engagements individuels (Marcia, 1966), et il s'est rendu compte que la manière dont l'adolescent parvenait à faire ses engagements faisait une grande différence selon qu'il avait connu une période de « crise » (exploration de nombreuses alternatives) ou non. Selon Marcia (1993), deux dimensions indépendantes favorisent le développement identitaire, notamment chez les adolescents :



D'une part, *l'exploration* qui est définie comme un comportement de résolution de problème visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants et, d'autre part, *l'engagement* qui correspond aux choix, décisions, attitudes, oppositions de l'adolescent dans les différents domaines de vie significatifs.

À partir de ces deux dimensions, Marcia (1966) a dégagé quatre statuts identitaires indépendants différenciant les adolescents par leur niveau élevé ou faible d'exploration et d'engagement:

-*L'identité mûrie* caractérise l'adolescent qui a exploré différents domaines de vie puis s'est engagé à travers des choix qui lui sont propres. L'identité mûrie distingue les adolescents solides et sûrs d'eux-mêmes, capables d'articuler les raisons de leur choix.

-À l'opposé, *l'identité diffuse* caractérise les adolescents marqués par un profond désintérêt et des difficultés à se positionner. Une faible exploration qui ne débouche pas sur des engagements ou une production de choix caractérise l'identité diffuse.

-*L'identité moratoire* se caractérise par une période d'exploration, de questionnements intenses avec une quête d'engagement. L'adolescent formulerait des engagements mais très vagues. Le moratoire identitaire caractérise les adolescents considérés comme étant en « crise identitaire ». Ces adolescents montrent beaucoup de dilemmes actuels dans leur discours. Ce statut correspond à la période de « moratoire psychosocial » décrite par Erikson (1963). Cette période nécessaire renvoie à un délai consenti, une marge d'options accordées par le social, qui se caractérise par un comportement ludique de l'adolescent accepté par les adultes.

-A l'opposé, l'identité héritée se caractérise par des engagements très forts, des choix affirmés qui ne résultent pas d'une période d'exploration et correspond à des adolescents peu assurés et s'identifiant toujours aux modèles parentaux (1993, cité par Cohen –Scali et Guichard, 2008).

Les études portant sur la formation des intentions d'avenir des adolescents tiennent compte aussi bien des facteurs sociaux que des caractéristiques subjectives et individuelles. Elles mettent en avant le fait que les intentions d'avenir s'élaborent dans le cadre d'interactions incessantes et de transactions entre le sujet et son contexte. Dans notre recherche, on peut se demander si les intentions d'avenir scolaire et professionnel des élèves jouent un rôle

médiateur entre les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école, et le risque d'abandon scolaire.

Parmi les facteurs socio-émotionnels qui contribuent au décrochage scolaire, l'anxiété scolaire joue un rôle. Pour expliquer le risque d'abandon scolaire, dans notre recherche, nous nous sommes focalisée sur l'anxiété relative aux situations d'apprentissages scolaires et sur l'anxiété relative à la peur d'échouer suscitée par l'avenir scolaire et professionnel.

### **3.5 L'anxiété scolaire**

Dans cette section, nous ferons d'abord état des différentes conceptions du rôle des émotions en nous centrant sur l'approche cognitive. La plupart des théories de l'émotion soutiennent l'idée que la nature spécifique de l'expérience émotionnelle dépend de l'évaluation d'un événement en termes de bien-être de l'individu. Ensuite, nous aborderons les principales conceptions de l'anxiété. Nous présenterons les deux formes spécifiques d'anxiété dans la scolarité telles que l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire ainsi que celle interactionniste, relative à un contexte particulier scolaire, suscitée par l'avenir scolaire et professionnel.

#### **3.5.1 Le rôle des émotions sur les comportements**

Les émotions agissent sur nos comportements quotidiens, sur nos choix et nos perceptions. Elles jouent un rôle crucial dans tous les processus d'apprentissage en agissant sur la capacité de mémorisation de l'apprenant, sur sa rétention de l'information et sur son attention (Alvarado, 2002). Lors de l'acquisition des connaissances, les émotions agissent à différents niveaux sur le fonctionnement intellectuel. De récentes études ont démontré que les émotions et la cognition sont intimement liées (Adam *et al.*, 2005 ; Chaffar *et al.*, 2006 ; Ahn *et al.*, 2005).

Un bref inventaire des principales approches recensées dans la littérature feront apparaître l'évolution de l'explication des émotions. Ainsi, nous développons l'approche cognitive considérée comme étant dominante dans la recherche des émotions. Toutes les approches scientifiques qui ont expliqué et analysé les émotions se sont basées sur les principaux modèles de l'époque. L'approche la plus ancienne est construite selon le modèle stimulus-réponse et centrée sur les changements physiologiques pour expliquer les émotions (James &

Choquart, 1887). La constitution de l'émotion repose sur le sentiment des changements corporels immédiatement consécutifs à la perception d'un fait excitant. Les changements physiologiques qui viennent avant notre perception de l'émotion montrent bien que l'évaluation cognitive de l'environnement suit la réaction physique et émotionnelle au stimulus. Cela signifie que la raison humaine, soit la capacité de juger de façon logique, ne joue aucun rôle dans la création des émotions. Le modèle de Schachter et Singer (1975) est conçu sur la relation entre stimulus et émotion en mettant en évidence l'influence des stimuli environnementaux sur les individus. Les individus interprètent alors l'activation physiologique en fonction des stimuli de la situation environnementale et de leur état cognitif (De Bonis, 1996).

La troisième approche cognitive de Arnold, 1960 et de Lazarus (1966) met l'accent sur l'individu en soulignant l'importance de l'évaluation cognitive dans l'explication des émotions (Nugier, 2009). Une évaluation cognitive est définie par Arnold (1960) comme un processus cognitif, rapide, automatique, inconscient, dont la fonction est d'évaluer les stimuli perçus sur la base de critères particuliers. Cette évaluation cognitive rend compte des distinctions qualitatives entre les émotions (Ellsworth & Scherer, 2003) et explique le fait qu'un même événement peut entraîner l'émergence de différentes émotions chez différents individus ou parfois chez un même individu à différents moments. En effet, les différences interindividuelles dépendent des ressources dont disposent les individus pour faire face à un événement donné. De ce fait, lorsque les ressources dont peut disposer un individu en temps ordinaire sont hors d'atteinte, certaines émotions comme l'anxiété, la peur ou la détresse, apparaissent et orientent l'action et le traitement de l'information au sein du système cognitif vers d'autres buts que ceux initialement fixés (Vignoli & Mallet, 2012). Pour les auteurs de cette approche, la signification personnelle que nous attribuons à la situation dans laquelle l'individu se trouve, pourrait déterminer les émotions qu'il ressent. L'émotion est alors le produit des évaluations cognitives que l'individu fait au sujet de l'événement - qu'il soit externe ou interne - ou de la situation, qui initie l'émotion. C'est sur la base de l'*évaluation subjective*, directe, immédiate et intuitive, consciente ou inconsciente, et d'un certain nombre de critères ou de dimensions de la situation qui seraient pertinents pour l'individu que les émotions pourraient être déclenchées et différenciées (Grandjean & Scherer, 2009).

De manière générale, cette conception suppose que, pour comprendre les émotions, il est tout d'abord nécessaire de comprendre les évaluations que l'individu fait au sujet des événements de son environnement.

### **3.5.2 Principales conceptions de l'anxiété**

L'anxiété a fait l'objet de nombreuses études dans le cadre de la psychologie moderne. Le concept d'anxiété est d'abord introduit par Freud (1936) qui a établi une distinction entre l'anxiété et la peur. Présentons brièvement quelques théories de l'anxiété.

Dans certaines théories, l'anxiété est la conséquence d'un conflit de motivations.

- Pour *la psychanalyse*, l'anxiété – ou l'angoisse – est le produit d'un conflit inconscient entre les pulsions sexuelles et agressives (pulsions du ça) d'une part, et les pulsions d'autoconservation (pulsions du moi et les exigences morales surmoi) d'autre part.

- Dans le cadre des *théories de l'apprentissage*, l'anxiété a été conceptualisée comme une force motivationnelle favorisant la performance (en relation multiplicative avec le facteur entraînement) notamment lorsque les apprentissages sont simples et consistent à établir des liaisons entre stimuli et réponses ou entre items d'information (apprentissage non compétitifs). Au cas où les apprentissages sont plus complexes, et notamment lorsqu'ils impliquent l'inhibition des réponses spontanées (apprentissage compétitifs), on s'attend à un effet moins favorable, plutôt négatif, de l'anxiété. Dans ce cas, l'anxiété favorise l'activation de mauvaises réponses.

- La *première théorie cognitive de l'anxiété*, due à Beck (1976) et à Freeman et Di Tomasso (1994), fondée sur la description des manifestations cognitives associées à l'anxiété. Cette théorie stipule que toute une série de caractéristiques cognitives constituent un terrain favorable à l'apparition des troubles anxieux. Au cœur de la théorie de Beck, on trouve la notion de schéma (Anderson, 1985). Le schéma est une structure cognitive qui permet la sélection, le codage, l'organisation, le stockage et le rappel de l'information. Selon les schémas dont il dispose, le sujet sera plus sensible à un certain type d'information. Les sujets anxieux se caractérisent notamment par des cognitions négatives qui peuvent prendre la forme de pensées automatiques obsédantes et incontrôlables ou de croyances plus générales relatives à soi ou au monde. L'approche de Beck met donc l'accent sur les représentations et elle concerne principalement *l'anxiété pathologique*.

- D'autres conceptions théoriques plus récentes mettent davantage l'accent sur l'analyse fine des processus cognitifs - processus à l'œuvre dans la construction des représentations et, plus généralement, processus de traitement de toute information nouvelle - et s'intéressent davantage aux sujets présumés normaux. Chez ces sujets, l'anxiété joue un rôle positif dans la mesure où elle est le signal d'un danger, elle a aussi une valeur adaptative.

Parmi les nouvelles conceptions théoriques, citons celle de Michael W. Eysenck. Pour Eysenck (1992), qui vient compléter celle de Beck. Ces auteurs considèrent que les sujets anxieux et ceux non anxieux se distinguent à la fois par le contenu de l'information stockée en mémoire à long terme et par certaines propriétés de leur fonctionnement cognitif. Afin d'expliquer ce fait, Eysenck fait appel à un phénomène découvert par Brower (1981) dans l'étude de la mémoire: la relation entre l'efficacité du rappel et l'humeur au moment de l'apprentissage. Si, au moment de l'apprentissage, on éprouve une émotion congruente avec certains contenus de l'apprentissage, celui-ci sera plus efficace, très vraisemblablement parce que, dans ce cas, l'émotion contribue à l'organisation de l'information à mémoriser. Il en va généralement ainsi dans la vie quotidienne où, plus souvent à tort qu'à raison, les sujets considèrent que le contexte immédiat est la cause de leur humeur. Les sujets anxieux ressentent souvent des émotions négatives comme la tristesse et cela les conduit à mémoriser préférentiellement des informations négatives sur eux-mêmes ou sur le monde.

Les diverses théories psychologiques de la personnalité qui viennent d'être brièvement exposées concernent *l'anxiété-trait* - considérée comme une disposition interne permanente - et non *l'anxiété état* - induite par une situation particulière - qui est une manifestation d'anxiété passagère.

Ce concept possède donc plusieurs définitions selon les chercheurs. Il nous a semblé intéressant de nous arrêter sur l'anxiété-trait et l'anxiété-état pour comprendre cette émotion.

### **3.5.3 Anxiété comme état- Anxiété comme trait**

Les études menues sur le thème de l'anxiété, telles que celles de Spielberger (1966) et de Levitt (1967) ou la revue de Zlotowicz (1970) - qui relèvent de la psychologie générale et de la psychologie différentielle -, recourent la distinction entre deux concepts que le vocabulaire confond et qui n'ont pas été toujours distingués par les théoriciens de l'anxiété.

Selon Spielberger, l'anxiété-état et l'anxiété-trait relèvent d'une même dimension. En fait, bien que conceptuellement distinctes, l'anxiété trait et l'anxiété état se sont révélées empiriquement associées, les sujets habituellement anxieux ont davantage que d'autres tendance à réagir aux situations menaçantes. Par contre, Endler et Kocovski (2001) mettent en évidence le fait que l'anxiété-état et l'anxiété-trait sont des construits multidimensionnels. Pour eux, il y a au moins quatre facettes dans l'anxiété-trait - facettes qui correspondent en fait à des situations interpersonnelles différentes: l'évaluation sociale, le danger physique, l'ambiguïté, et la routine de tous les jours - et deux facettes dans l'anxiété-état: la facette cognitive (« *cognitive-worry* ») et la facette émotionnelle (« *autonomic-emotional* »).

Au sens premier du terme, l'anxiété se réfère à un état émotionnel, en général temporaire, dont chacun de nous a l'expérience. Freud le décrit comme un sentiment désagréable en relation avec la conscience d'un danger plus ou moins précis et plus ou moins proche, s'accompagnant de manifestations physiologiques telles que tension musculaire, modification du rythme respiratoire et cardiaque, s'accompagnant également d'un comportement agité et mal adapté avec une augmentation de la vigilance du système nerveux autonome (Demangeon, 1973). L'*anxiété* a été associée à des phénomènes externes et internes au sujet qui perturbent l'équilibre de celui-ci avec son environnement. Elle peut avoir des effets différenciés: un effet délétère sur les comportements et les cognitions et un effet positif et adaptatif, notamment en cas de danger réel pour la survie du sujet (Kowalski, 2000).

Les symptômes d'*anxiété* sont parmi les plus fréquents chez l'adolescent. Comme à d'autres âges de la vie, l'*anxiété* peut apparaître à l'adolescence comme manifestant une souffrance psychique ou un trouble (angoisse ou troubles de la séparation, troubles phobiques, anxiété généralisée, etc.) (Castro, 1958 ; Demangeon, 1973).

Le second sens du terme anxiété, dérivé du premier, renvoie à un trait relativement stable, la tendance à éprouver de l'anxiété. L'anxiété-état est défini comme un sentiment momentané d'*anxiété* dans une situation donnée (« je me sens anxieux »). L'*anxiété-trait*, quant à elle, reflète la tendance ou la prédisposition de certaines personnes à évaluer le danger à travers le filtre de l'*anxiété*, sans rapport direct à une situation donnée.

L'étude de l'anxiété-trait relève de la psychologie différentielle dans le cadre de laquelle l'anxiété est conçue comme une variable hypothétique, susceptible de différencier les individus selon qu'ils sont de tempérament plus ou moins anxieux. En ce sens aussi, le terme anxiété correspond à une expérience de la vie courante: nous sommes capables de porter sur

les autres une appréciation relative à leur caractère plus ou moins anxieux et nous nous considérons nous-mêmes comme plus ou moins anxieux. C'est un lieu commun d'expliquer par le caractère anxieux des sujets certaines difficultés scolaires, et beaucoup d'échecs dans leur parcours scolaire. On parle aussi d'anxiété pathologique chez des individus qui présentent ces caractéristiques à un point extrême, qui se trouvent dans un état presque permanent d'anxiété ou qui sont sujets à des crises d'anxiété sans objet (Demangeon, 1973). Le trait anxieux ne signifie pas que la personne est chroniquement anxieuse, mais qu'elle a tendance à réagir plus fréquemment aux stimuli anxiogènes par un état d'anxiété (Bernaud, 1998 ; Pervin, 2005 ; Spielberger, 1966 ; 1985 ; 2006).

Les méthodes d'étude les plus courantes de la personnalité - envisagée de façon globale - et de l'anxiété – considérée comme un trait particulier – sont:

- d'une part, l'examen clinique où l'observateur fait une appréciation sur le sujet à partir d'un ensemble de signes ou de symptômes au milieu desquels les déclarations du sujet trouvent leur place ;
- d'autre part, les questionnaires - ensemble de propositions présentant généralement une réaction ou une façon de sentir dans une situation plus ou moins précise, à propos desquelles le sujet doit dire dans quelle mesure elle correspond à ses réactions et ses sentiments habituels dans la situation envisagée.

Il existe plusieurs formes d'anxiété. Dans notre recherche, Nous aborderons deux formes d'anxiété plus particulières auxquelles nous nous intéressons et qui peuvent être liées à la scolarité.

### **3.5.4 Formes spécifiques d'anxiété dans la scolarité**

#### **3.5.4.1 L'anxiété en situation d'apprentissage scolaire**

Demangeon (1971) met en évidence l'effet inhibiteur de l'anxiété scolaire dans une situation scolaire (p. ex., les interrogations orales, certaines exercices écrits, les compositions ou examens). Pour elle, l'anxiété scolaire est la cause, à certains égards, de l'inadaptation scolaire. C'est à ce titre qu'elle nous intéresse et, pour la décrire, nous nous référons à Demangeon qui a particulièrement étudié cet aspect de l'anxiété. Les troubles qui la caractérisent sont de deux ordres: l'émotion et la nervosité face à une tâche scolaire tant

journalière qu'exceptionnelle. Ces troubles vont du « bégaiement caractérisé » à des « conduites accidentelles: « l'enfant bafouille, bredouille, il se reprend, hésite, il a un débit rapide, haché ». Ces troubles se distinguent également à travers l'élocution, la lecture, la récitation des leçons et dans les réponses, comme le note Demangeon (1971, p. 173): « *Une réaction anxiogène est suscitée par la situation anxiogène, réaction qui s'exprime sous forme d'états de « confusions mentales », de « désarroi », de « blocage ».* Tout raisonnement est donc paralysé. L'enfant réagit par la fuite « *L'enfant manque de contrôle ou de réflexion dans une telle situation. Il a souvent une conduite hésitante qui se traduit dans l'élocution, de la lecture tremblante et raturée ; il peut aussi réagir par la fuite, faisant tout son possible pour ne pas être interrogé, cherchant à manquer la classe le jour d'une composition ».*

Ainsi, les caractéristiques des situations anxiogènes sont contenues dans la difficulté, la nouveauté et la compétition. D'autres aspects interviennent et s'ajoutent au caractère anxiogène des compositions comme d'une part, l'appréhension avant de passer un examen et la sensibilité excessive aux résultats, et d'autre part, les conditions de vie familiale de l'enfant. Dans le premier cas, l'enfant vit une situation ambivalente, la peur de malfaire et le désir de réussir. Il est obsédé par les résultats scolaires, il est vite découragé par un niveau faible. Il supporte mal les reproches, il a tendance à se sous-estimer alors que dans le deuxième cas, il vit dans un climat d'insécurité (p. ex., dislocation du foyer, parents séparés). L'enfant supporte mal les conditions difficiles des parents (p. ex., les maladies graves), il est surprotégé par ses deux parents ou l'entourage, le niveau d'exigence de la famille en matière scolaire est surtout excessif.

Selon Bandura (2003), la perception des compétences en milieu scolaire est déterminée par l'anxiété face aux situations d'évaluation (*test anxiety*). A mesure que l'enfant grandit, l'angoisse de l'évaluation occupe une place de plus en plus importante dans ses performances et surtout au niveau de la sixième (Demangeon, 1971). Ainsi, les élèves deviennent anxieux en raison d'échecs répétés quand ils considèrent que ceux-ci renvoient à des incapacités personnelles, mais ne sont pas perturbés par des échecs qu'ils estiment dus à des facteurs situationnels. Bien que les filles doutent de leurs aptitudes mathématiques et ressentent plus d'anxiété que les garçons, les croyances d'efficacité jouent un rôle médiateur en ce qui concerne l'effet des expériences scolaires passées sur l'anxiété, de façon identique chez les filles et chez les garçons (Meece *et al.*, 1990 ; Bandura, 2003). En effet, les *réactions*



*affectives* qui accompagnent l'activité autorégulatrice orientée vers les buts, sont fortement enracinées dans les croyances relatives aux probabilités de succès et dans les croyances en matière d'efficacité personnelle. Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle et le fait de progresser vers les buts qu'on s'est fixé, déterminent les émotions qui jouent elles-mêmes un rôle dans les processus d'autorégulation des conduites. Des sentiments d'efficacité personnelle forts ainsi que des attentes de niveau élevé, relatives à l'atteinte de but, induisent plus souvent des états émotionnels adaptés. Les croyances qui amènent une personne à se sentir inefficace et à penser qu'elle ne progresse pas suffisamment vers un but, suscitent généralement des états émotionnels pénibles qui peuvent engendrer des comportements et des pensées inefficaces qui perturbent l'autorégulation des conduites, ce qui peut mener au découragement et à l'abandon (Blanchard, 2010). Arnkoff et Wright (1990) énoncent que, outre les mauvaises habitudes d'études, un faible sentiment d'efficacité personnel relatif à la gestion des activités d'apprentissage contribue à l'anxiété scolaire (Pajares & Miller, 1994).

Il en ressort que l'anxiété scolaire renvoie à:

- l'inadaptation scolaire suite à des troubles spécifiques de l'écriture, de la lecture et de l'orthographe ou de la parole.
- l'histoire du parcours scolaire de l'enfant ;
- l'âge de l'enfant: quand il est trop jeune ou trop âgé, une certaine incompatibilité entre l'enfant et un maître trop sévère qui lui inspire de la crainte peut exister.

Ainsi, trois groupes de facteurs conatifs sont étroitement liés aux difficultés d'apprentissage dans la littérature scientifique:

- certaines dispositions (p. ex., la tendance à l'anxiété),
- les représentations que l'élève se fait de lui à l'école (se percevoir capable ou non de réussir),
- et les intérêts et la motivation pour le travail scolaire, l'école en général ou des disciplines en particulier (Demangeon, 1971).

#### **3.5.4.2 L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel**

Dans l'explication des conduites, la perspective interactionniste met l'accent sur l'interaction entre le trait et l'état émotionnel éprouvé dans une situation spécifique. Le trait est conçu en ce sens comme une caractéristique individuelle stable mais dont la stabilité est relative à

certaines situations particulières (Endler, 1983 ; Endler, Edwards et Vitelli, 1991 ; Vignoli & Mallet, 2012). Dans le cas présent, nous nous référons à l'anxiété trait circonscrite à un contexte particulier scolaire, celui de l'avenir scolaire et professionnel (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis et Garcia, 2005). L'avenir scolaire et professionnel peut susciter de l'anxiété chez les jeunes. Cette anxiété spécifique induite par l'avenir scolaire et professionnel peut être conçue comme une tendance relativement stable à manifester avec une certaine fréquence de l'anxiété pour des questions spécifiques relatives à l'avenir scolaire et professionnel. Afin de comprendre les motifs psychologiques de cette anxiété, une étude qualitative a été menée auprès d'adolescents français en classe de troisième, c'est-à-dire âgés en moyenne de quinze ans. L'analyse de contenu des réponses données à des questions ouvertes relatives aux craintes que pourrait susciter en eux leur avenir scolaire et professionnel, met en évidence que la peur d'échouer dans le parcours scolaire et professionnel est parmi les motifs souvent invoquée par les adolescents interviewés (Gantelet, 2000, cité par Vignoli et Mallet, 2012).

Au cours de la scolarité, l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel peut survenir à n'importe quel moment, tant que les jeunes n'ont pas accompli la transition formation-emploi. Mallet (1999) rapporte que l'intensité de cette anxiété spécifique augmente en moyenne avec l'âge, de la fin de l'école primaire au collège et du collège au lycée. Cela peut s'expliquer particulièrement par le fait que l'adolescence est une période au cours de laquelle, l'adolescent ayant pris conscience les conséquences de son insertion professionnelle dans de nombreux domaines, doit faire des choix concernant son avenir.

### **3.5.5 L'impact de l'anxiété sur les apprentissages scolaires**

L'effet de l'anxiété apparait différencié, comme un facteur de renforcement des apprentissages ou comme un inhibiteur des apprentissages. Cela justifie la masse des travaux sur les relations entre l'anxiété et la performance. A partir des années 50, et avec l'avènement des recherches centrées sur l'anxiété, un nombre de psychologues se sont intéressés à l'influence de l'anxiété trait sur les performances dans différents domaines cognitifs (Sarason *et al.* 1960 ; Russel & Cox, 1964) et celle de l'anxiété-état sur les performances en mathématiques et dans les disciplines scientifiques (Spielberger, O'Neil & Hansen 1969). Les résultats des recherches portant sur l'anxiété (Sarason, Davidson, Lightall, Waite & Ruebush, 1960) montrent qu'un taux élevé d'anxiété aurait un effet inhibiteur sur les performances

scolaires tandis qu'un faible taux d'anxiété, au contraire, faciliterait ces performances. Comme le montre Zneider (1995), un niveau élevé d'anxiété face à l'évaluation est associé à la présence d'évitement cognitif (se distraire, réduire ses efforts mentaux pour exécuter la tâche) et comportemental (réduire ses efforts) face à la tâche (Zeidner, 1995). Les mauvais résultats antérieurs seraient un facteur de la réaction anxieuse se produisant au moment d'une épreuve scolaire, réaction qui a pour effet de minimiser encore les performances. Ainsi, un autre groupe de théoriciens (Taylor, 1956 ; Spence, 1958 ; Spielberger, 1966 ; Taylor & Spence 1966) posent l'hypothèse que l'anxiété influencerait différemment les performances suivant les caractéristiques de la tâche imposée et le niveau d'aptitude cognitive du sujet.

De nombreux travaux antérieurs et récents – qui se sont intéressés à l'impact de l'anxiété sur la réussite scolaire de l'élève – ont établi clairement un lien négatif entre l'anxiété - qu'elle soit générale, scolaire ou liée à la situation d'examen - et la réussite scolaire de l'élève (Demangeon, 1971 ; Reuchlin, 1991 ; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newmann, Gubi & McCann, 2005, Vignoli & Mallet, 2012). Ainsi, les évaluations scolaires négatives reçues par l'élève tout au long de sa scolarité suscitent de l'anxiété par rapport à son avenir scolaire et professionnel représentée par la crainte d'échouer et d'une déception des parents. Cette anxiété spécifique diminuerait en retour les performances scolaires de l'élève. Ces constats confortent ceux évoqués par les tenants des théories de la personnalité. C'est en considérant l'anxiété comme une variable jouant un rôle majeur que ces théories soutiennent qu'un haut niveau d'anxiété empêche l'individu de se réaliser dans toute sa potentialité (Freud, 1965).

A partir des études portant sur l'influence de l'anxiété sur l'apprentissage et sur les résultats scolaires, deux types de théories ont été distingués:

- Le premier type de théories soutient que la liaison entre l'anxiété et l'apprentissage dépend du niveau de complexité de l'apprentissage (Mandler & Sarason, 1960 ; Demangeon, 1973).

- Le second type de théories - comme celle développée par Spielberger à partir de la théorie de Taylor et Spence – pose l'hypothèse que l'influence de l'anxiété sur les performances varie en fonction de la difficulté de la tâche et du niveau d'aptitude du sujet (Taylor & Spence, 1966 ; Spielberger, 1966/1985). Selon Zeidner (1995), les sujets qui - par manque d'aptitude ou tout autre raison (santé, caractère difficile, problèmes d'ordre familial ...) - ont des difficultés

scolaires, développent davantage d'anxiété au moment des épreuves scolaires, parce qu'ils ont - plus que d'autres - peur de l'échec, échec qui est beaucoup plus probable pour eux que pour d'autres. La même situation scolaire est d'autant plus anxiogène que l'enfant aura l'habitude de l'échec. Les mauvais résultats expliqueraient donc l'anxiété. La relation entre anxiété et résultats scolaires joue probablement dans les deux sens: l'anxiété a un rôle inhibiteur sur l'efficacité scolaire, mais les mauvais résultats scolaires sont eux-mêmes générateurs d'anxiété, et cette action est d'autant plus sensible qu'elle s'exerce depuis plus longtemps (Demangeon, 1973).

Cependant, de multiples recherches ont montré que les expériences antérieures de performance (en mathématiques, p. ex.) n'affectent pas directement l'anxiété. En fait, l'influence des succès et des échecs passés sur l'anxiété est entièrement médiatisée par leurs effets sur les sentiments d'efficacité personnelle (Meece, Wigfield & Eccles, 1990, cités par Bandura, 2003). Si les échecs affaiblissent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves, ceux-ci deviennent anxieux à propos des exigences scolaires, mais si leurs croyances d'efficacité ne sont pas ébranlées par les échecs, ils ne sont pas perturbés (Wortman *et al.*, 1976 ; Bandura, 2003). Plus leur sentiment d'efficacité personnelle est augmenté, plus la réduction de leur anxiété est importante et plus leurs notes s'améliorent. Les SEP des sujets relatifs aux différentes disciplines scolaires prédisent leurs résultats ultérieurs, tandis que leur niveau scolaire ne présente que peu ou pas de lien avec leurs performances scolaires (Pintrich & DeGroot, 1990 ; Siegel *et al.*, 1985). Lorsque l'anxiété est en lien avec la performance scolaire, cette relation disparaît également ou est fortement réduite quand l'influence des SEP est éliminée (Pajares, in press ; Pajares & Johnson, 1994 ; Pajares & Valiante, in press).

Nous pouvons en déduire que l'anxiété constitue un des facteurs qui jouent un rôle notable dans les processus d'autorégulation des conduites. On peut se demander si l'anxiété relative au domaine scolaire augmente le risque d'abandon scolaire en favorisant des expériences d'échecs du fait de son impact sur les performances scolaires des élèves.

Le rôle du soutien social entrerait en jeu lorsque les personnes sont exposées à des situations de vie difficiles. Le soutien social, perçu comme positif, pourrait être en lien avec un niveau d'anxiété faible. Un soutien social, comme nous allons voir, n'est satisfaisant que si le sujet ciblé évalue ce qu'il reçoit (ou pense recevoir) comme adéquat par rapport à ses attentes et à ses besoins. Dans le chapitre suivant, nous définirons le concept de « soutien social ». Nous

présenterons les diverses caractéristiques et les sources du soutien social et enfin, nous examinerons le lien entre le soutien social et la réussite scolaire.

### 3.6 Le soutien social

Le soutien social (*social support*) est une notion polysémique. Un premier débat sur la nature du soutien social oppose deux conceptions: sociologique et l'autre d'inspiration plutôt psychologique.

*La conception sociologique* met l'accent sur l'aspect quantitatif du soutien et le réduit à la notion d'intégration sociale. Celle-ci suppose l'existence d'un réseau social de contraintes et d'obligations mutuelles entourant l'individu et lui procurant une assistance en cas de besoin.

*La conception psychologique* associe le soutien social au sentiment éprouvé par l'individu relativement à la possibilité d'être soigné, protégé, et valorisé par ce réseau social (Cobb, 1976). Cette conception met en lumière l'aspect qualitatif du soutien social pris au sens d'un bénéfice psychologique perçu par l'individu.

Malgré la diversité des terminologies, il existe un consensus sur la multidimensionnalité du soutien social. Barrera (1986) distingue trois dimensions: « l'intégration sociale » (*social embeddedness*), « le soutien reçu » (*enacted support*) et la « perception du soutien social » (*perceived social support*). Vaux *et al.* (1986, p. 195 ; 1987, p. 209) identifient, eux aussi, trois dimensions: *les ressources ou « réseau de soutien » (support network resources)*, *les « comportements de soutien » (supportive behavior)* et, enfin, « l'appréciation du soutien » (*support appraisals*). Ainsi, d'après Gentry et Kobasa (1984), le soutien social est « *une ressource psychologique qui définit les perceptions d'un individu, eu égard à la qualité de ses relations sociales* ».

Plus récemment, Pierce *et al.* (1996 p. 434) ont distingué trois dimensions relatives au soutien social proches de celles de Vaux (1986, 1987): le « réseau de soutien » (*supportive network*), les « relations de soutien » (*supportive relationships*) et la « perception du soutien social » (*perceived social support*).

Ces définitions se complètent et soulignent clairement qu'il faut plutôt parler - à propos du soutien social - d'un concept tridimensionnel que les chercheurs ont tenté de clarifier en

construisant une typologie fonctionnelle du soutien (Cobb, 1976 ; Cohen & McKay, 1984 ; Coyne *et al.*, 1981 ; House & Kahn, 1985 ; Wills, 1985).

### **3.6.1 Les divers aspects du soutien social**

Le soutien social concerne au moins trois aspects différents, qui elles-mêmes se subdivisent en facettes plus spécifiques: *le réseau social*, que l'on dénomme aussi intégration sociale, *le soutien social perçu* et *le soutien social reçu*. On parle d'aspects structuraux, perçus et fonctionnels du soutien (Chak, 1996 ; Furukawa *et al.*, 1998).

- **Le réseau social**

Depuis les premiers travaux de Durkheim, les sociologues et les épidémiologistes ont conceptualisé et mesuré le réseau social qui décrit le degré relatif d'intégration sociale ou d'isolement d'un individu. La notion du réseau social correspond à l'aspect structural du soutien (Pocidano *et al.*, 1983 ; Hupcey, 1998 ; Thoits, 1995 ; Winnubst *et al.*, 1998). L'existence de liens sociaux, si elle est l'une des conditions nécessaires pour recevoir du soutien, n'est pas une condition suffisante pour que ces relations soient bénéfiques et harmonieuses. C'est une relation intime, permettant de se confier à un autre significatif (parent, partenaire, ami, autrui, enseignant, etc.) qui est la forme de soutien la plus fonctionnelle, celle qui protège l'individu contre les effets de l'adversité (Cohen & Wills, 1985). Le fait d'être entouré objectivement ne suffit pas à établir des relations sociales harmonieuses avec autrui.

- **Le soutien social reçu**

Barrera (1981, p.69) définit les comportements de soutien (ou soutien reçu) comme « *l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne* » (cité par Bruchon-Schweitzer, 2002). Il s'agit de « *l'aide effective apportée à un individu par son entourage* » (Winnubst *et al.*, 1988, p. 511), cela reflète un type de transaction adopté pour aider autrui (Tardy, 1985). Classiquement, les chercheurs se réfèrent aux travaux de House (1981), qui identifie quatre fonctions du soutien:

- *Le soutien émotionnel*, considéré comme étant le plus important, renvoie au fait de faire partie intégrante d'une relation interpersonnelle marquée par l'affection, la confiance et l'amour (Tardy, 1985) et qui apporte à la personne des sentiments de réassurance, de

protection ou de réconfort. Ces affects visent à aider la personne à traverser des moments difficiles lors d'événements comme le décès d'un proche, l'échec à un examen ou un licenciement, etc. (Bruchon-Schweitzer, 2002, p.328). Le soutien émotionnel permet de réduire le stress perçu et les états anxieux.

- *Le soutien d'estime* consiste à rassurer une personne à propos de ses compétences, de sa valeur. Ces encouragements visent à raffermir la confiance en soi surtout lorsque la personne a le sentiment que les exigences de la situation anxiogène (p.ex., les examens de type scolaire ou les changements professionnels) dépassent ses ressources et ses capacités.
- *Le soutien matériel* ou financier qui fait référence à une assistance directe telle que le don ou le prêt d'argent ou de bien matériel ou un service rendu lors d'une période difficile.
- *Le soutien informatif* qui concerne des conseils, des suggestions, des propositions dispensées par l'entourage en certaines occasions, de l'apport de connaissances sur un problème.

Ces divers types de soutien, pour être perçus comme satisfaisants par la personne, doivent lui sembler cohérents avec leur source (famille, amis, collègues de travail, spécialistes, etc.).

Si la majorité des chercheurs intègrent dans leurs recherches les dimensions du soutien social de House (1981), il existe d'autres typologies (Barrera, 1981 ; Cohen & Wills, 1985). Cutrona et Russel (1987, p. 37) identifient cinq dimensions: « le soutien émotionnel, l'aide tangible (soutien instrumental et matériel), le soutien informatif (permettant la résolution de problèmes), l'intégration sociale, le soutien de la valorisation personnelle » (*self-esteem report*, définition proche de celle de House).

Nous avons présenté la composante fonctionnelle du soutien ou « soutien reçu » ; nous abordons à présent la perception du soutien social.

- **Le soutien social perçu**

*Le soutien social perçu* est conçu comme « l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et la mesure dans laquelle celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits » (Procidano et al., 1983). L'appréciation subjective du soutien - ou

soutien perçu - est associée à « *l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui.* » (Barrera, 1981 ; Streeter & Franklin, 1992, p. 81).

Cette notion est différente de celle de réseau social et de soutien social reçu du fait qu'elle ne désigne pas une caractéristique objective des relations sociales de l'individu, mais une transaction entre individu et environnement telle qu'elle est perçue par le receveur. C'est une notion complexe qui peut se subdiviser en deux composantes auxquelles nous nous référons pour construire les items de notre questionnaire.

#### - **La disponibilité**

La disponibilité implique le fait de percevoir certaines personnes de l'entourage comme étant susceptibles de fournir une aide en cas de besoin (avis, information, écoute, réconfort, aide matérielle, etc.). Selon Cohen et Wills (1985), c'est précisément le fait d'être convaincu que certaines personnes peuvent nous aider qui diminue l'impact délétère d'un événement stressant.

#### - **La satisfaction**

Cette notion, considérée comme l'aspect qualitatif du soutien social, est définie comme « une ressource psychologique, qui renvoie à la perception qu'un individu a de la qualité de ses relations interpersonnelles. » (Gentry & Kobasa, 1984). Ce n'est pas le nombre de connexions sociales qui serait protecteur, mais le fait que, parmi ces relations, certaines soient suffisamment intimes pour permettre la compréhension, l'empathie et le fait de pouvoir se confier dans les moments les plus difficiles (Hobfoll, 1985). La satisfaction ne se réduit pas à la qualité des relations, telle qu'elle est perçue par le receveur (la satisfaction, c'est la satisfaction de quelque chose). Un soutien social n'est satisfaisant que si le sujet ciblé évalue ce qu'il reçoit comme adéquat par rapport à ses attentes et à ses besoins.

Cette vision favorise une compréhension des divers aspects du soutien social (structuraux, fonctionnels et perçus). La prise en compte et l'étude de tous ces aspects s'avèrent nécessaires car certains, comme le réseau social, par exemple, auraient plutôt des effets principaux alors que d'autres, comme le soutien social perçu, auraient plutôt des effets indirects (Barrera 1986 ; Cohen & Wills, 1985). C'est à l'aspect perçu que nous nous référons pour mesurer le soutien social.



### **3.6.2 Les sources du soutien social**

Selon Vaux (1992), la source ou la provenance du soutien social revêt une importance particulière, notamment lorsqu'il est question de sa mesure. Dans la même perspective, Streeter et Franklin (1992) soulignent l'importance de distinguer entre *les sources formelles* et *les sources informelles*. *Les sources informelles* sont le soutien des amis, de la famille, etc., tandis que les *sources formelles* de soutien proviennent des organisations formelles (p. ex., services gouvernementaux, agences privées).

Ainsi, le soutien formel est désigné comme étant un synonyme d'organisation bureaucratique, de spécialisation des fonctions des intervenants, de procédures et de règles, de critères explicites pour l'évaluation des besoins et l'admissibilité aux services, etc. Le *soutien informel* n'est pas soumis à de telles contraintes et s'actualise avec davantage de souplesse (Streeter & Franklin, 1992).

Richman, Rosenfeld et Hardy (1993) établissent un lien entre le type de soutien et sa source. Alors que la source du soutien social implique la ou les personnes qui apportent ce soutien, le soutien social renvoie à la nature des activités exercées dans le but de fournir une aide particulière. Il est important de prendre en compte les types de soutien, car le contexte spécifique de l'aide joue un rôle dans son efficacité ; ainsi, selon le contexte de la situation, certains types de soutien peuvent être inappropriés (Cohen & Wills, 1985).

### **3.6.3 L'impact du soutien social sur la réussite scolaire**

Si les effets du soutien social sur le bien-être et la santé sont largement établis, ses effets sur la réussite ont été assez peu étudiés. Plusieurs études démontrent que le soutien social provenant de figures significatives adultes, telles que les parents et les enseignants, pourrait contribuer à la survenue de retombées favorables chez les jeunes, et plus spécifiquement chez les jeunes à risque (Bowen & Chapman, 1996 ; Werner & Smith, 1992). Par exemple, un haut niveau de soutien social perçu, a été associé à un plus grand investissement de l'école ainsi qu'à de meilleurs résultats scolaires. À l'inverse un bas niveau de soutien social perçu, a été associé à des attitudes négatives envers l'école comme le doute de l'utilité de la scolarité (Furrer & Skinner, 2003 ; Malecki & Demaray, 2006 ; Meylan, N., et al., 2014). Ces résultats confortent ceux de Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline et Russell, 1994. Ainsi, le soutien social (Robbins, Lee & Wan, 1994) favorise le progrès vers le but. Par contre, les obstacles créés par

autrui (Ruehlman & Wolchik, 1988) nuisent à la poursuite des buts personnels. Le soutien d'estime joue un rôle important dans le développement des sentiments d'efficacité personnelle. La possession d'une compétence ne garantit pas une conviction qu'on possède cette compétence. Le sentiment doit trouver un reflet dans le regard des autres et dans leur interprétation de son comportement comme exprimant la compétence (Feuerstein & Feuerstein, 1991). De ce fait, les sujets qui sont persuadés de manquer de capacité tendent à éviter les situations de défi qui pourraient leur permettre d'actualiser leurs potentialités et abandonnent vite face aux difficultés. En réduisant leurs activités et en sapant leur motivation, le sentiment d'incompétence crée sa propre validation par autoprophétie.

Les études portant sur le soutien social montrent le rôle important des personnes significatives dans la vie de l'adolescent telles que les parents, les enseignants et les pairs dans le décrochage. Nous en exposerons quelques - unes.

- **Le rôle des parents**

Les parents représentent une *source de soutien essentielle* à l'adolescence (Helsen *et al.*, 2000). La présence d'une relation chaleureuse et de confiance avec les parents est notamment associée à moins d'absentéisme, de décrochage et de comportements délinquants à l'adolescence. Les résultats d'une enquête sociologique portant sur la réussite scolaire exceptionnelle (obtention d'un diplôme d'ingénieur) de jeunes de milieux ouvriers, permettent de dégager les caractéristiques de ces jeunes et de leur famille. Si un certain nombre de caractéristiques ont été mises en évidence, la construction d'une typologie s'avère difficile. Si tous ces jeunes et leurs familles ont un certain nombre d'atouts, ces atouts sont variables selon les cas. Laurens met l'accent sur l'existence d'un « *acteur social généalogique: la lignée familiale... Sans projet intentionnel, pas de réussite et cela, quelle que soit la situation familiale. Ce projet s'est avéré avant tout familial, on y a vu le rôle fondamental des parents. Il est ensuite structurant puisqu'il est capable d'orienter et de fédérer les actions de toute une lignée. Il est structurant enfin car il donne un sens aux diverses activités quotidiennes familiales. Bref, même en milieu populaire, les lignées familiales sont les acteurs principaux de la réussite scolaire de l'enfant* » (Laurens, 1992, pp. 238-240). Ces conclusions nous permettent de mettre en évidence les aspects contextuels de l'activité décisionnelle ainsi que l'importance du soutien social dont peut bénéficier les jeunes.

L'implication des parents dans les études de leurs enfants (les discussions centrées sur les expériences scolaires), leur soutien affectif (encouragement, félicitation, aide dans les devoirs) ainsi qu'un encadrement adapté dont bénéficient les adolescents, sont associés à la motivation et à la réussite scolaire de l'élève (Muller & Keith, 1993). Ces données confortent les résultats obtenus par Deslandes (2001) qui met l'accent sur le fait que plus les parents participent et interagissent avec les adolescents sur les activités scolaires, plus les adolescents obtiennent de meilleurs résultats, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire. A partir d'un modèle élaboré par Epstein, Salina et Jackson (1995), Deslandes et Lafortune (2001) rapportent les effets bénéfiques dans les résultats en mathématiques des travaux interactifs, construits. Ce modèle met en lumière le rôle et l'apport bénéfique des interactions parents-adolescents axées sur l'école dans la réussite en mathématiques des enfants et des jeunes, d'où la nécessité d'encourager les ponts entre l'école et la maison.

- **Le rôle des enseignants**

Après les parents, l'enseignant est souvent le principal adulte à motiver les adolescents à valoriser l'école et à leur fournir un *soutien émotionnel* (Barber & Olsen, 2004 ; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003 ; Roeser & Eccles, 1998). Le soutien de l'enseignant peut notamment protéger l'enfant de difficultés scolaires associées à des difficultés émotionnelles liées à la famille. En effet, des études menées par Howes et Oldham (2001) ont souligné que l'enseignant répondait aux critères permettant de le qualifier de « figure d'attachement » (enfant-éducateur), alternative indépendante de l'attachement enfant-parent. Ils défendent l'idée que l'enseignant aura cette efficacité s'il est en mesure:

- 1) d'offrir des soins physiques et émotionnels à l'enfant,
- 2) de représenter une certaine continuité ou consistance dans la vie de l'enfant,
- 3) et de s'investir émotionnellement auprès de l'enfant.

- **Le rôle des pairs**

L'intégration sociale dans le groupe des pairs et les relations sociales entre pairs ont également un rôle très important à l'adolescence (Crosnoe, 2000). Les pairs deviennent une nouvelle source d'attachement, de sécurité et de soutien. On passe de relations d'attachement asymétriques - l'enfant reçoit l'attention d'une figure parentale protectrice - à une relation de réciprocité dans laquelle chacun offre et reçoit soutien et attention (Allen & Land, 1999 ;

Guedeney, N., & Guedeney, A., 2007). Le groupe de pairs fait aussi office de refuge symbolique. En effet, dans les cas où l'école devient un espace d'insécurité (dans le sens où les élèves ne maîtrisent ni les enjeux, ni les règles) et d'incertitude (face à leur valeur scolaire, leur véritable place et leur avenir scolaire), le groupe de pairs apparaît alors « *comme un espace de sécurité, dans l'espace scolaire comme en dehors de celui-ci, plus attractif parce que moins dangereux pour l'estime de soi. Pour plusieurs des collégiens étudiés, le capital relationnel du réseau de sociabilité fonctionne comme une compensation de l'absence de capital scolaire* » (Millet & Thin, 2004, p. 275).

Les relations d'amitié sont susceptibles de favoriser l'adaptation et l'apprentissage scolaire des élèves. Plusieurs études indiquent que les élèves et étudiants bénéficiant d'un important soutien social amical ont de meilleurs résultats que les autres (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000). Ainsi, une amitié réciproque (ou plusieurs) serait associée à une meilleure réussite dans diverses matières scolaires. Cette association serait toutefois présente seulement dans la mesure où les relations d'amitié sont stables et de bonne qualité (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999 ; Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay & Robert, 1998). Le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves et aux étudiants de faire face plus efficacement à certaines difficultés, comme, par exemple, l'arrivée dans un nouvel établissement (Wentzel & Caldwell, 1997). L'influence du groupe de pairs est renforcée lorsque la famille ne peut jouer son rôle de protection symbolique et n'offre pas de soutien face à la stigmatisation scolaire du jeune.

S'il est vrai que plusieurs auteurs considèrent le soutien social comme une stratégie d'adaptation (Boucher & Laprise, 2001), il n'est pas certain qu'elle soit une stratégie gagnante pour tous et certainement pas toujours un moyen d'augmenter les sentiments d'efficacité personnelle. Au contraire, pour certaines personnes, l'obtention de soutien diminuerait les SEP à cause, précisément, du fait que le problème n'est pas résolu individuellement (SolkyButzel & Ryan, 1997 ; Devault & Fréchette, 2002 ; Bruchon-Scheitzer, 2002).

A partir de là, le soutien social s'exerce grâce au dialogue et à l'écoute, mais sans tomber dans une attitude intrusive, surprotectrice, qui rendraient l'enfant trop dépendant des autres (au moins sur le plan émotionnel et dans sa capacité à affronter les obstacles, les imprévus). La recherche d'une attitude instaurant un équilibre entre la « sécurité » (montrer à l'enfant qu'on

l'aime) et la « loi » (lui rappeler les règles incontournables) est important de garder en mémoire. Ce sont les réactions éducatives incompréhensibles et imprévisibles pour l'enfant qui remettent en question sa valeur et le déstabilisent car dans ces cas, il n'arrive pas à trouver dans ses relations un minimum de stabilité et de reconnaissance, source d'assurance et de confiance en soi (Prêteur & Vial, 1998). Du côté parental, pour favoriser la réussite scolaire de son enfant, l'aide scolaire directe et régulière n'est pas le moyen le plus essentiel, il est encore plus fondamental que les parents adoptent des attitudes éducatives globales qui tendent à responsabiliser l'enfant au-delà de la sphère scolaire. Pour cela, il s'agit d'écouter son enfant, de l'encourager à exprimer ses opinions et d'argumenter ses prises de position, de lui demander son avis et d'en tenir compte dans des domaines où il peut s'impliquer (les loisirs, la manière de gérer son temps extrascolaire, son argent de poche...). Mais cette dynamique éducative parentale est également valable et applicable à l'école (Bolognini & Prêteur, 1998).

Ces études confortent les résultats obtenus dans différentes recherches et mettent en lumière le rôle important des « autres significatifs » (famille, pairs et enseignants) dans le décrochage scolaire des jeunes. On peut aborder cette question sous un angle particulier : celui du soutien social perçu dont peuvent bénéficier les jeunes auprès des personnes qui comptent pour eux. En se référant aux quatre types de soutien (émotionnel, matériel, informatif et d'estime) avancés par House (1981) et Tardy (1985), nous avons mesuré le soutien social dispensé par trois sources qui sont la famille, les amis et les professeurs. On peut se demander si le soutien social perçu diminue le risque d'abandon scolaire en favorisant des intentions d'avenir scolaire et professionnel ambitieuses et si l'absence du soutien augmente l'anxiété relative au domaine scolaire.

Dans notre recherche, nous nous intéressons au soutien social dispensé par les personnes qui comptent pour les adolescents (famille, amis, professeurs). Nous considérons que le soutien social perçu est l'une des variables contextuelles qui entrent en jeu dans l'explication du risque d'abandon scolaire en augmentant le niveau d'anxiété scolaire et en influençant sur les intentions d'avenir scolaire et professionnel des élèves.

**En conclusion**, l'analyse faite par A. Bandura dans le cadre de la théorie sociale cognitive (TSC) peut être synthétisée sous la forme d'un schéma (cf. figure 5, p. 67). Ce schéma nous permet de mieux représenter les interactions des dimensions principales en jeu dans les actions que l'individu met en œuvre face aux situations qu'il rencontre. Cette théorie inscrit le

comportement humain dans le cadre d'une « triade dynamique » (interaction réciproque entre des caractéristiques personnelles, des types de comportement et des types d'environnement).

La théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (2003) qui conçoit les relations entre facteurs contextuels et facteurs individuels dans une interaction dynamique, fournit un cadre pour une analyse systémique de l'abandon scolaire. Suite aux recherches et travaux que nous avons présentés, il apparaît que :

- un haut niveau d'anxiété scolaire (Demangeon, 1973 ; Pervin, Oliver & John, 2005),
- des expériences négatives d'apprentissage scolaire (Bandura, 1985),
- des croyances d'efficacité faibles dans le domaine scolaire (Betz & Hackett, 1981) associées à des attentes faibles par rapport à l'école (Shell, Bruning & Colvin, 1995),
- des intentions d'avenir peu ambitieuses (Carré & Fenouillet, 2009),

constituent des facteurs qui augmentent le risque d'abandon scolaire, alors que le soutien social dont peuvent bénéficier les adolescents auprès des personnes qui comptent pour eux (famille, amis, professeurs) (Bruchon-Schweitzer, 2002) devrait diminuer ce risque.

Dans le chapitre suivant, seront présentées la problématique, les hypothèses générales ainsi que la démarche méthodologique de notre recherche.

# Chapitre 4 : Problématique, hypothèses générales, démarche méthodologique

## 4.1 Problématique générale

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux menés sur le décrochage scolaire selon une approche psychosociale. Il s'agit d'identifier les facteurs psychologiques et sociaux qui contribuent au risque d'abandon scolaire des collégiens de 5<sup>e</sup> au Liban, de les comprendre, et d'en évaluer le rôle. Nous avons choisi de situer notre recherche dans le cadre de la théorie sociale cognitive. Cette théorie, rappelons-le, défend l'idée d'un déterminisme réciproque entre ces trois grands ensembles de facteurs, d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux.

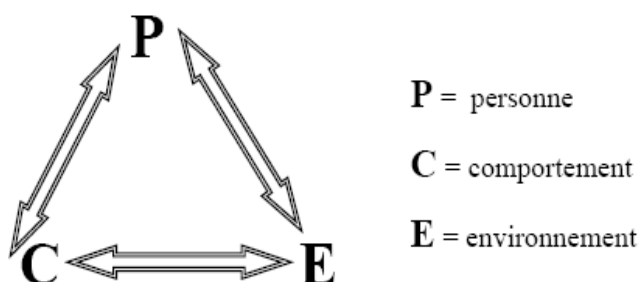


Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986).

Notre objectif dans cette recherche est d'analyser le rôle des caractéristiques des contextes dans lesquels évoluent les collégiens et le rôle des caractéristiques individuelles (notamment des caractéristiques d'ordre socio-émotionnel) sur le risque d'abandon scolaire. Compte tenu des connaissances scientifiques relatives aux facteurs responsables du risque d'abandon, notre intérêt porte particulièrement sur l'étude des variables identifiées comme jouant un rôle dans l'abandon scolaire : certaines font référence à des caractéristiques individuelles comme l'anxiété scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les intentions d'avenir scolaire, d'autres sont considérées comme des facteurs contextuels comme les expériences d'apprentissage scolaire et le soutien social perçu.

Dans notre revue de la littérature, nous avons abordé le rôle que jouent plusieurs variables qui apparaissent importantes dans le risque d'abandon scolaire.

### **Anxiété scolaire**

La littérature nous permet de constater qu'un niveau élevé d'anxiété peut bloquer l'engagement dans l'action et avoir de ce fait un effet négatif sur la performance et les résultats scolaires. Les mauvais résultats antérieurs seraient pour une grande part à la source de la réaction anxieuse se produisant au moment de la réalisation d'une épreuve scolaire, réaction qui a pour effet de diminuer encore les performances. Cependant, des expériences antérieures de performance (en mathématiques, par ex.) n'affectent pas directement l'anxiété. En fait, l'impact des succès et des échecs antérieurs sur l'anxiété scolaire est médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle. En effet, l'impact de l'efficacité personnelle perçue sur l'anxiété scolaire ne peut être mis en évidence que par une évaluation multiforme prenant à la fois en compte la croyance du sujet à répondre aux exigences scolaires, à contrôler les pensées intrusives, à améliorer le stress ressenti et à réguler les activités d'études. Un faible sentiment d'efficacité relatif à la gestion des activités d'études contribue à accroître l'anxiété scolaire.

Nous avons abordé ce thème de l'anxiété scolaire et nous allons l'étudier par rapport à la peur d'échouer à l'école et par rapport aux apprentissages scolaires (un examen, une composition, les interrogations en classe par le professeur, la compréhension des leçons).

### **Sentiment d'efficacité personnelle**

Un fort sentiment d'efficacité personnelle est associé à de meilleurs résultats, à une motivation et à des objectifs plus élevés, à l'engagement dans des tâches plus difficiles, à la persévérance face à des difficultés, à la régulation des efforts, à une meilleure gestion du stress et de l'anxiété. Les élèves dotés d'un fort sentiment d'efficacité personnelle s'investissent davantage dans leurs études et leurs performances sont meilleures que celles de leurs pairs qui ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible.

À l'inverse, un faible sentiment d'efficacité est associé à des comportements d'évitement, des symptômes dépressifs, un niveau élevé d'anxiété, une faible réussite scolaire, ainsi que d'autres problèmes comportementaux. Cet ensemble de facteurs a non seulement une influence négative sur l'expérience scolaire, mais il conduit, assez fréquemment, au décrochage scolaire.

Après avoir traité ce thème du sentiment d'efficacité personnelle, nous aborderons la question du sentiment d'efficacité personnelle relatif à la réussite de l'élève dans les



disciplines principales (sciences, maths, français), à la régulation de sa propre motivation et de ses activités d'apprentissage.

### **Expériences d'apprentissage scolaire**

Les expériences d'apprentissage scolaire contribuent, pour une grande part, à la construction des sentiments d'efficacité des élèves. Les succès construisent une solide croyance dans ses compétences alors que les échecs sapent cette croyance. Nous prendrons en compte les expériences de réussite et des difficultés dans différentes disciplines scolaires que les élèves ont étudiées jusqu'à présent.

### **Attentes de résultats**

Les attentes de résultats - dont les formes majeures sont selon Bandura les attentes relatives aux *effets physiques positifs ou négatifs, aux réactions sociales d'autrui, et aux réactions auto-évaluatives positives et négatives* - sont déterminées partiellement, entièrement ou pas du tout par les croyances d'efficacité. Ces croyances font partie du même processus unissant le comportement de la personne et le résultat de ce comportement. Les attentes dépendent largement du jugement des personnes sur leur capacité à réussir dans des situations données. Ainsi, il existe une relation conditionnelle entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats. En croisant les niveaux de SEP (faible et fort) et les attentes de résultat (fortes et faibles), Bandura décrit des configurations différentes de ce qu'il nomme des effets psychosociaux et émotionnels. Dans notre recherche, nous allons étudier les attentes des élèves par rapport à l'école.

### **Buts personnels et intentions d'avenir**

Les buts personnels des individus sont étroitement liés à leurs sentiments d'auto-efficacité et à leurs croyances relatives aux conséquences probables de leurs actions. Les buts régulent nos actions, pensées, et émotions pour atteindre un résultat désiré. Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur l'élaboration des buts. Plus un individu se considère efficace, plus il se fixe des buts élevés et plus il s'y attache. Nous prendrons en compte dans notre recherche des intentions d'avenir scolaire et professionnel des élèves, comme buts régulant pouvant réduire ou augmenter le risque d'abandon scolaire.

### **Soutien social perçu**

Le soutien social perçu (dispensé par la famille, les pairs et les professeurs) peut contribuer ou non à la réussite scolaire des élèves. Ainsi, un soutien social provenant de figures significatives adultes (notamment les membres de la famille et les professeurs), peut avoir un effet favorable sur les jeunes, et plus spécifiquement chez les jeunes à risque. La présence d'un soutien social perçu comme aidant est notamment liée, comme nous l'avons vu, à moins d'absentéisme, de décrochage et de comportements délinquants à l'adolescence. Nous avons choisi d'étudier trois types du soutien social: le soutien émotionnel, le soutien d'estime et le soutien informatif provenant de trois partenaires (la famille, les pairs et les professeurs).

### **Sexe de l'élève**

**Le sexe de l'élève** peut être considéré comme un facteur de risque d'abandon scolaire. Les statistiques effectuées par le CRDP pour les années scolaires 2001-2002 jusqu'à 2009-2010 sur l'évolution du taux d'abandon scolaire au Liban, montrent que le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons par rapport aux filles. Ces résultats font écho à ceux obtenus en Europe. Dans notre recherche, nous cherchons de voir les parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon chez les filles et les garçons. , et donc les éventuelles différences dans ce parcours.

Suite à notre revue de la littérature sur les effets d'un certain nombre de variables individuelles et contextuelles associées au décrochage scolaire, des constats ont émergé, nous permettant de poser un ensemble de questions dans le cadre de la théorie sociale cognitive.

## **4.2 Hypothèses générales**

Compte tenu des arguments théoriques avancés dans la première partie, on s'attend - dans le cadre de notre première hypothèse - à ce que :

- les garçons aient plus de risque d'abandon que les filles,
- l'anxiété scolaire augmente le risque d'abandon scolaire,
- le fait de se sentir peu compétent sur le plan scolaire augmente le risque d'abandon scolaire,
- le fait d'attendre peu de l'école et d'avoir peu d'ambition pour l'avenir augmente le risque d'abandon scolaire.

Notre seconde hypothèse porte sur le rôle de caractéristiques des contextes d'apprentissage (les mauvaises expériences d'apprentissages scolaires) et des contextes sociaux (l'absence de soutien social) sur le risque d'abandon scolaire. Ces deux variables (les mauvaises expériences d'apprentissages scolaires et l'absence de soutien social) ont été prises en compte et l'on s'attend à ce que les effets de ces mauvaises expériences d'apprentissages scolaires et de l'absence de soutien social s'associent pour augmenter le risque d'abandon scolaire.

Il est à noter que les objectifs des différentes analyses que nous avons effectuées, visent à mieux spécifier le rôle joué par chacune de ces variables.

Toutefois, c'est la conjugaison de ces différentes variables individuelles et contextuelles qui nous semble être particulièrement intéressante et originale à prendre en compte. Ces variables n'interviennent jamais isolément mais sont toujours associées et en inter - relation.

### **4.3 Démarche méthodologique**

Afin de collecter des données suffisamment riches, nous avons utilisé conjointement une méthode d'analyse quantitative (enquête par questionnaires) puis une méthode d'analyse qualitative (entretiens individuels). Cette méthodologie mixte permet de développer une compréhension plus fine et plus riche du phénomène étudié recouvrant à la fois les aspects descriptifs et explicatifs des facteurs psychosociaux identifiés comme jouant un rôle dans ce phénomène.

L'analyse quantitative a porté sur le traitement des réponses données à notre questionnaire d'enquête. Elle a permis de mettre en évidence les relations existant entre les variables étudiées.

L'analyse qualitative a porté sur le traitement des contenus verbaux recueillis au cours d'entretiens individuels semi-directifs. La technique de l'entretien individuel, grâce aux interactions et aux relances qu'elle rend possible, permet à la personne d'exprimer des idées et de les préciser plus facilement qu'en répondant à un questionnaire.

Notre étude quantitative s'est appuyée sur trois types d'analyses : analyses descriptives, analyses en pistes causales, et analyses des correspondances multiples. Les analyses statistiques descriptives permettent de représenter et de résumer les données recueillies. Les analyses en pistes causales sont susceptibles de mettre en évidence le caractère complexe du phénomène de risque d'abandon scolaire par la modélisation des relations en jeu entre les diverses variables de la recherche. Les analyses des correspondances multiples permettent d'établir une description des associations existant entre les variables de la recherche les plus importantes qui interviennent dans le risque d'abandon scolaire.

Notre étude qualitative s'est appuyée sur une analyse de contenu des productions verbales des adolescents, recueillies au cours de nos entretiens semi-directifs.

Ces différentes méthodes statistiques sont complémentaires. Avoir plusieurs traitements vise également à alimenter la démarche systémique adoptée dans notre recherche.

Dans la deuxième partie, nous commencerons par présenter les résultats de l'étude quantitative portant sur l'analyse des réponses au questionnaire auquel ont répondu 504 élèves des collèges de la ville de Tripoli au Liban. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'étude qualitative des contenus des entretiens individuels réalisés auprès de 26 élèves.

Pour terminer, nous présenterons les principaux apports de cette thèse, nous évoquerons les limites de notre travail et nous dégagerons quelques pistes pour prolonger notre recherche.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**CADRE EMPIRIQUE**

# Chapitre 1: Étude quantitative

## 1.1 Méthode

### 1.1.1 Participants

Cette recherche a été menée auprès de 504 élèves - 270 filles (53,6 %) et 234 garçons (46,4%) - répartis dans 22 classes de 7 écoles publiques de l'agglomération de Tripoli. L'âge moyen de l'échantillon est de 13 ans, 9 mois (ET =1,38), avec un âge minimum de 11,25 et un âge maximum de 21,5 ans. Ils sont scolarisés dans le cycle de l'éducation de base, en classe de septième (EB7) – classe qui correspond à la classe de 5<sup>e</sup> en France - dans des collèges situés dans un quartier défavorisé (Qobbé). Les élèves proviennent de milieux familiaux défavorisés où le niveau d'étude des parents est très faible. Les mères ont, pour la plupart d'entre elles, un niveau de collège (34,2 %) et seules 3,8% d'entre elles ont un diplôme supérieur au Bac. Les pères ont un niveau de collège pour 33,5 % d'entre eux et seuls 4,4% d'entre eux ont un diplôme supérieur au Bac. Les catégories professionnelles les plus fréquemment exercées par les pères sont celles d'ouvriers (67,7%), d'employés (15,7%) et de commerçants (13,7%). En ce qui concerne les mères, la catégorie « sans emploi » (94,6%) est dominante.

On pourrait considérer que les élèves sont issus d'un milieu « défavorisé » dans la mesure où la majorité des élèves de notre échantillon a des pères qui appartiennent à la catégorie professionnelle des ouvriers et par le fait que la catégorie « sans emploi » dans l'activité professionnelle des mères est relativement gonflée par le nombre d'entre elles qui resteraient au foyer pour éduquer leurs enfants. Nous pouvons constater l'homogénéité de la catégorie socioprofessionnelle des parents. Pour cette raison, cette variable n'a pas été prise en compte dans l'analyse des résultats.

### 1.1.2 Outils de recueil des données quantitatives

Notre questionnaire d'enquête (cf. annexe) nous a permis de recueillir un ensemble de données relatives aux domaines suivants: 1) le risque d'abandon scolaire ainsi que les variables qui jouent un rôle - compte tenu des arguments théoriques avancés et issus des travaux antérieurs - dans l'abandon scolaire: 2) les expériences d'apprentissages scolaires que les élèves ont pu avoir jusqu'à présent, 3) le sentiment d'efficacité scolaire, 4) le soutien social dont peuvent bénéficier les élèves parmi les personnes qui comptent pour eux (famille, amis, professeurs),

5) leurs intentions d'avenir scolaire et professionnel, 6) leurs attentes par rapport à l'école, 7) l'anxiété relative à leurs apprentissages scolaires, 8) l'anxiété relative à la peur d'échouer dans le parcours scolaire et professionnel.

Nous avons prêté attention à l'ordre dans lequel les épreuves ont été présentées. En effet, si nous avons demandé aux élèves de se focaliser au départ sur leurs échecs, cela aurait risqué d'induire chez eux des sentiments négatifs, surtout chez ceux qui sont sensibles à une expérience d'échec et cela aurait pu influencer sur leur façon de répondre à l'ensemble des questions des différentes épreuves. C'est pourquoi nous avons reporté en fin de passation les deux sous échelles, celle de l'anxiété relative aux apprentissages scolaires et celle relative à la peur d'échouer. Nous avons commencé par aborder le parcours scolaire de l'élève, puis ses expériences d'apprentissages scolaires, ses sentiments d'efficacité dans le domaine scolaire, le soutien social perçu, ses intentions d'avenir scolaire et professionnel et ses attentes par rapport à l'école. En fin de questionnaire, nous avons posé les questions socio-biographiques permettant de caractériser le contexte d'études des élèves. Lors de l'expérimentation, huit instruments de mesure regroupés dans notre questionnaire d'enquête ont donc été utilisés.

Nous allons présenter chacune des variables étudiées et les épreuves utilisées pour évaluer les variables de la recherche.

#### **1.1.2.1. Le risque d'abandon scolaire**

Cette variable a été mesurée à l'aide du questionnaire intitulé « A l'intention des élèves de Troisième ». Ce questionnaire, élaboré en 2003, a fait l'objet d'une première présentation dans l'étude de Prêteur, Constans et Féchant (2004). Ce questionnaire, composé de 64 items, comporte les sept rubriques suivantes:

- Le parcours scolaire
- Le comportement en classe
- Les attitudes relatives aux devoirs et aux leçons
- Les mobiles évoqués pour réaliser les activités scolaires
- La valeur accordée à l'école
- La qualité des relations avec les pairs
- Informations générales sur l'élève et sa famille

Nous nous sommes également référée au protocole plus large sur « les jeunes, l'école et leur avenir » (Prêteur, Constans, & Féchant, 2004), questionnaire inspiré de l'outil de Dupont et Leclercq (1998), composé de 67 items répartis en quatre rubriques:

- Le parcours scolaire
- L'orientation du jeune et ses projets
- Le rapport à l'école et au savoir
- Informations socio-biographiques sur la famille de l'adolescent interrogé.

Notre échelle de risque d'abandon scolaire est subdivisée en deux rubriques comportant: **le parcours scolaire** considéré de manière globale et extrait du questionnaire de Prêteur, Constans et Féchant (2003), et **le rapport à l'école** tiré de leur protocole plus large sur « les jeunes, l'école et leur avenir » (Prêteur, Constans, & Féchant, 2004). La consigne se présentait comme suit: « Les questions suivantes portent sur ton parcours scolaire et ton comportement en classe. Pour chaque question, coche la case qui correspond le mieux à ton choix ».

**A) Le parcours scolaire.** Il s'agit de recueillir des éléments relatifs au curriculum. La rubrique du parcours scolaire se compose des quatre sous dimensions:

*Les résultats scolaires.* Cinq items permettent de recueillir des informations globales sur la réussite scolaire à l'école de l'élève à partir de différentes formes d'informations telles que: le sentiment de réussite, le redoublement, la moyenne générale de l'année en cours et la satisfaction de ses professeurs concernant ses résultats scolaires. Les items renvoyant à cette dimension présentent des modalités de réponses différentes:

- L'item 1 « Pour l'ensemble de ma scolarité, je pense avoir réussi » se présente sous forme d'une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« très bien »).
- L'item 2 « Depuis la maternelle, j'ai déjà redoublé » a été coté de la façon suivante: « jamais », « une fois », « plus d'une fois ».
- L'item3 « Cette année, ma moyenne générale est.../20 » correspond à la moyenne scolaire générale de l'élève du premier trimestre de l'année en cours.
- L'item4 « Cette année, j'éprouve des difficultés à l'école » et l'item5 « Mes professeurs sont satisfaits de mes résultats scolaires » se présentent sous forme d'une échelle de Likert allant de 1 (« jamais ») à 5 (« toujours »).

On ne peut intégrer dans la mesure du risque d'abandon les résultats scolaires dans la mesure où les items qui les évaluent sont faiblement corrélés aux autres.



***Le comportement en classe.*** 6 items décrivent de manière générale l'implication de l'élève en classe (par exemple, «Lorsqu'un cours ne m'intéresse pas, je finis par ne plus écouter »). Les élèves devaient se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 («jamais») à 5 («toujours»). Son coefficient alpha de Cronbach est modéré, avec une valeur de .64.

***Les devoirs et leçons.*** 5 items correspondent à des attitudes relatives aux devoirs et aux leçons (par exemple, «Dans l'ensemble, faire mes leçons et mes devoirs souvent m'ennuie»). L'élève devrait exprimer son degré d'accord avec les items proposés sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). Ainsi, un score élevé sur l'échelle de « les devoirs et leçons » correspond à des attitudes positives à l'égard des leçons et devoirs. Cette dimension regroupe un item supplémentaire permettant d'évaluer le temps consacré par l'élève aux devoirs et leçons («chaque jour, je fais mes devoirs et leçons ») dont les modalités de réponses ont été cotées de la façon suivante: « le plus rapidement possible », « en moins de 30 minutes », « entre 30 minutes et 1 heure » « entre 1 heure et 2 heures ». Son coefficient alpha est ( $\alpha = .64$ ).

***Les mobiles pour réaliser les activités scolaires.*** 4 items illustrent les mobiles de l'élève pour réaliser les activités scolaires. Les quatre items correspondent à des activités scolaires positives (par exemple, «Je préfère m'y prendre à l'avance pour faire mes devoirs et préparer mes contrôles.»). Les élèves devraient exprimer leur degré d'accord avec les items proposés sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). Ainsi, un score élevé sur l'échelle de « Les activités scolaires » correspond à des mobiles forts pour réaliser les activités scolaires. Son coefficient alpha de Cronbach est modéré, avec une valeur de .65.

## **B) Le rapport à l'école**

Il permet d'appréhender les sentiments de l'élève envers l'école et de recueillir des informations concernant son absence et sa présence à l'école. La rubrique du rapport à l'école se compose des deux sous dimensions:

***Les sentiments envers l'école.*** 12 items permettent d'apprécier le mal-être de l'élève à l'école et ses difficultés à trouver ou à donner du sens à ses activités (par exemple, «quand je suis au collège, je me demande parfois ce que je fais», «Je me sens souvent seule »). Nous avons

construit puis ajouté à l'échelle originale (10 items) deux items supplémentaires relatifs à l'envie de ne plus vouloir aller à l'école et respectant l'idée de cette sous-dimension (par exemple, «Si je le pouvais, j'aimerais arrêter dès que possible d'aller en classe»). Les élèves devraient exprimer leur degré d'accord avec les items proposés sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). Ainsi, un score élevé sur l'échelle de « Les sentiments envers l'école » correspond à des sentiments négatifs envers l'école. Son coefficient alpha de Cronbach est élevé, avec une valeur de .75.

**Présence et absence à l'école.** Deux items permettent d'appréhender deux informations telles que: la présence à l'école (par exemple, « Depuis le début de l'année, je m'efforce de ne jamais manquer un cours ») et l'absentéisme (par exemple, « Depuis le début de l'année, il m'est arrivé de ne pas me rendre à l'école parce que je ne m'y sens pas à l'aise »). Pour l'item correspondant à la présence à l'école, l'élève devait indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») dans quelle mesure cette proposition lui paraît pertinent. L'item de l'absentéisme a été codé de la façon suivante: «jamais», «1 à 2 fois», «quelquefois», «régulièrement». On ne peut intégrer dans la mesure du risque d'abandon les résultats scolaires dans la mesure où les items qui les évaluent sont faiblement corrélés aux autres.

Dans l'ensemble, *les coefficients alpha* atteignent des niveaux modérés ou très bons. Le coefficient alpha de Cronbach pour l'ensemble de l'échelle est élevé, avec une valeur de .86.

**Inter-corrélations.** Afin de rendre compte des liaisons entre les différentes variables<sup>12</sup> du risque d'abandon scolaire, des corrélations Bravais-Pearson ont été calculées. Les dimensions spécifiques du risque d'abandon scolaire sont fortement ou assez fortement corrélées entre elles. La dimension globale apparaît corrélée positivement avec des sentiments négatifs envers l'école. Par ailleurs, il n'y a pas de corrélation entre le fait de ne jamais avoir redoublé et la satisfaction à l'égard des professeurs.

Les corrélations entre les différentes dimensions du risque d'abandon scolaire (résultats scolaires (items 1, 2, 3, 4 et 5), comportements adaptés en classe, attitudes positives relatives

---

<sup>12</sup> Les items de l'échelle globale du risque d'abandon scolaire ont été inversés dans le sens croissant du risque afin de rester cohérent avec notre mesure.

aux devoirs et aux leçons, mobiles pour réaliser les activités scolaires et la présence à l'école (items 34 et 35) du risque d'abandon scolaire indiquent, que ces dimensions du risque d'abandon scolaire sont négativement corrélées avec la dimension globale du risque d'abandon scolaire. On voit aussi dans le tableau 7 que les sentiments négatifs envers l'école apparaissent négativement corrélés avec de bons résultats scolaires (items 1, 2, 3, 4 et 5), avec des comportements adaptés en classe, avec des attitudes positives relatives aux devoirs et aux leçons, avec des mobiles pour réaliser les activités scolaires avec la présence à l'école (items 34 et 35). (*cf.* tableau, ci-dessous).

**Tableau 7:** Corrélations entre l'échelle du risque d'abandon scolaire et ses sous-échelles.

|   | 1       | 2       | 3      | 4       | 5       | 6       | 7      | 8       | 9      | 10      | 11     |
|---|---------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| 1- Score global risque d'abandon scolaire                   |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| <b><u>Résultats scolaires</u></b>                           |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 2- Sentiment de réussite scolaire (item1)                   | -.43*** |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 3- Pas de redoublement (item2)                              | -.21*** | .12*    |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 4- Moyenne scolaire générale (item3)                        | -.30*** | .58***  | .08*   |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 5- Pas de difficultés scolaires actuelles éprouvées (item4) | -.48*** | .32***  | .01*   | .37***  |         |         |        |         |        |         |        |
| 6- Satisfaction des professeurs (item5)                     | -.37*** | .51***  | .07    | .45***  | .31***  |         |        |         |        |         |        |
| <b><u>Comportements en classe</u></b>                       |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 7- Comportements adaptés en classe                          | -.76*** | .40***  | .21*** | .28***  | .34***  | .38***  |        |         |        |         |        |
| <b><u>Les devoirs et leçons</u></b>                         |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 8- Attitudes positives relatives aux devoirs et aux leçons  | -.78*** | .32***  | .16**  | .22***  | .36***  | .26***  | .53**  |         |        |         |        |
| <b><u>Les activités scolaires</u></b>                       |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 9- Mobiles pour réaliser les activités scolaires            | -.65*** | .27***  | .16**  | .18***  | .30***  | .29***  | .46**  | .48**   |        |         |        |
| <b><u>Les sentiments envers l'école</u></b>                 |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 10- Sentiments négatifs envers l'école                      | .88***  | -.35*** | -.14** | -.25*** | -.44*** | -.27*** | -.50** | -.55**  | -.37** |         |        |
| <b><u>Présence à l'école</u></b>                            |         |         |        |         |         |         |        |         |        |         |        |
| 11- Se sentir à l'aise à l'école (item 34)                  | -.36*** | .14**   | .12*   | .14*    | .16**   | .08*    | .25*** | .24***  | .14*   | -.38*** |        |
| 12- Présence à l'école (item35)                             | -.42*** | .20***  | .10*   | .15**   | .22***  | .16**   | .34*** | -.31*** | .32*** | -.34*** | .24*** |

\*p < .05, \*\*p < .001, \*\*\*p < .0001

### 1.1.2.2 Les expériences d'apprentissages scolaires

Nous avons choisi d'utiliser le questionnaire intitulé « *Sources of Mathematics Self-Efficacy* », développé par Usher et Pajares (2008). Ce questionnaire, validé lors d'études antérieures (Matsui *et al*, 1991 ; Klassen, 2004), est une compilation de plusieurs questionnaires (Matsui *et al*, 1990 ; Lent, Lopez & Bieschke, 1991 ; Lent *et al*, 1991 ; Hampton, 1998 ; Usher & Pajares, 2006b ; Matsui, Matsui & Ohnichi, 1990 ; Klassen, 2004). Conçus initialement pour évaluer les sources d'auto-efficacité en mathématiques des élèves au collège, les items ont été adaptés pour une utilisation dans les milieux universitaires (Anderson & Betz, 2001; Britner & Pajares, 2006; Lopez & Lent, 1992 ; Smith, 2001 ; Usher & Pajares, 2006a, 2006b) et, par la suite, avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage (Hampton & Mason, 2003) (Usher & Pajares, 2008, pp. 751-796, trad. personnelle).

Ce questionnaire se compose des cinq sous-échelles comprenant chacune 6 items: les expériences de maîtrise (de réussite) (Mastery experience), les expériences vicariantes (vicarious experience-peers, vicarious experience-adults), la persuasion (influence) sociale (social persuasions) et l'état physiologique/émotionnel (physiological state). Ces sources ont souvent été étudiées (*e.g.* Lent *et al*, 1991 ; Lopez et Lent, 1992 ; Lopez *et al*, 1997 ; Klassen, 2004) et généralement, les chercheurs ont rapporté des coefficients alpha de Cronbach variant de 0,80 à 0,86 pour les expériences de maîtrise, de 0,56 à 0,87 pour les expériences vicariantes, de 0,72 à 0,91 pour les persuasions sociales et enfin de 0,76 à 0,91 (*e.g.* Usher et Pajares, 2006) pour les états physiologiques et émotionnels.

Dans notre recherche, nous avons choisi la première sous-échelle composée de six items permettant d'appréhender les expériences de réussite et des difficultés dans différentes disciplines scolaires que les élèves ont étudiées jusqu'à présent. Elle a fait l'objet d'une traduction, d'une adaptation du lexique et de certaines reformulations afin d'être accessible à notre population. Dans la mesure où le taux élevé d'abandon scolaire (comme nous l'avons mentionné) touche particulièrement le dernier sous – cycle de l'éducation de base (équivalent du collège en France) où la langue française fonctionne comme langue d'enseignement pour la totalité des élèves de ce niveau concernant les apprentissages scientifiques, certains items initiaux qui portaient sur les maths ont été remplacés dans notre recherche par le français et les sciences (par exemple « I have always had a natural talent for math » a été remplacé par « J'étais bon (e) en sciences »). La consigne était: « Les phrases qui suivent portent sur les

expériences scolaires que tu as pu avoir jusqu'à présent. Coche la case qui correspond le mieux à ton choix». Cette échelle se présente sous forme d'une échelle de Likert contenant six items codés chacun sur une échelle en cinq points allant de 1 (« jamais ») à 5 (« très souvent »). Sur le présent échantillon, le coefficient alpha est modéré ( $\alpha = .63$ ).

### 1.1.2.3 Les sentiments d'efficacité personnelle

Dans l'ouvrage de Pajares et Urdan (2006), Bandura précise les modalités de mesure des sentiments d'efficacité personnelle. Tout d'abord, l'efficacité personnelle n'est pas une disposition globale décontextualisée qu'on doit évaluer par un test général, il est nécessaire de veiller lors de l'élaboration d'un questionnaire à mesurer au plus près cette croyance recherchée. « Les échelles de sentiment d'efficacité personnelle doivent être adaptées au domaine particulier de fonctionnement qui nous intéresse » (trad. personnelle p. 308).

De plus, Bandura (2006) rappelle également que les sentiments d'efficacité personnelle se fondant sur la capacité perçue par l'individu, les items le mesurant devront être traduits en termes de « Je suis capable de ... » plutôt que « Je serai capable de... ». Dans le premier cas, on évalue un jugement de capacité, alors que dans le deuxième on se situe au niveau de l'intention. Bandura (2006) conseille également d'utiliser une échelle de Likert permettant aux sujets d'auto-évaluer leurs sentiments d'efficacité personnelle avec au moins cinq gradations (plus s'il s'agit d'adultes). Enfin, en ce qui concerne le traitement, il est vivement conseillé d'utiliser une analyse factorielle afin de vérifier la validité de la structure des différents items.

Dans notre recherche, nous avons choisi de mesurer les sentiments d'efficacité personnelle à partir de « *L'échelle multidimensionnelle d'efficacité scolaire perçue* » (*Multidimensional scales of perceived academic efficacy*) (Bandura, 1990), traduite et validée lors d'études antérieures, notamment dans le cadre d'enquêtes conduites, d'une part, en Italie, en Hongrie et en Pologne auprès de 1180 jeunes âgés de 10 à 15 ans (Pastorelli *et al.*, 2001) et, d'autre part, en France au cours d'une enquête auprès d'élèves scolarisés en 6<sup>e</sup> (en 2007-2008) et en 3<sup>e</sup> (en 2010-2011) par B. Trosseille, T. Rocher, F. Champault, M. Le Cam, S. Blanchard, PH. Chartier, N. Lallemand, I. Soidet, A. Lieury, S. Lorant, & P. Vrignaud.

*L'échelle d'efficacité scolaire perçue* d'Albert Bandura (1990) est une échelle de 37 items concernant 7 domaines de fonctionnement rassemblés sous les trois grands facteurs suivants:

- l'efficacité scolaire perçue
- l'efficacité sociale perçue
- l'efficacité relative à l'activité d'autorégulation.

Le coefficient alpha de Cronbach calculé par Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, & Bandura (2001) lors de leur enquête est de 0,87 pour l'efficacité scolaire perçue, 0,75 pour l'efficacité sociale perçue, et de 0,80 pour l'efficacité relative à l'autorégulation. Cela permet d'en déduire que cette échelle a une bonne consistance interne.

Dans notre recherche, afin d'évaluer les sentiments d'efficacité scolaire des élèves, nous avons choisi d'étudier le premier facteur qui concerne « *l'efficacité scolaire perçue* » relative à différents domaines d'activités scolaires:

- Les croyances d'efficacité des élèves relatives:
  - à la capacité des élèves à réussir dans différentes disciplines scolaires (mathématiques, sciences, etc.) (items 1 à 7),
  - à la régulation de sa propre motivation et de ses activités d'apprentissage (items 8 à 17),
  - et au fait de pouvoir répondre aux attentes des parents et des professeurs (items 27 et 28).

Les deux premiers domaines du facteur concernant « l'efficacité scolaire perçue » font l'objet de notre recherche: celui renvoyant aux croyances d'efficacité des élèves concernant leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (mathématiques, sciences, etc.) (items 1 à 7) et celui correspondant à la régulation de sa propre motivation et de ses activités d'apprentissage (items 8 à 17). Certains items portaient sur les croyances d'efficacité des élèves concernant leur capacité à réussir dans les disciplines scolaires suivantes: la géographie et l'histoire, ont été remplacés par d'autres disciplines telles que la physique et la chimie afin d'être adaptés à notre public d'enquête (par exemple, «Vous sentez-vous capable de réussir en histoire? » devient «Je me sens capable de réussir en chimie»). En effet, les apprentissages scientifiques et la langue française (comme nous l'avons déjà mentionné) posent problème aux élèves du collège. L'élève devait indiquer sur une échelle de Lickert en 5 points allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« très bien ») ce qu'il ressent, lorsqu'il fait les activités proposées.

***Analyse factorielle exploratoire.*** Afin d'analyser les facteurs en jeu, nous avons réalisé une analyse factorielle exploratoire en facteurs principaux avec rotation Varimax puis oblique (Promax) des réponses des 504 élèves de notre échantillon. Cette analyse a permis de mettre en évidence une structure bidimensionnelle (*cf.* tableau 8).

L'échelle des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) présente les caractéristiques suivantes:

**Tableau 8:** Saturations des items sur l'échelle des sentiments d'efficacité personnelle à partir d'une analyse factorielle exploratoire en facteurs principaux suivie d'une rotation oblique (Promax).

| Items   | Dimension1<br>SEP réussite | Dimension 2<br>SEP apprentissages |
|---|----------------------------|-----------------------------------|
| Je me sens capable  |                            |                                   |
| Item1-De réussir en science de la vie   | <b>.56</b>                 | .7                                |
| Item2-De réussir en physique  | <b>.50</b>                 | .15                               |
| Item3-De réussir dans les études de textes en français                        | <b>.75</b>                 | -.5                               |
| Item4-De réussir en grammaire et en orthographe de la langue française        | <b>.60</b>                 | .2                                |
| Item5-De réussir en chimie  | <b>.53</b>                 | .7                                |
| Item6-De réussir en rédaction française                                       | <b>.56</b>                 | .7                                |
| Item7-De rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue                | .13                        | <b>.43</b>                        |
| Item8-De me concentrer sur le travail scolaire                                | .5                         | <b>.71</b>                        |
| Item9-De m'organiser dans mon travail scolaire                                | -.2                        | <b>.81</b>                        |
| Item10-De prévoir et de planifier dans le temps mon travail scolaire          | -.1                        | <b>.70</b>                        |
| Item11-De mémoriser ce que j'apprends en classe et dans les manuels scolaires | .12                        | <b>.64</b>                        |
| Item12-De me trouver un endroit pour étudier sans être distrait(e)            | .1                         | <b>.71</b>                        |
| Item13-De me motiver pour le travail scolaire                                 | .2                         | <b>.73</b>                        |
| <b>Eigenvalue</b>   | 5.6                        | <b>0.98</b>                       |
| <b>% variance</b>   | 84                         | <b>15</b>                         |

Il se dégage deux dimensions correspondant à celles que les items sont censés appréhender. Cette structure bidimensionnelle explique 99 % de la variance commune. Ainsi, pour la première dimension, 6 items sur 7 des sentiments des croyances d'efficacité des élèves concernant leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires affichent un poids élevé. L'item1: « Je me sens capable de réussir en mathématiques » présente la saturation la plus faible par rapport aux autres items 2, 3, 4, 5 et 6. Pour la deuxième dimension, là encore,



7 items sur 10 semblent particulièrement représentatifs de la dimension l'efficacité perçue en ce qui concerne la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissage. Les items 9 « Je me sens capable d'effectuer mon travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire », 11 « Je me sens capable de bien copier tout ce que le maître écrit au tableau » et 12 « Je me sens capable de rechercher des informations dans une bibliothèque pour faire un devoir scolaire » saturent faiblement la deuxième dimension.

Cette échelle semble nous apporter satisfaction tant au niveau des analyses factorielles qui font apparaître clairement les deux facteurs qui correspondent bien à nos dimensions, qu'au niveau des alphas qui montrent une bonne cohérence interne de notre échelle. Généralement, comme nous venons de le voir, les chercheurs qui ont utilisé cette échelle ont constaté une bonne consistance interne. Nous partageons également ces constats dans la mesure où nous trouvons sur nos données un coefficient alpha de .88 sur l'échelle globale, de .79, sur l'échelle des croyances d'efficacité des élèves relatives à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires et un alpha de Cronbach de .85 sur l'échelle de l'efficacité perçue relative à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissage. Cependant, l'item 9: « Je me sens capable d'effectuer mon travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire » a une corrélation avec le total de l'échelle de 0,33. En éliminant cet item, l'alpha de Cronbach augmente de .85 à .86, ce qui témoigne d'une consistance interne très satisfaisante de l'échelle.

#### **1.1.2.4 Le Soutien social perçu**

Le « soutien social perçu » a été évalué à l'aide du questionnaire de soutien social perçu pour la vie en générale (QSSP) de Bruchon-Schweitzer, (Bruchon-Schweitzer & Quintard, 2001 ; Bruchon-Schweitzer, 2002), inspiré du questionnaire de soutien social (le SSQ ou *Social Support Questionnaire*) de Sarason, Levine, Basham et Sarason (1983) dont la validation française du questionnaire de soutien social perçu à 6 items a été réalisée par Rasclé, Bruchon- Schweitzer et Sarason en 2005. Ceux-ci ont mis en évidence une bonne consistance interne (de .84 à .89 pour la disponibilité ; de .82 à .87 pour la satisfaction). Une étude, menée auprès de 421 étudiants, s'est intéressée uniquement à la satisfaction du soutien social et a mis en évidence que ce facteur expliquait 58.89% de la variance avec un alpha de Cronbach de .77 (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007). Ce questionnaire, validé lors de différentes recherches, est composé de quatre items explorant chacun un type de soutien social

(émotionnel, évaluatif, informationnel, instrumental) et quatre sources à savoir les collègues/collaborateurs, les supérieurs et les fonctions supports.

***Pré-test et construction de l'échelle.*** Afin d'ajuster l'instrument de mesure au contexte propre à cette étude, nous avons conduit des entretiens téléphoniques avec une douzaine d'élèves de différents niveaux scolaires (élèves qui obtiennent des résultats plutôt bons ou plutôt mauvais) après avoir obtenu l'autorisation des parents et nous avons exploré avec eux les types et les sources des soutiens dont ils peuvent bénéficier. De cette façon, nous avons vérifié que les trois items de notre questionnaire qui portent sur le soutien social perçu étaient bien adaptés aux collégiens libanais.

A la suite de ces entretiens et en se référant aux quatre types de soutien avancés par House (1981) et Tardy (1985), trois types de soutien (*émotionnel, informatif et d'estime*) et trois sources de ce soutien qui sont la famille, les amis et les professeurs ont été représentés par les trois items de notre échelle du soutien social. Le QSSP-P invite l'élève à évaluer pour chaque type de soutien, la *disponibilité* de chacune des sources, ainsi que sa *satisfaction* vis-à-vis de ce soutien. Trois ressources et trois types de soutien sont donc proposés alors que l'échelle originelle en présentait 4. La disponibilité est appréciée via la présence de personnes effectives dans la famille, parmi les amis et parmi les professeurs pouvant procurer chaque type de soutien (par exemple, «Y-a-t-il au moins une personne qui t'écoute et te reconforte quand tu as besoin d'aide dans ton travail scolaire? / Dans ta famille). Plus précisément, l'élève devait répondre par «oui » ou « non». La satisfaction est évaluée au moyen d'une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« tout à fait ») (exemple « Si oui, es-tu satisfait de son soutien? »).

Afin de nous assurer de la fiabilité de l'échelle du soutien social perçu, nous avons calculé pour la satisfaction du soutien social (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis et les professeurs un alpha de Cronbach. Ce dernier est respectivement de .70, .79, et .73 pour la satisfaction du soutien émotionnel, pour celle du soutien informatif et pour celle du soutien d'estime, dispensés par les personnes qui comptent pour les élèves (famille, amis, professeurs). Ces indices témoignent d'une consistance interne élevée pour chacune de ces dimensions. De même, nous avons calculé un alpha de Cronbach pour la satisfaction du soutien social dispensé par chacune de personnes (famille, amis, professeurs). Ce dernier est respectivement, .74, .86 et .85, pour la satisfaction du soutien social dispensé

par la famille, pour celle du soutien social dispensé par les amis et pour celle du soutien social dispensé par les professeurs témoignent également d'une consistance interne élevée.

Concernant la disponibilité, qu'il s'agisse pour chaque type du soutien (d'estime, informatif, émotionnel), des personnes et pour les trois types du soutien de chacune d'elles, nous ne pouvons avoir d'indice de consistance interne et calculer un score global du fait que nous évaluons les pourcentages des élèves ayant bénéficié du soutien social sur une échelle dichotomique (oui, non).

#### **1.1.2.5 Les intentions d'avenir scolaire et professionnel**

Afin de mesurer cette variable, nous avons créé trois items adaptés à notre public d'élèves scolarisés en EB7, correspondant à la représentation de l'élève de son avenir scolaire et professionnel. La consigne était « Les questions suivantes portent sur ce que tu penses par rapport à ton avenir scolaire et professionnel ». L'élève devait répondre sur une échelle en 5 points allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») pour l'item1 « Penses-tu poursuivre tes études au-delà du brevet des collèges ? » ; de 1 (« jamais ») à 5 (« très souvent ») pour l'item2 « As-tu déjà essayé de rechercher des informations sur les métiers que tu pourrais faire plus tard ? » et de 1 (« pas du tout ») à 4 (« très bien ») pour l'item3 « As-tu une idée du métier que tu souhaites exercer plus tard ».

#### **1.1.2.6 Les attentes par rapport à l'école**

Lorsqu'on explore les travaux sur les *attentes de résultat*, on constate que la majorité des études portent sur les effets des *attentes de résultats* dans le cadre de thérapies cognitives concernant la consommation d'alcool, de tabac, le développement d'activité physique et le comportement alimentaire, les prises de risque, les addictions à internet, au jeu.

En ce qui concerne les *attentes de résultat relatives au champ scolaire et professionnel*, la majorité des études portent sur des étudiants [*college/University*, âgés de 19 ans et plus] (Smith & Fouad, 1999), quelques études portent sur des lycéens [*high school*, âgés de 14-15 ans à 18 ans), mais les études sur les publics des collégiens [*middle school/junior high school*, âgés de 11 à 14-15 ans) et des élèves d'écoles primaires [*elementary school*, âgés de 5-6 ans à 10-11 ans) sont plus rares.

Pour mesurer cette variable, nous avons donc choisi de nous inspirer de l'échelle anglaise d'attentes de résultats (*outcome expectations*) de Smith & Fouad (1999), composée de 12

items renvoyant aux attentes de résultats dans des disciplines spécifiques telles que les lettres, les maths, les études sociales et l'anglais, dont le coefficient alpha de Cronbach calculé par Smith et Fouad (1999), auprès de 952 étudiants à l'Université du Midwest est de 0,95. L'échelle originale étant en anglais, il a donc fallu dans un premier temps traduire l'ensemble des items en langue française.

***Pré-test et construction de l'échelle.*** Nous avons conduit des entretiens téléphoniques avec le même groupe d'élèves que nous avons déjà contacté. Cette fois, nous avons exploré avec eux les types d'attentes qui ont le plus de sens pour eux. De cette façon, nous avons vérifié que les six items de notre questionnaire renvoyant aux trois formes d'attentes de résultats telles que: les effets physiques, les réactions sociales d'autrui et les réactions auto-évaluatives, étaient bien adaptés aux collégiens libanais et plus précisément, les attentes des élèves par rapport à l'école (exemple, « Si j'obtiens de bons résultats à l'école, cela m'aidera à me trouver un emploi assez bien payé »). Ils ont été reformulés et adaptés afin de les rendre compréhensibles à notre jeune public de collégiens libanais car l'échelle proposée par Smith et Fouad (1999) était destinée à un public d'étudiants d'université. L'élève devait indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») dans quelle mesure les propositions lui paraissent pertinentes. Nous avons obtenu un alpha de Cronbach de .45 après l'inversement des items (4 et 6) correspondant aux attentes négatives (item 4 « Si je travaille beaucoup à l'école, cela me sera pénible » ; item 6 « Aller au lycée ne m'apportera aucune satisfaction »). Ensuite, après avoir retiré les items 1, 4 et 6 (item 1 « Si j'échoue à l'école, mes parents et mes maîtres seront déçus ») l'alpha monte à .53, ce qui constitue une consistance interne modeste.

### **1.1.2.7 L'anxiété scolaire**

Nous avons choisi de nous servir du questionnaire d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel élaboré par Mallet et Vignoli (2012) dont une version préliminaire avait déjà été utilisée par Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis et Garcia (2005), comportant 21 items et qui permet de mesurer trois dimensions:

- la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel (7 items)
- la peur de s'éloigner de ses autrui significatifs (familles et amis notamment) en vue de poursuivre son parcours scolaire ou professionnel (7 items)

- et la peur de décevoir ses parents (7 items).

Nous nous sommes également référée au questionnaire d'anxiété élaboré par Mallet (2008).

Pour mesurer l'anxiété scolaire, nous avons sélectionné **deux dimensions**:

*L'anxiété relative aux apprentissages scolaires.* Il s'agit d'un inventaire qui se compose de cinq items envers lesquels l'élève devait indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (« jamais ») à 5 (« toujours ») ce qu'il ressent et comment il réagit lors des apprentissages scolaires (par exemple, «J'ai peur de ne pas avoir le temps de terminer mon travail, lorsque je fais une composition en classe»).

*L'anxiété relative à la peur d'échouer.* Cette mesure se compose de six items (par exemple, «J'ai peur de ne pas trouver d'emploi à la fin de mes études»). L'élève devait indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout ») à 4 (« tout à fait ») ce qu'il ressent en général quand il pense à son avenir scolaire et professionnel.

*L'anxiété scolaire globale.* Un score global d'anxiété scolaire a été composé des huit items d'anxiété relative à la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel et celle relative aux apprentissages scolaires.

*Analyse factorielle exploratoire.* Nous avons effectué une analyse en facteurs principaux, suivie d'une rotation oblique (Promax) - de l'échelle de l'anxiété scolaire - qui a pour objectif de vérifier si la structure factorielle rend bien compte de la structure bidimensionnelle postulée (cf. tableau 9).

Comme cela est indiqué dans le tableau 9, il se dégage donc principalement une structure bidimensionnelle. Ces analyses factorielles ont permis de vérifier que les items (2, 3, 4 et 5) correspondant à l'anxiété relative aux apprentissages scolaires, présentaient des saturations satisfaisantes sur la première dimension (l'anxiété relative aux apprentissages scolaires) qu'ils devaient représenter. L'item 1 sature faiblement les deux facteurs. Concernant la deuxième dimension, trois items sur six se dégagent et marquent l'anxiété relative à la peur d'échouer. Les items (1 et 3) correspondant à l'anxiété relative à la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel, saturaient faiblement les deux dimensions et présentaient la saturation la plus faible sur la deuxième dimension (l'anxiété relative à la peur d'échouer) qu'ils sont censés appréhender. L'item 2 « J'ai peur de ne pas trouver d'emploi à la fin de mes

études » sature les deux dimensions mais plus faiblement que les autres items de ces dimensions.

**Tableau 9:** Saturations des items sur l'échelle de l'anxiété scolaire à partir d'une analyse factorielle exploratoire en facteurs principaux suivie d'une rotation oblique (Promax).

| Items   | Dimension1<br>Anxiété Apprentissages<br>scolaires | Dimension2<br>Anxiété Peur<br>d'échouer |
|---|---|---|
| Item2- J'ai parfois des «trous»...                            | <b>.66</b>  | .13                                     |
| Item3- Il m'arrive d'avoir peur de ne pas comprendre...       | <b>.63</b>  | .03                                     |
| Item4- Je me sens nerveux (nerveuse) et inquiet (inquiète)... | <b>.63</b>  | -.05                                    |
| Item5- J'ai peur de ne plus savoir la leçon...                | <b>.67</b>  | .04                                     |
| Item4- Je me demande constamment comment faire pour éviter... | .14   | <b>.53</b>                              |
| Item5- Je me demande souvent si je réussirai...               | .11   | <b>.58</b>                              |
| Item6- Je me demande souvent si j'aurai les capacités...      | .01   | <b>.67</b>                              |
| Eigenvalue  | 2.79  | .7                                      |
| %variance   | 80  | 20                                      |

Afin d'affiner les qualités de l'instrument, nous éliminons ensuite l'item 1 correspondant à l'anxiété relative aux apprentissages scolaires et les items 1 et 3 correspondant à l'anxiété relative à la peur d'échouer. Les analyses ont permis d'établir que la structure bidimensionnelle de l'anxiété scolaire expliquait plus de 97% de la variance.

La consistance interne de l'échelle a, là encore, été vérifiée à l'aide de l'alpha de Cronbach. Concernant *l'anxiété relative aux apprentissages scolaires*, la suppression de l'item 1 « J'ai peur de ne pas avoir le temps de terminer mon travail, lorsque je fais une composition en

classe » fait grimper l'alpha de .70 à .73, ce qui est satisfaisant. De même pour *l'anxiété relative à la peur d'échouer* dans son parcours scolaire et professionnel, nous avons retiré deux items afin d'améliorer notre alpha. En effet, la suppression des items 1 et 3 (« Je me sens inquiète(e) quand je pense à mon avenir professionnel » et « Je me demande souvent si je réussirai mes études ») fait monter l'alpha de .66 à .70. Nous pouvons dire que la consistance de cette échelle de mesure de l'anxiété relative à la peur d'échouer est satisfaisante. Cela peut être expliqué en partie par le jeune âge des élèves. En effet, ces deux items évoquent l'avenir professionnel. Nous pouvons constater que les qualités psychométriques de cette échelle s'améliorent légèrement lorsque les élèves interrogés sont un peu plus âgés.

Sur le présent échantillon, le coefficient alpha de Cronbach pour l'ensemble de l'échelle se situe à .78 (après suppression de l'item 1 correspondant à l'anxiété relative aux apprentissages scolaires et des items 1 et 3 correspondant à l'anxiété relative à la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel).

#### **1.1.2.8 Informations socio-biographique sur l'élève et sa famille**

Cette dernière rubrique de notre questionnaire d'enquête spécifie le sexe, la date de naissance de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle des parents (combinant les niveaux d'études et les professions des parents).

*Sexe et date de naissance des élèves.* Les informations ont été données par les élèves eux-mêmes en leur demandant de répondre aux questions concernant leur sexe: « sexe » garçons (1), filles (2) et leur date de naissance.

*Catégorie socioprofessionnelle des parents.* Après avoir fait une analyse de contenu des métiers des parents d'après les réponses des élèves, nous avons regroupé au moment des analyses les catégories en 5, en se référant à un classement sociologique. Ces catégories ont été donc représentées par «commerçant(e)», « employé(e) », « ouvrier(ère) », « sans emploi » et « décédé (e).

### **1.1.3 Les procédures mises en œuvre au cours de notre enquête**

*Le pré-test.* Après avoir obtenu une attestation de la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise au Mont Liban (Furn El Chebbak) et avoir demandé l'autorisation, auprès du

ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) du Liban, de mener une enquête par questionnaires auprès de collégiens de septième (EB7 correspond à la classe de 5<sup>e</sup> en France), nous avons délivré cette autorisation au directeur général de l'éducation nationale. Suite à l'obtention de cette l'autorisation (Numéro: 5/276le 17/01/2013) émanant du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) au Liban, l'administration de la région pédagogique de Tripoli l'a envoyée à toutes les écoles publiques situées à Tripoli afin de faciliter notre intervention.

Après avoir eu une liste de toutes les écoles publiques situées à Tripoli, nous avons choisi de conduire notre enquête par questionnaires dans sept écoles (5 écoles non mixtes et 2 écoles mixtes) situées dans le quartier de « Qobbé ». Pour mener à bien notre travail, une traduction en arabe de notre questionnaire d'enquête était nécessaire dans la mesure où les collégiens libanais de 7<sup>e</sup> année - surtout ceux des classes populaires qui fréquentent les écoles publiques – n'ont pas de niveau de français suffisant. Le questionnaire a dans un premier temps été traduit en arabe par moi-même, puis dans un second temps, un comité d'experts - formé de quatre professeurs universitaires Libanais et d'un candidat au doctorat en psychologie - s'est assuré du respect du sens et de la clarté des items traduits. Suite aux commentaires formulés par ce comité, des modifications ont été apportées aux items traduits, modifications qui ont été vérifiées une seconde fois par ce comité, afin d'assurer le respect du sens des items originaux.

Après avoir fait la traduction de notre questionnaire d'enquête servant à évaluer les variables qui seront décrites dans les chapitres suivants, nous l'avons dans un premier temps testé le 24 /01/2013 auprès de 31 élèves d'EB7 (18 filles et 13 garçons) issus d'une école mixte afin de voir si la formulation était compréhensible par tous. Nous souhaitons également estimer le temps de réponse accordé pour remplir ce questionnaire afin de nous assurer que notre questionnaire n'était pas être trop long et que l'attention des élèves ne se relâchait pas tout au long de la passation.

Nous avons soumis le questionnaire aux élèves lors d'une passation collective (cf.annexe) durant les heures de classe. Suite à la passation, nous avons demandé aux élèves ce qui n'était pas clair pour eux, ce qu'ils avaient du mal à comprendre. Quelques items ont donc été modifiés ou précisés parce que le sens de certains termes employés n'était pas clair pour 13



élèves (exemple: « Mes professeurs sont satisfaits de moi. » - a été modifié comme suit: « Mes professeurs sont satisfaits de mes résultats scolaires »).

Dans l'ensemble, les items étaient clairs et précis pour les sujets et le temps nécessaire pour y répondre était d'environ de 30 à 40 minutes. Le pré-test étant effectué, nous avons pu nous engager dans la réalisation de notre enquête.

**La procédure.** Lors de l'expérimentation, sept écoles publiques ont été contactées au cours de l'année scolaire 2012-2013 afin de les inviter à participer à cette étude. Nous avons eu des réponses positives parce qu'ils avaient déjà reçu l'autorisation de l'administration de la région pédagogique de Tripoli pour que nous puissions faire réaliser notre enquête par questionnaire. La passation du questionnaire se déroulait un mois après le pré-test au milieu de l'année 2013. La passation du questionnaire d'enquête a été réalisée par moi-même, afin de limiter toute variabilité inter-expérimentateur. Il était demandé par ailleurs aux professeurs de ne pas intervenir et de ne pas interagir avec leurs élèves pour ne pas induire leur réponse et risquer de biaiser ces dernières.

La passation du questionnaire durait environ 40 minutes. Sur les 517 questionnaires qui ont été remplis, nous n'avons pas pris en compte 13 questionnaires qui comportaient des non réponses et, de ce fait, notre échantillon final comporte donc 504 élèves. Par contre, nous avons conservé dans l'échantillon les questionnaires qui présentaient quelques omissions ne remettant pas en cause la sincérité des réponses. Etant donné que le questionnaire d'enquête a été traduit en arabe, il importe de souligner que nous avons fait la saisie des questionnaires en français en transposant exactement celle des questionnaires remplis en arabe.

Nous allons commencer par présenter les analyses descriptives des participants et du terrain.

## **1.2 Traitement préliminaire des données : Analyse descriptive**

Lors de ces analyses, les données ont été traitées à l'aide du logiciel SAS, version 9.3. Les analyses descriptives sont orientées sur les points suivants:

## Le risque d'abandon scolaire

Grâce aux réponses des collégiens au questionnaire relatif aux risques d'abandon scolaire, il nous est possible d'effectuer des analyses descriptives (moyenne et écart-type) sur les scores globaux relatifs aux différentes sous-échelles du risque d'abandon scolaire telles que *la moyenne scolaire générale, les comportements en classe, les attitudes relatives aux devoirs et aux leçons, les mobiles pour réaliser les activités scolaires et les sentiments envers l'école*, pour décrire les tendances générales des participants (cf. tableau 10), toutefois pour *les résultats scolaires, la présence et l'absence à l'école (items 34 et 35) et le temps consacré pour faire les devoirs et leçons (item 17)*.

Des tris à plat ont été effectués visant à indiquer la perception des élèves de leur parcours scolaire et de leur rapport à l'école. Pour cela, nous avons exposé pour chaque item, les résultats correspondant à la perception négative des élèves en termes de pourcentage (cf. tableau 10).

**Tableau 10:** La répartition des réponses des élèves ( en pourcentage).

|  | Items  | Effectif/504 | Fréquence % |        |
|--|--|--------------|-------------|--------|
|  |  |              | Oui         | Non    |
| <b>Résultats scolaires (5items)</b>                  | Item1-Pour l'ensemble de ma scolarité, je pense ...                        | 165          | 32.74%      | 67.26% |
|  | Item2-Depuis la maternelle, j'ai déjà redoublé.                            | 289          | 57.34%      | 42.66% |
|  | Item4-Cette année, j'éprouve des difficultés ...                           |              |             |        |
|  | Item5-Mes professeurs sont satisfaits....                                  | 45           | 46.83%      | 53.17% |
| <b>Attitudes relatives aux devoirs et aux leçons</b> | Item17-Chaque jour, je fais mes devoirs...                                 | 293          | 58.96%      | 41.04% |
| <b>Absence et présence à l'école</b>                 | Item34-Depuis le début de l'année, il m'est arrivé de ne pas me rendre.... | 163          | 32.40%      | 67.6%  |
|  | Item35-Depuis le début de l'année, je m'efforce ...                        | 113          | 22.46%      | 77.54% |

Après avoir examiné les réponses des élèves les plus négatives, nous avons retenu un pourcentage comme indice des taux d'élèves ayant des perceptions négatives relatives aux résultats scolaires, à la présence et à l'absence à l'école et au temps consacré pour faire les devoirs et leçons. Selon des critères de sens des modalités, nous avons découpé les réponses en deux modalités : oui/non. Par exemple, pour l'item 4 « Cette année, j'éprouve des difficultés à l'école » ayant une échelle de Likert de 1 (« jamais ») à 5 (« toujours »), nous avons donné la modalité « non » pour ceux qui n'ont jamais de difficultés scolaires et oui pour les autres qui en ont. Les résultats du tableau 10 montrent que les élèves ayant des difficultés scolaires sont majoritaires. 57.34% ayant redoublé, consacré moins de temps pour faire leurs devoirs et leçons et témoigné d'une insatisfaction des professeurs relative à leurs résultats scolaires représentent plus de la moitié.

### **Les niveaux de risques d'abandon**

Afin d'identifier des groupes d'élèves selon le nombre de facteurs de risque, nous nous avons regroupé les élèves en quatre groupes en fonction de leurs niveaux de réponses aux questions relatives aux six variables de risque d'abandon scolaire telles que: la moyenne scolaire générale, les comportements en classe, les attitudes relatives aux devoirs et aux leçons, les mobiles pour réaliser les activités scolaires, le sentiment envers l'école et l'absentéisme:

***Le groupe1*** « Absence de risque d'abandon » (87 élèves soit 17.26%) est constitué d'élèves qui n'expriment pas un risque d'abandonner l'école au niveau des six variables de risque.

***Le groupe2*** « Risque faible d'abandon » (147 élèves soit 29.17%) comprend les élèves qui expriment un risque d'abandonner l'école au niveau d'une variable de risque.

***Le groupe3*** « Risque moyen d'abandon » (110 élèves soit 21.83%) regroupe les élèves qui expriment un risque d'abandonner l'école au niveau de deux variables de risque.

***Le groupe4*** « Risque élevé d'abandon » (160 élèves soit 31.75%) est composée d'élèves dont les réponses expriment un risque par rapport à au moins quatre variables de risque. Ce groupe d'élèves représentent un taux important par rapport aux autres groupes.

### Réussite scolaire et risque d'abandon scolaire

Afin de vérifier l'effet d'avoir des mauvais résultats scolaires sur le risque d'abandon scolaire, le test ANOVA a été effectué avec comme variable indépendante la moyenne scolaire générale (item3: « cette année ma moyenne générale est.. ») en fonction des quatre groupes d'élèves (que nous venons de citer) et comme variable dépendante le type de risque d'abandon scolaire. Lorsque l'effet est significatif, la réalisation d'un test de Scheffé nous permet de faire ressortir les contrastes. L'analyse de variance (Anova) de la moyenne scolaire générale (item3: « cette année ma moyenne générale est.. ») montre une différence significative entre ces quatre groupes d'élèves ( $f(3,500) = 11,40; p < 0,0001^{***}$ ). Ils sont ordonnés par ordre de risque (cf. tableau 11). Le groupe d'élèves ne présentant pas de risque d'abandon a la moyenne scolaire générale la plus élevée ( $M = 9.79, E.T. = 1.94$ ), ceux ayant un risque élevé d'abandon a eu la moyenne la plus faible ( $M = 8.35, E.T. = 2.02$ ) par rapport aux autres groupes d'élèves ayant un risque soit faible ( $M = 9.52, E.T. = 2.35$ ), soit moyen ( $M = 9.19, E.T. = 2.15$ ). Dans le tableau 11, seuls les résultats significatifs (\*\*\*) pour le test Scheffé y figurent.

*Les résultats mentionnés* dans le tableau 11 permettent donc d'affirmer que la moyenne scolaire générale du groupe d'élèves ayant un risque élevé d'abandon est significativement différente de celles des autres groupes (sans risque, risque faible, risque moyen) ( $p < .0001$ ).

**Tableau 11:** Comparaison deux à deux de la moyenne scolaire générale des quatre groupes d'élèves selon le type de risque.

| Comparaison                | Différences moyennes | Intervalle de confiance | Test de Scheffé |
|----------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|
| Sans risque-Risque élevé   | 1.4312               | 0.6331                  | 2.2293 ***      |
| Risque faible-Risque élevé | 1.1628               | 0.4783                  | 1.8473 ***      |
| Risque moyen-Risque élevé  | 0.8372               | 0.0952                  | 1.5793 ***      |
| Risque élevé-Sans risque   | -1.4312              | 2.2293                  | -0.6331 ***     |

### **Garçons et filles face au risque d'abandon scolaire**

Afin de vérifier si les réponses aux questions relatives aux six variables de risque d'abandon scolaire suivent les mêmes tendances que celles relatées dans la littérature, les moyennes des filles et des garçons ont été comparées pour les sous-échelles du risque d'abandon scolaire et pour son score global. Pour ce faire, nous avons utilisé le *t* de student pour examiner d'éventuelles différences significatives entre garçons et filles face au risque d'abandon scolaire. En regardant le tableau, nous pouvons constater les résultats suivants (*cf.* tableau 12):

- Il n'existe pas de différence significative entre *les moyennes scolaires générales* des filles et des garçons.
- Les scores moyens des filles sont supérieurs à ceux des garçons pour la sous - dimension du risque d'abandon scolaire des *comportements en classe*. Les filles montrent des comportements plus responsables en classe que les garçons.
- Les filles et les garçons adoptent les mêmes *attitudes relatives aux devoirs et aux leçons*.
- Les *mobiles pour réaliser les activités scolaires* ne se différencient pas selon le sexe. Les filles se mobilisent pour les activités scolaires comme les garçons.
- Les *sentiments négatifs ressentis envers l'école* ne se différencient pas chez les garçons et les filles.

En résumé, le *t* de Student comparant les comportements liés aux risques d'abandon scolaire des filles et des garçons ne détecte une différence entre les garçons et les filles qu'au niveau des comportements en classe pour lequel le score moyen des filles se situe en moyenne un point au-dessus du score moyen des garçons (*cf.* tableau 12).

**Tableau 12 :** Moyennes et écart-types pour les sous- échelles de risque d'abandon scolaire et pour son score global, et séparément entre filles et garçons.

|   | <u>Total</u> |      | <u>Fille</u> |      | <u>Garçons</u> |      | <u>t</u><br><u>de student</u> |
|---|--------------|------|--------------|------|----------------|------|-------------------------------|
|   | M            | ET   | M            | ET   | M              | ET   |                               |
| Risque d'abandon scolaire                 | 2.25         | 0.62 | 2.20         | 0.58 | 2.31           | 0.67 | 0.07                          |
| Moyenne scolaire générale                 | 9.12         | 2.20 | 9.29         | 2.04 | 8.93           | 2.36 | -1.79                         |
| Comportements en classe                   | 3.94         | 0.70 | 4.01         | 0.66 | 3.87           | 0.74 | -2.25*                        |
| Attitudes vis-à-vis des devoirs et leçons | 3.92         | 0.79 | 3.97         | 0.75 | 3.87           | 0.83 | -1.44                         |
| Motives pour les activités scolaires      | 3.97         | 0.81 | 4.02         | 0.71 | 3.91           | 0.90 | -1.62                         |
| Sentiments envers l'école                 | 2.54         | 0.82 | 2.51         | 0.80 | 2.58           | 0.84 | 0.95                          |

\* p <.05

### **Risque d'abandon scolaire et caractéristiques psychosociales**

Afin de différencier les quatre groupes identifiés (comme nous venons de le voir) en fonction de leurs niveaux de réponses aux questions relatives aux six variables de risque d'abandon scolaire, des analyses de variance (ANOVA) à un facteur ont été effectuées pour les caractéristiques psychosociales (*l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire et professionnel, le soutien social perçu et les expériences d'apprentissages scolaires*) étudiées dans notre recherche, caractéristiques qui, selon notre hypothèse, entrent en jeu dans le risque d'abandon scolaire (voir tableau 13). Dans le cas d'une différence significative, nous avons utilisé le test de Scheffe's qui nous permet de bien situer les différences significatives entre les quatre groupes, et celui de Kruskal-Wallis pour les variables qui ne suivent pas la loi normale. L'analyse de variance (Anova) à un facteur nous indique qu'au moins un des groupes est différent des autres.

**Tableau 13 :** Moyennes, écart-types et valeur du F pour les différentes variables étudiées en lien avec le risque d'abandon scolaire en fonction des quatre groupes de risque.

|  | Groupe 1<br>Absence de<br>risque<br>d'abandon |      | Groupe 2<br>Risque<br>faible<br>d'abandon |      | Groupe 3<br>Risque<br>moyen<br>d'abandon |      | Groupe 4<br>Risque<br>élevé<br>d'abandon |      | F(504)               |      |         |
|--|---|------|---|------|--|------|--|------|----------------------|------|---------|
|  | M   | ET   | M   | ET   | M  | ET   | M  | ET   |                      |      |         |
|  | N=87  |      | N=147                                     |      | N=110                                    |      | N=160                                    |      | Echantillon<br>total |      |         |
|  | M   | ET   | M   | ET   | M  | ET   | M  | ET   | M                    |      |         |
| Expériences d'apprentissages scolaires                       | 3.60  | 0.61 | 3.52                                      | 0.68 | 3.21                                     | 0.71 | 2.71                                     | 0.74 | 3.20                 | 0.78 | 47.07** |
| Score global d'efficacité scolaire                           | 3.92  | 0.65 | 3.84                                      | 0.60 | 3.55                                     | 0.73 | 2.94                                     | 0.79 | 3.51                 | 0.81 | 55.50** |
| Efficacité personnelle dans la réussite                      | 3.64  | 0.83 | 3.54                                      | 0.82 | 3.35                                     | 0.82 | 2.79                                     | 0.87 | 3.27                 | 0.90 | 52.07** |
| Efficacité personnelle dans les apprentissages               | 4.11  | 0.70 | 4.06                                      | 0.65 | 3.69                                     | 0.84 | 3.06                                     | 0.92 | 3.67                 | 0.91 | 52.59** |
| Satisfaction soutien famille                                 | 4.18  | 1.00 | 3.95                                      | 0.95 | 3.85                                     | 0.91 | 3.64                                     | 1.05 | 3.87                 | 0.99 | 5.75**  |
| Satisfaction soutien amis                                    | 3.72  | 1.17 | 3.66                                      | 1.10 | 3.51                                     | 1.10 | 3.40                                     | 1.06 | 3.56                 | 1.11 | 1.87    |
| Satisfaction soutien professeurs                             | 3.73  | 1.06 | 3.92                                      | 1.03 | 3.71                                     | 0.92 | 3.39                                     | 1.13 | 3.73                 | 1.06 | 1.87**  |
| Satisfaction soutien d'estime famille, amis et professeurs   | 3.97  | 1.02 | 3.97                                      | 0.94 | 3.75                                     | 0.93 | 3.64                                     | 1.16 | 3.817                | 1.03 | 3.26*   |
| Satisfaction soutien informatif famille, amis et professeurs | 3.88  | 1.07 | 3.84                                      | 1.05 | 3.68                                     | 0.95 | 3.44                                     | 1.11 | 3.68                 | 1.06 | 4.67**  |
| Satisfaction soutien émotionnel famille, amis et professeurs | 4.06  | 0.87 | 3.80                                      | 1.03 | 3.70                                     | 0.96 | 3.57                                     | 1.08 | 3.75                 | 1.01 | 4.19**  |
| Attentes par rapport à l'école                               | 4.70  | 0.58 | 4.63                                      | 0.56 | 4.60                                     | 0.53 | 4.40                                     | 0.70 | 4.56                 | 0.61 | 6.07*   |
| Score globale d'anxiété scolaire                             | 3.21  | 0.89 | 3.08                                      | 0.92 | 3.44                                     | 0.83 | 3.59                                     | 0.86 | 3.34                 | 0.90 | 1.07*   |
| Anxiété apprentissages scolaires                             | 3.09  | 1.08 | 2.96                                      | 1.07 | 3.45                                     | 0.93 | 3.61                                     | 1.05 | 3.29                 | 1.07 | 11.98** |
| Anxiété peur d'échouer                                       | 3.32  | 0.92 | 3.20                                      | 1.11 | 3.43                                     | 1.01 | 3.58                                     | 1.06 | 3.39                 | 1.05 | 3.70**  |

\*p < .05, \*\* p < .0001. Les moyennes sur une même ligne qui ne partagent pas le même astérisque ne se diffèrent pas

Les résultats de l'analyse de la variance illustrés dans le tableau 13 sont largement significatifs pour les toutes les caractéristiques psychosociales sauf la satisfaction relative au soutien social dispensé par les amis. En effet, l'analyse n'indique pas de différences entre les quatre groupes de risque par rapport à cette variable. Ces résultats corroborent avec les tests de Scheffé's et de Kruskal. Ainsi, les groupes sont significativement différents les uns des autres sauf le premier groupe qui ne présente pas de différences avec le second et le troisième groupe dont la différence des moyennes atteint respectivement 0,09 et 0,29 pour les expériences d'apprentissages scolaires et pour les sentiments d'efficacité personnelle.

### Caractéristiques psychosociales: quelles différences entre filles et garçons ?

Pour vérifier s'il existe des différences selon le sexe de l'élève et selon les caractéristiques psychosociales, nous employons des *ts* de Student.

**Tableau 14:** Moyennes, écart-type pour les échelles psychosociales et séparément entre filles et garçons.

|   | Total |      | Filles |      | Garçons |      | <i>t</i><br>de student |
|---|-------|------|--------|------|---------|------|------------------------|
|   | M     | ET   | M      | ET   | M       | ET   |                        |
| <b>Expériences d'apprentissages</b>     |       |      |        |      |         |      |                        |
| Expériences d'apprentissages            |       |      |        |      |         |      |                        |
| de réussite                             | 3,21  | 0,78 | 3,21   | 0,77 | 3,2     | 0,8  | -0,11                  |
| <b>Sentiments d'efficacité scolaire</b> |       |      |        |      |         |      |                        |
| Score globale d'efficacité              |       |      |        |      |         |      |                        |
| Scolaire                                | 3,51  | 0,81 | 3,54   | 0,76 | 3,47    | 0,86 | -0,92                  |
| Efficacité personnelle                  |       |      |        |      |         |      |                        |
| dans la réussite                        | 3,28  | 0,90 | 3,31   | 0,87 | 3,24    | 0,94 | -0,81                  |
| Efficacité personnelle dans les         |       |      |        |      |         |      |                        |
| Apprentissages                          | 3,61  | 0,91 | 3,7    | 0,87 | 3,63    | 0,95 | -0,83                  |
| <b>Soutien social perçu</b>             |       |      |        |      |         |      |                        |
| Satisfaction soutien famille            |       |      |        |      |         |      |                        |
|   | 3,87  | 1,00 | 3,86   | 0,96 | 3,88    | 1,03 | 0,31                   |



|   | Total |      | Filles |      | Garçons |      | <i>t</i><br>de student |
|---|-------|------|--------|------|---------|------|------------------------|
|   | M     | ET   | M      | ET   | M       | ET   |                        |
| Satisfaction soutien professeurs                                | 3,73  | 1,07 | 3,74   | 1,02 | 3,72    | 1,12 | -0,22                  |
| Satisfaction soutien émotionnel<br>famille, amis et professeurs | 3,82  | 1,03 | 3,84   | 0,99 | 3,79    | 1,07 | -0,6                   |
| Satisfaction soutien informatif<br>famille, amis et professeurs | 3,69  | 1,07 | 3,69   | 1,03 | 3,69    | 1,1  | -0,01                  |
| Satisfaction soutien d'estime<br>famille, amis et professeurs   | 3,75  | 1,01 | 3,76   | 1    | 3,75    | 1,03 | -0,08                  |
| <b>Les attentes</b>   |       |      |        |      |         |      |                        |
| Attentes par rapport<br>à l'école                               | 4,56  | 0,61 | 4,5    | 0,67 | 4,63    | 0,54 | 2,53*                  |
| <b>L'anxiété scolaire</b>                                       |       |      |        |      |         |      |                        |
| Score globale d'anxiété   |       |      |        |      |         |      |                        |
| Scolaire  | 3,34  | 0,90 | 3,33   | 0,87 | 3,36    | 0,93 | 0,32                   |
| Anxiété Apprentissages<br>Scolaires                             | 3,30  | 1,07 | 3,38   | 1,02 | 3,20    | 1,11 | -1,93*                 |
| Anxiété Peur d'échouer  | 3,39  | 1,05 | 3,28   | 1,06 | 3,52    | 1,03 | 2,52*                  |
| <b>Intentions d'avenir scolaire<br/>et professionnel</b>        |       |      |        |      |         |      |                        |
| <b>Scolaire.</b>  |       |      |        |      |         |      |                        |
| Poursuite des études au-delà du<br>brevet des collèges (item1)  | 3,66  | 1,40 | 3,88   | 1,27 | 3,41    | 1,51 | 3,72*                  |
| <b>Professionnel.</b>   |       |      |        |      |         |      |                        |
| Recherche des informations sur<br>les métiers (item2)           | 3,62  | 1,46 | 3,66   | 1,50 | 3,57    | 1,42 | 0,63                   |
| Idée du métier d'avenir (item3)                                 | 3,15  | 1,08 | 3,16   | 1,09 | 3,14    | 1,08 | 0,18                   |

\*p<.05

En regardant le tableau, nous pouvons constater que les filles, comparées aux garçons, ont un niveau élevé d'anxiété relative aux apprentissages scolaires supérieur à celui des garçons et des aspirations scolaires plus élevées que celles des garçons. Par ailleurs, les garçons ont des attentes plus fortes à l'égard de l'école que les filles et éprouvent un niveau d'anxiété relative à la peur d'échouer supérieur à celui des filles. Un tel résultat nous pousse à interroger sur les liens entre les attentes scolaires et la peur d'échouer chez les garçons et les filles.

**En conclusion**, les analyses descriptives permettent de montrer qu'il existe quatre groupes d'élèves selon leurs niveaux de réponses aux questions relatives aux six variables de risque d'abandon scolaire: « Absence de risque d'abandon », « Risque faible d'abandon », « Risque moyen d'abandon », « Risque élevé d'abandon » représentent un taux important par rapport aux autres groupes. Par rapport à la différence de sexe, nous constatons des différences au niveau de l'anxiété relative aux apprentissages scolaires, celle relative à la peur d'échouer, des aspirations scolaires, des attentes par rapport à l'école et des comportements en classe. Les résultats nous poussent à nous interroger sur l'existence de différences entre les garçons et les filles dans les parcours scolaires expliquant le risque d'abandon scolaire selon le sexe chez les collégiens du Liban.

Dans la section suivante, nous allons vérifier si les interactions entre les dimensions des caractéristiques psychosociales permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire des collégiens. Pour atteindre cet objectif, nous utiliserons les corrélations entre les facteurs ainsi que la modélisation par équation structurelle, en particulier l'analyse en piste causale.

### **1.3 Deuxième analyse : Étude par pistes causales**

Afin d'évaluer l'existence des liaisons entre certains variables socio-émotionnelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) relatifs au domaine scolaire, l'anxiété scolaire, les attentes par rapport à l'école, le soutien social perçu, les intentions d'avenir scolaire et professionnel et le risque d'abandon scolaire, nous avons eu recours à la modélisation des données au départ selon la technique des pistes causales ou analyse de parcours (*path analysis*), analyse susceptible de mettre en évidence le caractère complexe du phénomène de risque d'abandon scolaire. Avant de décrire nos

résultats concernant le test du modèle proposé, nous présentons quelques considérations théoriques sur la technique.

Les modèles structuraux consistent en une formalisation mathématique traduisant un certain nombre d'hypothèses portant sur les influences s'exerçant entre plusieurs variables qui peuvent être observées, sur les processus intervenant dans le fonctionnement d'un système. Les relations existant entre les variables observées peuvent être comparées aux données reconstruites à l'aide du modèle, qui pourra être modifié jusqu'à ce que l'accord soit jugé satisfaisant ou à choisir entre plusieurs modèles (Bacher, 1999).

Le modèle en pistes causales (ou encore analyse de parcours) en est un cas particulier, qui permet de distinguer le type d'effet (positif ou négatif) existant entre les variables, d'estimer leur importance relative, de déterminer par quelle voie (directe ( $A \rightarrow B$ ) ou indirecte (médiatisé) ( $A \rightarrow B \rightarrow C$ )) chaque variable influence la suivante, et d'approcher les phénomènes d'un point de vue plus causal (Poncelet & Lafontaine, 2011). Certaines variables sont considérées comme indépendantes et d'autres dépendantes, reliées par un système d'équations structurales linéaires, qui sont en fait des équations de régression. Les coefficients de régression, ou coefficients de piste causale, (*path coefficient*) mesurent l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Le résidu est une variable - qualifiée d' « erreurs dans l'équation » - symbolise les sources de variation non incluses dans le modèle et correspond au fait que la variable dépendante ne peut être prédite parfaitement à l'aide des variables indépendantes (Bacher, 1984). D'où l'importance de ces sources pour rendre compte totalement de la variation de la variable dépendante.

**Les analyses en pistes causales** ont été effectuées à l'aide du logiciel AMOS (Analysis of Moment Structures) à partir d'une matrice de corrélation. Les coefficients de piste sont estimés par la méthode du maximum de vraisemblance. L'adéquation du modèle a été testée en se référant à l'indice de qualité de l'ajustement (GFI), à l'indice comparatif d'ajustement (CFI), à l'indice de la mesure de la moyenne des variances et covariances résiduelles (RMR), à la racine du carré moyen de l'erreur d'approximation (RMSEA), à la statistique de test  $\chi^2$  et à cette même statistique « normé » (normed chi-square), i.e.,  $\chi^2 / df$ . Des valeurs de RMSEA inférieures ou égales à 0,08 et 0,05 sont considérées comme indiquant respectivement un ajustement acceptable (0,08) et excellent (0,05). Le GFI et le CFI sur un continuum de 0 à 1

sur lequel les valeurs supérieures ou égales à 0,90 et 0,95 sont typiquement considérées comme reflétant respectivement un ajustement acceptable (0,90) et excellent (0,95) aux données. Le  $\chi^2$  devrait être faible et non significatif pour indiquer un bon ajustement du modèle. Cependant, pour un grand échantillon comme le nôtre, (N=504), le  $\chi^2$  aura fortement tendance à être significatif, et ce, même si le modèle est acceptable. Pour réduire sa sensibilité à la taille de l'échantillon, il est conseillé de calculer le chi-carré « normé » ( $\chi^2/df$ ). Bien qu'il n'existe pas de consensus à ce sujet, on considère généralement que ce rapport doit être inférieur à 3 pour être acceptable (pour davantage d'explications sur les analyses des pistes causales, consulter Bacher, 1989, 1999).

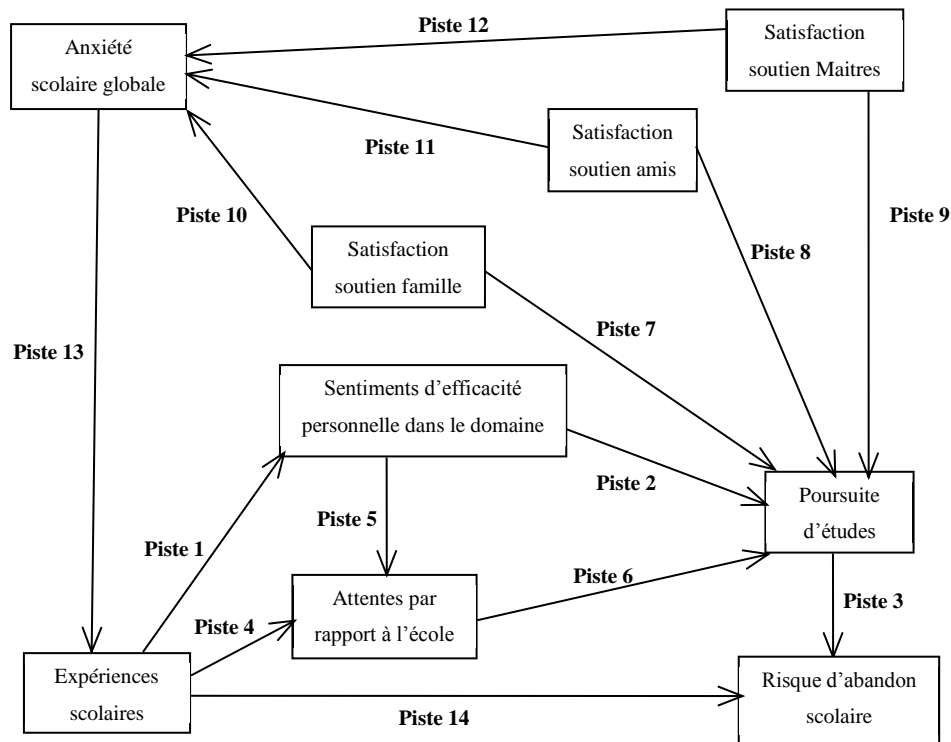
### **1.3.1 Hypothèses**

Compte tenu des arguments théoriques avancés dans la première partie, un modèle hypothétique a pu être élaboré pour rendre compte des relations entre un ensemble de variables qui devraient permettre d'expliquer le risque d'abandon scolaire chez des collégiens du Liban. Ce modèle, présenté dans la figure 7, sera confronté aux faits observés.

On voit qu'il fait intervenir des variables relatives 1) à l'anxiété scolaire; 2) aux expériences d'apprentissages scolaires 3) aux sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire 4) aux attentes par rapport à l'école 5) aux intentions d'avenir scolaire et professionnel 6) au soutien social perçu et 7) au risque d'abandon scolaire.

La figure 7 présente notre modèle théorique hypothétique. L'originalité de ce type de modèle, c'est de prendre en compte l'interaction entre les caractéristiques individuelles (anxiété scolaire, sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, attentes par rapport à l'école, intentions d'avenir scolaire et professionnel) et les caractéristiques des contextes (expériences d'apprentissages scolaires, soutien social perçu) dans le risque d'abandon scolaire.

Nous allons poser par groupement des variables des hypothèses pour des effets principaux qu'on pense observer. Nous l'avons fait pratiquement par commodité pour faciliter la lecture mais, il faut avoir en tête qu'on ne peut pas rester à ce simple réseau des variables parce qu'un modèle en pistes causales doit être pris dans sa globalité.



**Figure 7:** Modèle théorique hypothétique en pistes causales.

Notre modèle théorique hypothétique - qui est présenté Figure 7 - nous amène à faire les hypothèses suivantes :

**H1:** les expériences scolaires d'échecs diminueraient le sentiment d'efficacité scolaire des collégiens (piste 1) ; un sentiment d'efficacité scolaire faible augmentant le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves (la volonté de poursuivre leurs études) (piste 2 et piste 3).

**H2:** les expériences scolaires d'échecs contribueraient à favoriser des attentes faibles par rapport à l'école (piste 4) ; des attentes faibles par rapport à l'école augmentant le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves (piste 6 et piste 3).

**H3:** un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs renforcerait le risque d'abandon scolaire (piste 7, piste 8, piste 9 et piste 3) en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves.

**H4:** un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs augmenterait l'anxiété scolaire (piste 10, piste 11 et piste 12) ; l'anxiété scolaire augmentant elle-même le risque d'abandon scolaire en favorisant des expériences scolaires d'échecs (piste 13 et piste 14).

Nous allons tester ce modèle en pistes causales dans une configuration d'ensemble des relations causales entre variables comme cadre d'analyse des processus du risque d'abandon scolaire chez les collégiens au Liban. Nous examinerons dans ce réseau des variables les différences entre filles et garçons dans les parcours qui pourraient mener au risque d'abandon scolaire.

### **Traitement par pistes causales**

Avant d'effectuer les analyses en pistes causales, des analyses de corrélations ont été accomplies sur toutes les échelles pour définir le degré d'association entre les différentes variables du modèle.

***Analyse de corrélations.*** A la lumière de la matrice de corrélation illustrée dans le tableau 15, nous constatons que la dimension globale du risque d'abandon scolaire et les caractéristiques psychosociales sont dans l'ensemble inter-corrélées mais d'intensité différente.

Les dimensions des caractéristiques psychosociales (expériences d'apprentissages scolaires, sentiments d'efficacité, soutien social perçu, attentes, et intentions d'avenir) sont corrélées positivement entre elles mais avec une intensité différente. Les résultats montrent que les dimensions des caractéristiques psychosociales sont très fortement corrélées (négativement) avec la dimension globale du risque d'abandon scolaire à l'exception de l'anxiété scolaire.

On voit dans le tableau 15 que la dimension globale de l'anxiété scolaire - qu'il s'agisse du score global ou des scores des deux sous-échelles (celle relative aux apprentissages scolaires et celle relative à la peur d'échouer) - apparaît positivement corrélée avec la dimension globale du risque d'abandon scolaire, les attentes par rapport à l'école, et négativement avec les dimensions des caractéristiques psychosociales (expériences d'apprentissages scolaires, sentiments d'efficacité, soutien social perçu, attentes, et intentions d'avenir). Ainsi, les corrélations négatives très faibles sont perceptibles pour le soutien social perçu dispensé de la part de la famille et des professeurs et l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire.

**Tableau 15:** Matrice des coefficients de corrélations entre les différentes échelles et sous-échelles.

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| <b>Risque d'abandon scolaire</b>                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Score global risque d'abandon scolaire                       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Expériences d'apprentissages</b>                          |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Expériences d'apprentissages scolaires                       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Sentiments d'efficacité</b>                               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Score globale d'efficacité scolaire                          |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Efficacité personnelle dans la réussite                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Efficacité personnelle dans les apprentissages               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Soutien social perçu</b>                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien famille                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien amis                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien professeurs                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien d'estime famille, amis et professeurs   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien informatif famille, amis et professeurs |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Satisfaction soutien émotionnel famille, amis et professeurs |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Attentes</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Attentes par rapport à l'école                               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Anxiété scolaire</b>                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Score globale d'anxiété scolaire                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Anxiété Apprentissages scolaires                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Anxiété Peur d'échouer                                       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| <b>Intentions d'avenir</b>                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Poursuite des études au-delà du brevet des collèges (item1)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Recherche des informations sur les métiers (item2)           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Idée du métier d'avenir (item3)                              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |  |

\*p < .05, \*\* p < .001, \*\*\* p < .0

**Test du modèle initial.** A la suite des corrélations obtenues, nous recourons aux analyses en pistes causales pour expliquer comment un ensemble de variables identifiées comme jouant un rôle dans l'abandon scolaire interagissent dans un modèle d'ensemble pour expliquer le risque d'abandon scolaire en prenant en compte le sexe de l'élève (le fait d'être garçon ou fille) afin d'examiner des différences des parcours distinguant les deux sexes. Pour atteindre cet objectif, nous avons testé le modèle initial sur l'échantillon global, et séparément sur les filles et les garçons. Nous allons maintenant présenter les résultats issus du test de notre modèle explicatif d'abandon scolaire chez des collégiens libanais.

### 1.3.2 Résultats

Des analyses en pistes causales ont été effectuées afin de tester le modèle théorique explicatif du risque d'abandon scolaire (figure 7). La figure 8 présente les résultats des analyses en pistes causales pour les garçons et pour les filles séparément. Le modèle théorique testé n'est pas parfaitement ajusté aux données et il pourrait être amélioré puisque tous les indices d'adéquation ont une valeur assez proche de celle considérée comme satisfaisante. En effet, les valeurs du CFI et du GFI sont proches de 1, et le RMSEA est proche de .08 ( $\chi^2 = 210,094$  pour 39 degrés de liberté,  $p = 0,000$  ; RMSEA = 0,10 ; CFI = 0,830 ; GFI = 0,892 ; RMR = 0,107 ; Ratio  $\chi^2 / df = 5,387$  (cf. figure 7).

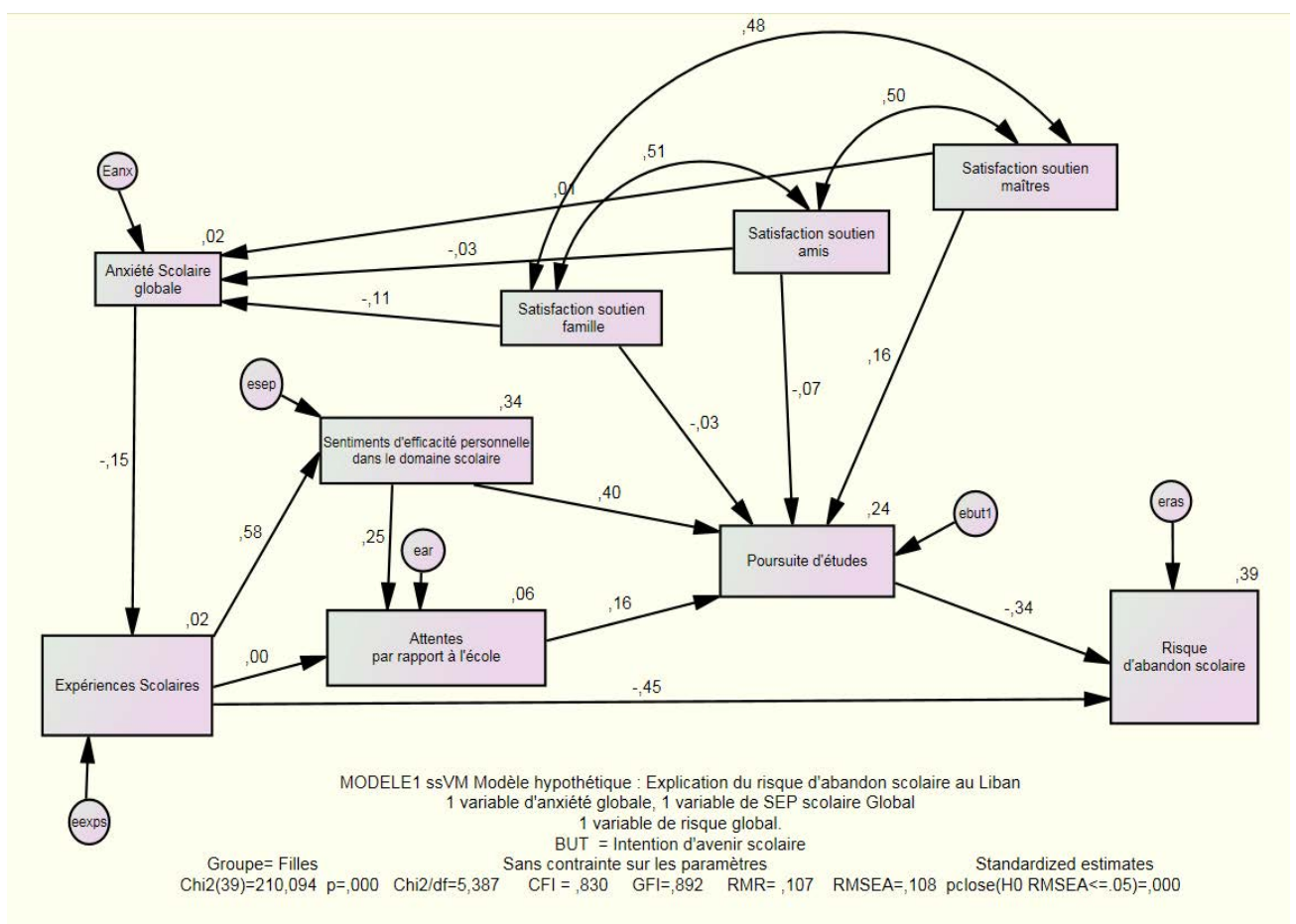
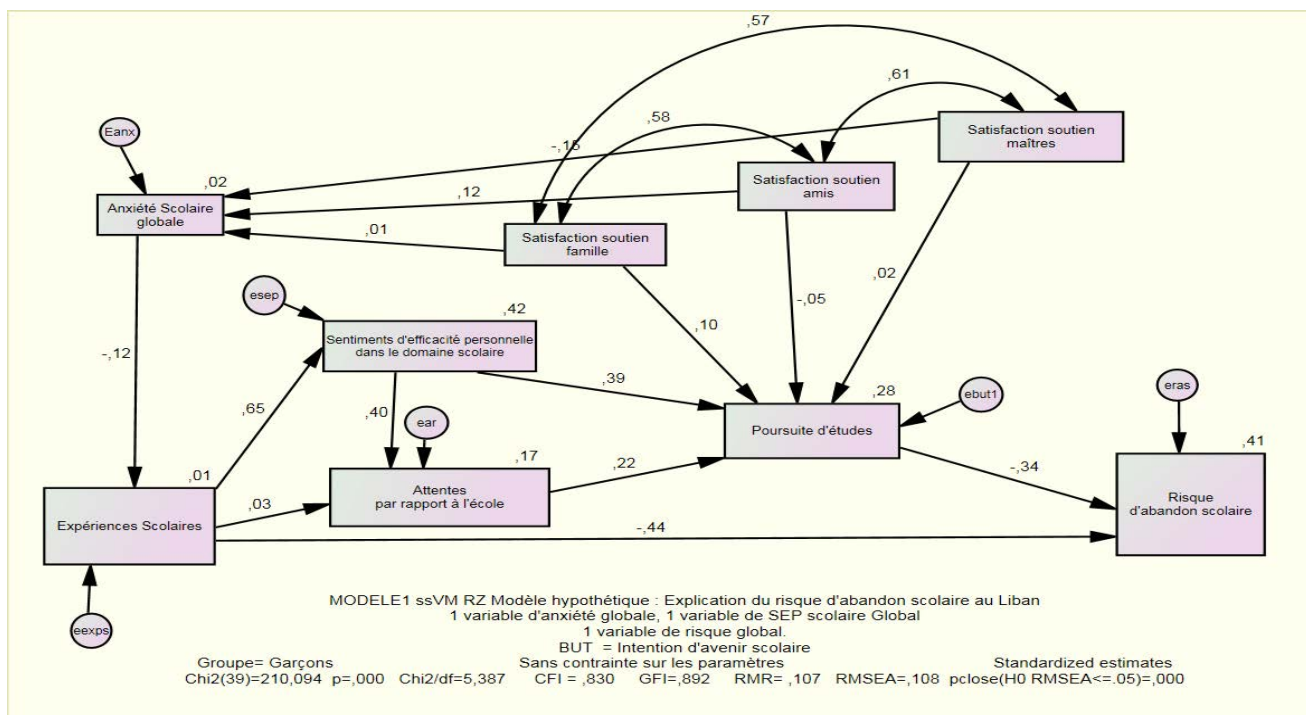
Les relations prévues par le modèle théorique ne sont pas toutes confirmées. Par exemple, comme on s'y attendait, la figure 7 montre que, pour l'échantillon des filles :

- Le soutien social dispensé, d'une part, par la famille et, d'autre part, par les amis, n'a pas de lien significatif avec l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire (respectivement  $\beta = -.11$ , et  $\beta = -.03$ ).
- L'anxiété scolaire n'a pas de lien significatif avec les expériences de réussite ( $\beta = -.15$ ).
- Le soutien social dispensé par la famille et par les amis, n'a pas de lien significatif avec les intentions d'avenir scolaire ( $\beta = -.03$  ;  $\beta = -.07$ ).



- La variable « expériences scolaires de réussite » n'a pas de lien avec les attentes par rapport à l'école ( $\beta = 0,00$ ).

Au total, 8 pistes causales sur les quatorze comportées par le modèle ne sont pas significatives au seuil de 0,05.

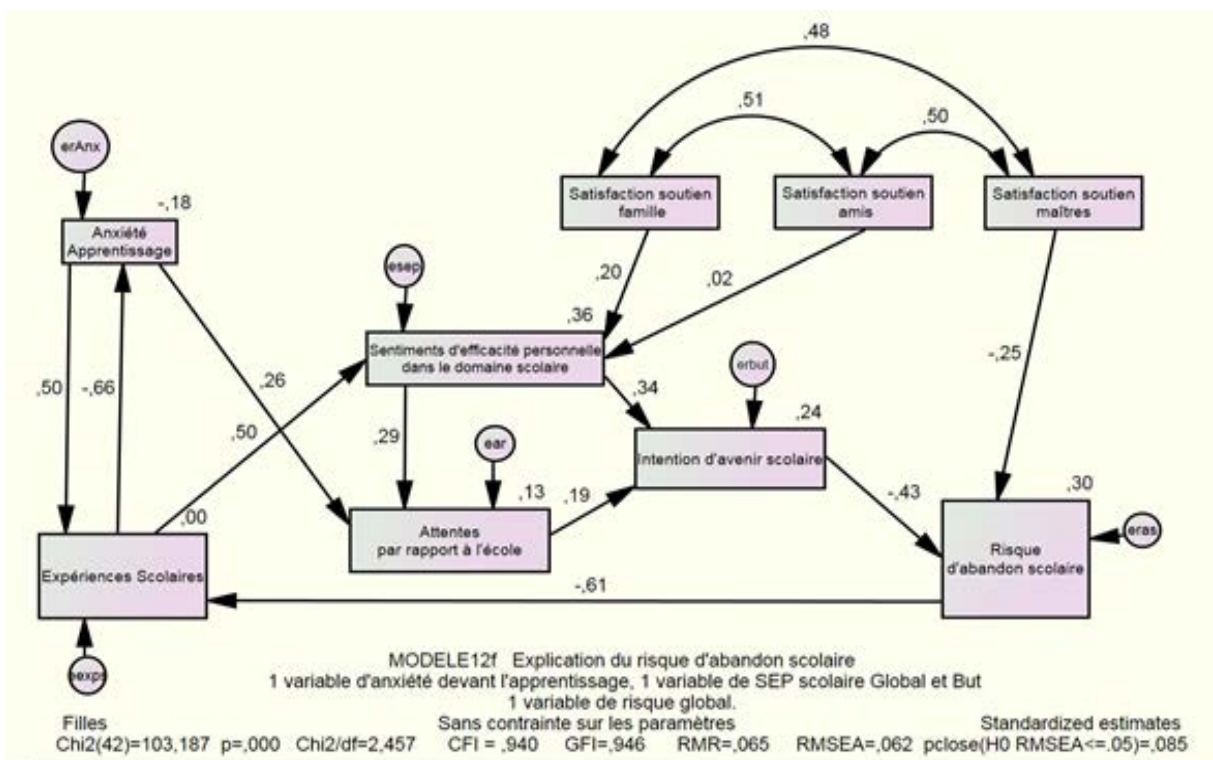
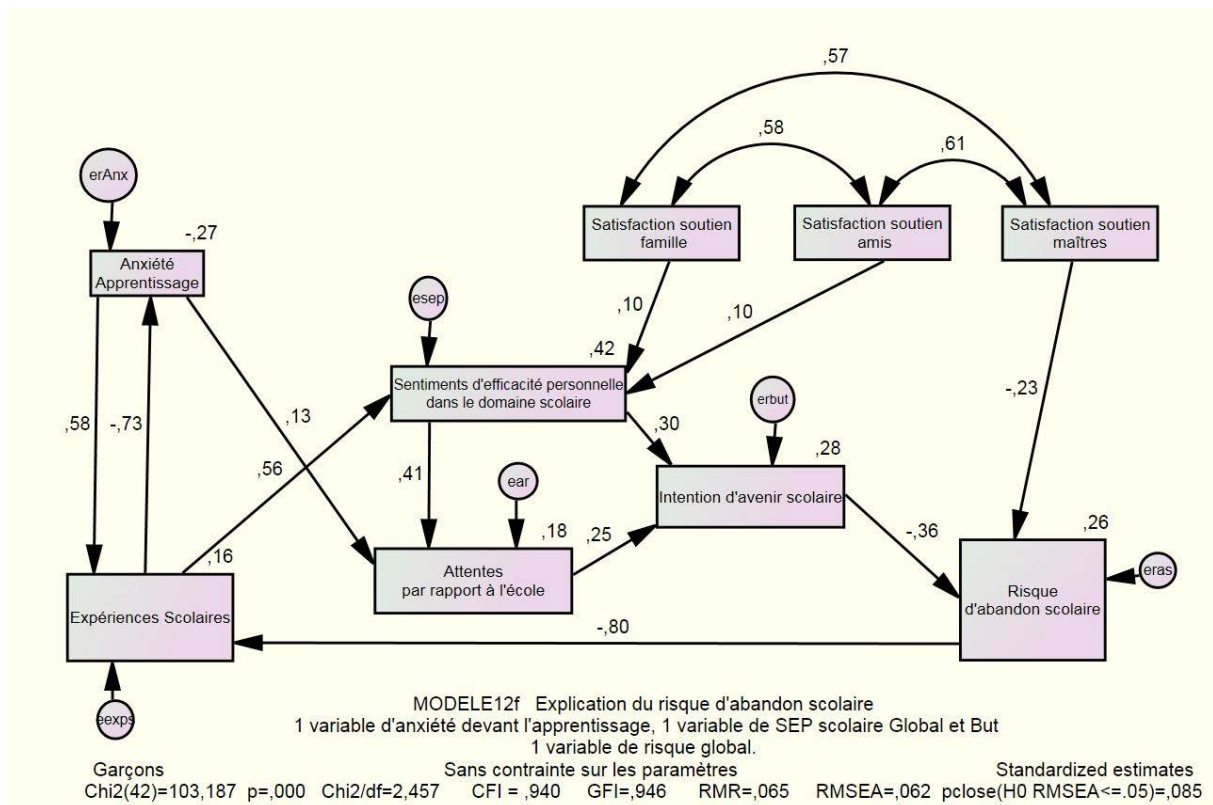


**Figure 8:** Modèle hypothétique en pistes causales et séparément pour les garçons (en haut) et les filles (en bas).

« e » = variable résiduelle

**Test du (ou des) modèles mieux ajustés.** Afin de préciser les sources de l'inadéquation du modèle, nous avons recouru aux indices de modification. Pour cela, nous avons utilisé, d'une part, les indices de modification tels que le test de Lagrange qui permet de détecter les paramètres dont le rajout au modèle contribue à l'ajustement du modèle et, d'autre part, le test de Wald qui détecte ceux dont l'élimination contribue significativement à cet ajustement. L'examen de ces tests nous révèle que le fait de supprimer les effets dans les pistes (qui se sont avérés non significatifs) du soutien social dispensé par la famille, les amis et les maîtres sur l'anxiété scolaire et sur les intentions d'avenir scolaire, permettent d'améliorer considérablement l'harmonie du modèle. Cela a été obtenu par l'ajout d'effet du soutien social dispensé par les maîtres sur le risque d'abandon scolaire, ainsi que celui ayant trait au soutien social dispensé par la famille et les amis sur les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, celui des expériences d'apprentissages scolaires sur la sous échelle de l'anxiété relative aux apprentissages scolaires (*cf.* figure 9).

Avec ces modifications, le modèle modifié et testé séparément sur les filles et les garçons (n= 375) présente un bon ajustement aux données:  $\chi^2(42) = 103,187, p = .000$  pour n= 375 (sans les valeurs manquantes), CFI = 0,94, GFI=0,95, RMR= 0, 0,65, Ratio  $\chi^2 /df = 2, 46$ , RMSEA = 0,06. En effet, on peut constater que les valeurs du GFI et du CFI sont très proches de 1 et le RMSEA est proche de .05.



**Figure 9:** Modèle final après modifications où figurent les coefficients de piste standardisés et séparément pour les garçons (en haut) et les filles (en bas).

En examinant les coefficients de pistes qui apparaissent sur notre modèle final (*cf.* figure 9), nous remarquons que toutes les pistes causales se sont révélées significatives à l'exception de quelques - unes. En effet, nous voulions examiner l'hypothèse selon laquelle les expériences scolaires d'échecs :

- diminueraient le sentiment d'efficacité scolaire,
- et augmenteraient le risque d'abandon scolaire en réduisant (par l'intermédiaire du sentiment d'efficacité scolaire) l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves (la volonté de poursuivre leurs études).

Conformément à cette hypothèse, les résultats montrent que les expériences scolaires de réussite augmentent significativement le sentiment d'efficacité scolaire et, par l'intermédiaire du sentiment d'efficacité scolaire, favorisent l'ambition des projets d'avenir scolaire, et diminuent le risque d'abandon scolaire.

Nous avons fait l'hypothèse que les expériences scolaires d'échecs contribueraient :

- à diminuer les attentes par rapport à l'école,
  - et à augmenter le risque d'abandon scolaire en réduisant (par l'intermédiaire des attentes faibles par rapport à l'école) l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves.
- Confirmant cette hypothèse, les résultats montrent que les expériences scolaires de réussite augmentent significativement les attentes par rapport à l'école et, par l'intermédiaire des attentes fortes par rapport à l'école, favorisent l'ambition des projets d'avenir scolaire, et diminuent le risque d'abandon scolaire.

Nous prédisions qu'un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs renforcerait le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves. Cette hypothèse n'a été confirmée que partiellement. Les résultats montrent que le soutien social dispensé par la famille :

- renforce significativement le sentiment d'efficacité scolaire,
  - et, par l'intermédiaire du renforcement de ce sentiment d'efficacité scolaire, favorise l'ambition des projets d'avenir scolaire, et diminue le risque d'abandon scolaire.
- Contrairement à ce qu'on attendait, on observe que le soutien social dispensé par les professeurs n'exerce aucun effet sur les intentions d'avenir scolaire. Ainsi, le lien positif du soutien social dispensé par les amis, par l'intermédiaire des sentiments d'efficacité scolaires, avec les intentions d'avenir scolaire, ne s'avère pas significatif chez les filles et les garçons.

Enfin, nous avons voulu éprouver l'hypothèse selon laquelle un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs augmenterait l'anxiété scolaire et, par l'intermédiaire de l'accroissement de l'anxiété scolaire, augmenterait le risque d'abandon scolaire en favorisant des expériences scolaires d'échecs. Contrairement à ce qu'on y attendait, on observe que le soutien social dispensé par la famille, les amis et les professeurs n'exerce aucun effet sur l'anxiété scolaire.

***Différences liées à la variable sexe dans les parcours scolaires.*** Nous avons pu constater qu'il existe des ressemblances entre les filles et les garçons dans le réseau de causalité des variables en relation avec le risque d'abandon scolaire, en dépit des différences statistiquement significatives que nous avons pu mettre en évidence sur certaines variables. En effet, certains coefficients de pistes sont significatifs chez les filles mais pas chez les garçons. C'est ainsi par exemple que le soutien dispensé par la famille augmente significativement le sentiment d'efficacité scolaire chez les filles ( $\beta = ,20^*$ ) mais pas chez les garçons ( $\beta = ,10$ ). De même, l'anxiété relative aux apprentissages scolaires augmente significativement les attentes par rapport à l'école chez les filles ( $\beta = ,26^{**}$ ) mais pas chez les garçons ( $\beta = ,13$ ). On relève également des différences entre les filles et les garçons pour certaines variables exerçant un poids appréciable les unes sur les autres. Par exemple, le fait d'avoir des comportements liés au risque d'abandon scolaire diminue de manière importante les chances d'avoir des expériences d'apprentissages scolaires de réussite chez les garçons ( $\beta = -,80^{**}$ ) que chez les filles ( $\beta = -,61^{**}$ ).

Il apparaît ainsi que les expériences de réussite diminuent significativement l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire chez les filles et les garçons (respectivement  $\beta = -,66^{**}$  ;  $\beta = -,73^{**}$ ). Plus l'élève a des expériences de réussite, moins il manifeste de l'anxiété par rapport aux apprentissages scolaires. On observe également que le soutien dispensé par les professeurs diminue significativement le risque d'abandon scolaire chez les filles et les garçons (respectivement  $\beta = -,25^{**}$  ;  $\beta = -,23^{**}$ ). Plus l'élève perçoit du soutien de la part de son professeur, moins il adopte des comportements liés au risque d'abandon scolaire.

**Au total**, le réseau de causalité entre les variables figurées dans le modèle (*cf.* figure 9) montre que les expériences d'apprentissages de réussite, le soutien social dispensé par la famille et les professeurs, l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire, les sentiments

d'efficacité scolaires, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire, interagissent dans un modèle d'ensemble pour produire et/ou prévenir le risque d'abandon scolaire. Les parcours scolaires expliquant le risque d'abandon scolaire sont les mêmes chez les filles et les garçons à l'exception des différences significatives sur certaines variables. En effet, le soutien social dispensé par la famille ainsi que l'anxiété en situation d'apprentissage ont un effet plus important chez les filles que chez les garçons.

Il est à noter que des modèles intermédiaires (*cf.* annexe) ont été testés tout en tenant compte des variables ou liens identifiés dans la littérature comme jouant un rôle important pour expliquer le risque d'abandon scolaire mais ils se sont moins bien ajustés. Les résultats illustrés dans les figures (11, 12, 13) (*cf.* annexe) indiquent l'inadéquation des modèles.

## **Discussion**

L'analyse en pistes causales avait pour but d'éprouver un modèle théorique hypothétique d'interaction dynamique permettant d'expliquer comment un ensemble de variables identifiées comme jouant un rôle dans l'abandon scolaire interagissent dans un modèle d'ensemble pour expliquer le risque d'abandon scolaire : Certaines font référence à des caractéristiques individuelles comme l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école et les intentions d'avenir scolaire et professionnel, d'autres sont considérées comme des variables environnementales comme les expériences d'apprentissages scolaires et le soutien social perçu. Afin de faciliter la lecture de ce réseau de causalité entre variables, nous avons posé, par groupement des variables, des hypothèses pour des effets principaux qu'on pense observer mais, il faut avoir en tête que le modèle en pistes causales doit être pris dans sa globalité.

Nous avons affiné le modèle hypothétique en aboutissant à un modèle final qui détermine le rôle de chacune des variables retenues, et cela séparément pour les filles et les garçons. Les résultats nous ont permis de mettre en évidence le fait que les variables contextuelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires de réussite, le soutien social dispensé par la famille et les professeurs et les caractéristiques individuelles telles que l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire, interagissent dans un modèle d'ensemble pour produire et/ou prévenir le risque d'abandon scolaire. Globalement, les résultats que nous

allons mentionner montrent des ressemblances dans les parcours scolaires mettant en jeu des groupes de variables qui permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire chez les filles et les garçons.

Conformément à ce que nous nous attendions, nous avons observé que les expériences d'apprentissages scolaires de réussite agissent positivement sur les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire des collégiens chez les garçons et les filles ( $\beta = ,56^{**}$  ;  $\beta = ,50^{**}$  respectivement). Ces sentiments d'efficacité contribuent à diminuer le risque d'abandon scolaire en favorisant des intentions ambitieuses d'avenir scolaire des élèves. En d'autres termes, plus l'élève a des expériences d'apprentissages scolaires de réussite, plus il se sent capable dans le domaine scolaire et moins il est sujet au risque d'abandon scolaire tout en fixant des intentions d'avenir scolaire très ambitieuses. Ces résultats- qui confirment l'hypothèse1 selon laquelle « **les expériences scolaires d'échecs diminueraient le sentiment d'efficacité scolaire des collégiens ; un sentiment d'efficacité scolaire faible augmentant le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves (la volonté de poursuivre leurs études)** » - corroborent ceux de plusieurs recherches selon lesquelles les expériences d'apprentissages scolaire constituent un facteur important précédant le décrochage scolaire (Martin & Bonnéry, 2002 ; Blaya & Hayden, 2003 ; Millet & Thin, 2005 ; Fortin *et al.*, 2004). Ceux de Bandura (1986) et de Lent, Brown, et Hackett (1993) montraient également que le niveau de performance antérieur influe directement sur les performances futures et indirectement, en apportant des informations qui alimentent les croyances d'efficacité et les attentes de résultats.

Nous avons constaté que l'effet direct positif des sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire sur les attentes par rapport à l'école est plus fort chez les garçons que chez les filles ( $\beta = ,41^{**}$  ;  $\beta = ,29^{**}$  respectivement). Ce résultat rejoint ceux d'autres recherches selon lesquels les filles s'estiment toujours moins bonnes que les garçons et en dessous de leur niveau réel (Baudelot & Establet, 2007 ; Duru-Bellat, 1994,1995 ; Betz & Hackett, 1981). Cependant, au niveau des différences de sexe, les analyses descriptives n'ont pas montré de différence au niveau de sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire.

Les résultats soulignent également l'importance des croyances d'efficacité. Ainsi, un élève doté de sentiments de compétences élevés obtient de meilleurs résultats, adopte des comportements adaptés à l'école, se fixe des objectifs plus élevés, gère mieux son anxiété,



s'investit davantage dans ses études. À l'inverse, de faibles sentiments de compétences sont associés à un plus faible rendement scolaire, à l'anxiété, à une faible réussite scolaire ainsi qu'à d'autres problèmes comportementaux (Bandura, Pastorelli, Barbanelli & Caprara, 1999 ; Smith & Betz, 2002) et, par le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire ( Leclerc, Larivée, Archambault, & Janos ; 2010).

En ce qui concerne l'hypothèse 2 « **les expériences scolaires d'échecs contribueraient à favoriser des attentes faibles par rapport à l'école ; des attentes faibles par rapport à l'école augmentant le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves** », les résultats indiquent l'existence d'une influence indirecte positive et significative des expériences scolaires de réussite sur les attentes par rapport à l'école, qui ne s'observe que chez les filles. Ainsi plus les filles ont des expériences de réussite, moins elles sont anxieuses par rapport aux apprentissages scolaires, et plus elles ont des attentes fortes par rapport à l'école. Celles-ci favorisent des intentions d'avenir scolaire très ambitieuses et diminuent le risque d'abandon scolaire. Toutefois, les travaux de Bandura (1986) et de Lent, Brown, et Hackett (1993) ont mis en évidence une influence significative directe des expériences antérieures sur les attentes de résultats sans prendre en compte le rôle de sexe. Par exemple, les personnes développent des attentes par rapport à différentes filières universitaires ou professionnelles à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage par observation et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels. Comparativement à ce qui a pu être constaté dans les travaux précédents, cette différence d'effet positif et significatif des expériences scolaires de réussite sur les attentes par rapport à l'école chez les filles peut s'expliquer par la différence des variables utilisées dans la présente étude et dans les précédentes, qui ne faisaient également pas appel aux différences de sexe. C'est la raison pour laquelle, l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire peut avoir un rôle modérateur important entre les expériences de réussite et les attentes par rapport à l'école chez les filles que chez les garçons. On peut interpréter cette différence au niveau de cet effet par le fait que les filles, comparées aux garçons, ont un niveau élevé d'anxiété relative aux apprentissages scolaires, niveau qui est supérieur à celui des garçons (Demangeon, 1973).

Une remarque porte sur le soutien social de la famille dont l'influence sur le sentiment d'efficacité scolaire n'est significative que chez les filles. Ainsi, un haut niveau de soutien

social dispensé par la famille semble favoriser l'ambition des intentions d'avenir scolaire en renforçant les sentiments d'efficacité dans le domaine scolaire chez les filles. Certes, les travaux de Bandura (1986) et de Lent, Brown, et Hackett (1993) montraient que les variables contextuelles telles que les types d'options disponibles pour la personne, et les types de message que la personne reçoit de son réseau de soutien influencent directement les choix de buts et indirectement par l'intermédiaire de ses croyances d'efficacité personnelle et de ses attentes de résultats. Mais ce qui est à la fois plus innovant, c'est l'absence d'effet significatif du soutien social perçu auprès de la famille chez les garçons dans le risque d'abandon scolaire. Ce résultat est en contradiction avec les résultats obtenus antérieurement (Deslandes, 2005 ; Weigel et al, 1998).

En ce qui concerne la différence d'effet entre les filles et les garçons, cela peut s'expliquer par le fait que certaines familles des milieux populaires incitent les filles à étudier et à être productive, cela pourrait avoir pour but de faire évoluer les filles, de diminuer l'inégalité possible dans le mariage. Pour ces familles, le niveau d'études élevé va permettre aux filles d'avoir une vie professionnelle plus gratifiante et de se trouver à un certain niveau dans la hiérarchie sociale. Dans les cas où ces filles ne travailleraient pas dans le futur, leur niveau d'études sera une garantie pour la réussite scolaire de leurs enfants. D'une certaine façon, les femmes qui « ne travaillent pas » sont en quelque sorte des éducatrices de leurs enfants à la maison. La pression de la situation économique difficile joue aussi un rôle du fait qu'il est souhaitable de travailler à plusieurs dans la famille. Alors que pour les garçons, l'accès au marché du travail n'est généralement pas connoté dans ces milieux populaires comme étant lié à une longue scolarité. C'est la raison, pour laquelle, ils ne bénéficient pas du soutien de la part de la famille et de ce fait, ils ne subissent pas les mêmes pressions familiales que les filles.

L'hypothèse 3 selon laquelle « **un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs renforcerait le risque d'abandon scolaire en réduisant l'ambition des intentions d'avenir scolaire des élèves** » n'a été confirmée que partiellement du fait que le soutien social dispensé par les amis et les professeurs ne jouent pas le même rôle que celui du soutien social de la famille. Rappelons que nous n'avons pas constaté d'effet du soutien social dispensé par les professeurs et les amis sur les intentions d'avenir scolaire. Un tel résultat peut s'expliquer par le fait que les jeunes n'ont pas eu l'expérience d'être aidés dans leur travail

scolaire ni par leurs amis, ni par leurs professeurs. La façon dont on a évalué les trois formes du soutien social (émotionnel, informatif et d'estime) reçu des trois partenaires (famille, amis et professeurs) pourrait être mise en cause. En effet, un seul item mesure chaque forme de soutien. Cela nécessite peut-être de détailler davantage les trois formes de soutien par un certain nombre d'items.

Les résultats concernant le soutien social perçu inclus dans le modèle ont permis de mettre en lumière deux constats qui mériteraient d'être explorés. Le premier révèle que le soutien reçu de la part des professeurs diminue le risque d'abandon scolaire chez les garçons et les filles ( $\beta = -.23^{**}$  ;  $\beta = -.25^{**}$  respectivement) et, par l'intermédiaire du risque d'abandon scolaire, favorise des expériences d'échecs. Ce résultat signifie que plus les élèves se perçoivent soutenus de la part de leurs professeurs, et moins ils ont de risque d'abandonner l'école. Conformément à la littérature, le soutien social perçu auprès des professeurs semble être important pour un plus grand investissement dans l'école ainsi que pour l'obtention de meilleurs résultats scolaires (Barber & Olsen, 2004 ; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003 ; Roeser & Eccles, 1998). À l'inverse, un bas niveau de soutien social perçu est associé à des attitudes négatives envers l'école comme le doute de l'utilité de la scolarité (Prêteur, Y, 2002 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Malecki & Demaray, 2006 ; Meylan, N., et al., 2014).

Le second révèle que le soutien reçu de la part de la famille augmente les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire et, par l'intermédiaire des sentiments d'efficacité scolaires, favorise les attentes par rapport à l'école et les ambitions des intentions d'avenir scolaire des filles. En d'autres termes, ce résultat indique que le soutien reçu par les filles de la part de la famille constitue une source pour renforcer les sentiments d'efficacité dans le domaine scolaire et favoriser des intentions d'avenir scolaire. Les derniers travaux de Bandura (2003) démontrent bien les liens entre l'augmentation du sentiment d'efficacité et celle du potentiel d'action permettant l'adaptation au milieu scolaire (Bronfenbrenner, 1996 ; Winegar, 1997). En effet, disposer d'un réseau social qui répond aux différents besoins socio-émotionnels de la personne augmenterait le sentiment d'efficacité personnelle (Cutrona et Troutman, 1986 ; Sainclair & Naud, 2005). Cependant, ce que nous avons trouvé ne s'accorde pas avec ceux obtenus dans d'autres travaux (SolkyButzel & Ryan, 1997 ; Devault & Fréchette, 2002 ; Bruchon - Scheitzer, 2002) selon lesquels le soutien social reçu diminuerait les SEP parce que le problème n'est pas résolu individuellement. Le fait de

disposer d'un soutien social peut amener la personne à se sentir moins compétente pour faire face à ses responsabilités. Il est important que les compétences de la personne soient reconnues par les autres. Cette reconnaissance se traduit par une grande confiance vis-à-vis ses compétences. Cela suggère comme le souligne Bandura (2003), une interdépendance entre les dimensions individuelles et collectives des croyances d'efficacité (Bandura, 2003).

L'hypothèse 4 « **un faible soutien social perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs augmenterait l'anxiété scolaire ; l'anxiété scolaire augmentant elle-même le risque d'abandon scolaire en favorisant des expériences scolaires d'échecs** » a été infirmé. Les résultats obtenus montrent que le soutien social dispensé par la famille, les amis et les professeurs n'agit nullement sur l'anxiété relative aux apprentissages scolaires. Ce résultat ne s'accorde pas avec ceux obtenus dans d'autres travaux selon lesquels le soutien social répond aux différents besoins socio-émotionnels de la personne, ce qui serait susceptible de diminuer le stress et l'anxiété (Cutrona et Russell, 1987 ; Turcotte, 1990). Il est possible que l'absence d'effet constatée ici du soutien social sur l'anxiété en situation d'apprentissage soit due (comme nous l'avons indiqué) à la façon dont on a évalué les trois formes du soutien social (émotionnel, informatif et d'estime) reçu des trois partenaires (famille, amis et professeurs). En effet, un seul item mesure chaque forme de soutien. Cela nécessite peut-être de détailler davantage les trois formes de soutien par un certain nombre d'items.

Une remarque porte sur les effets des sens opposés de l'anxiété relative aux apprentissages scolaires sur les expériences d'apprentissages scolaires de réussite et vice versa. L'effet de l'anxiété scolaire relative aux apprentissages scolaires apparaît différencié, comme un facteur de renforcement des expériences d'apprentissages de réussite ou comme un inhibiteur des apprentissages.

Comme le montrent les valeurs du coefficient de régression de la Figure 9, l'anxiété relative aux apprentissages scolaires de réussite diminue le risque d'abandon scolaire en favorisant des expériences de réussite, des attentes fortes par rapport à l'école, un haut niveau de sentiments d'efficacité dans le domaine scolaire, une ambition des intentions d'avenir scolaire. L'anxiété relative aux apprentissages scolaires de réussite joue également un rôle médiateur entre les expériences de réussite, les attentes par rapport à l'école, les sentiments

d'efficacité dans le domaine scolaire, les intentions d'avenir scolaire pour expliquer le risque d'abandon scolaire chez les filles. Cependant, on a un optimum d'anxiété et au-delà d'une valeur optimale de l'anxiété, les performances scolaires baissent. Des résultats similaires montrent l'impact de l'anxiété scolaire sur les apprentissages scolaires (Demangeon, 1971 ; Reuchlin, 1991 ; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newmann, Gubi & McCann, 2005 ; Vignoli & Mallet, 2012).

D'ailleurs, nous avons pu constater qu'il existe des ressemblances entre les filles et les garçons dans le réseau de causalité des variables en relation avec le risque d'abandon scolaire, en dépit des différences statistiquement significatives que nous avons pu mettre en évidence sur certaines variables. Ce résultat ne corrobore pas ceux des recherches antérieures selon lesquels les parcours scolaires des filles se distinguent de ceux des garçons (Rosenwald, 2006 ; Théorêt & Hrimech, 1999). Mais ce qui est à la fois plus original et plus intéressant, c'est le constat de ressemblances entre les filles et les garçons dans le réseau de causalité des variables en relation avec le risque d'abandon scolaire. Rappelons que cette étude a pris en compte des variables psychologiques et sociales dans une configuration d'ensemble pour expliquer le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban.

D'une manière générale, cette étude a produit un ensemble de résultats qui sont à notre connaissance assez nouveaux. Elle montre que les parcours scolaires sont dans l'ensemble les mêmes chez les garçons et les filles. Elle permet, aussi, de déterminer les caractéristiques psychosociales dans une configuration d'ensemble qui peut mener au risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban. Son intérêt, à nos yeux, est surtout de suggérer des pistes de recherches nouvelles, qui permettront de découvrir d'éventuelles différences dans les parcours scolaires expliquant plus finement le risque d'abandon scolaire selon le sexe chez les collégiens du Liban.

Dans la section suivante, nous allons présenter l'étude par analyse des correspondances multiples dont le but est d'apporter des informations complémentaires avec la première étude par pistes causales.

## **1.4 Troisième analyse : Etude par analyse des correspondances multiples**

Avant de présenter les résultats obtenus de l'analyse des correspondances multiples (ACM), nous donnons quelques considérations théoriques sur cette méthode statistique.

Compte tenu du nombre important de variables prises en compte dans notre étude et leurs différentes modalités, nous avons construit une analyse des correspondances multiples (ACM) en référence à la formule de Benzécri (1979). Il s'agit d'une procédure mathématique permettant de décrire en les plaçant sur des plans géométriques, l'ensemble des relations entre des variables de type catégoriel (nominales ou ordinales) (Benzécri, 1994). Il y a deux sortes de variables d'analyse, à savoir : les variables actives qui participent à l'analyse et les variables supplémentaires (explicatives) qui ne contribuent pas à la construction des axes mais le logiciel « SPAD » permet d'éditer leurs coordonnées sur les axes et leurs « valeurs-tests ». Des tableaux d'effectifs s'obtiennent par le croisement des modalités de deux variables qualitatives définies sur une même population de  $n$  individus (Escofier & Pagès, 2008). C'est le cas des enquêtes par questionnaire où les questions définissent des caractères dont les modalités sont les différentes réponses possibles (Bouroche & Saporta, 2006).

### **1.4.1 Objectifs**

La méthode d'analyse des correspondances multiples a été utilisée pour étudier les liens entre les facteurs socio-émotionnels suivants : les expériences d'apprentissages scolaires, les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) relatifs au domaine scolaire, l'anxiété scolaire, les attentes par rapport à l'école, le soutien social perçu, les intentions d'avenir scolaire et professionnel dans l'explication du risque d'abandon scolaire. Le choix de cette méthode avait pour objectif d'apporter des informations complémentaires à celles apportées par les analyses en pistes causales. Il s'agissait d'identifier les associations entre les variables et d'en dégager une typologie s'appuyant sur le croisement de toutes les caractéristiques psychosociales. La connaissance des liaisons existantes entre les variables permet de sélectionner celles qui contribuent le mieux à caractériser un élève décrocheur, notre but étant d'identifier les caractéristiques psychosociales des collégiens décrocheurs.

## 1.4.2 Traitement par analyse des correspondances multiples

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPAD, version 8. Cela a permis de calculer la contribution des variables actives et les valeurs tests significatives associés aux variables supplémentaires et de ne retenir que celles porteuses de sens dans l'interprétation des correspondances. Les données obtenues de ces analyses vont nous permettre de construire des types en termes de correspondances ou d'oppositions entre les variables et les individus.

L'analyse repose sur les correspondances entre 23 variables actives et 9 variables illustratives.

Il convient de définir les variables rendues qualitatives:

- Les variables actives doivent former un ensemble homogène pour que les distances entre individus ou observations aient un sens, et pour que les proximités graphiques observées s'interprètent facilement. Les variables actives sont les suivantes :

- Les variables individuelles (les sentiments d'efficacité personnelle (réussite et apprentissages scolaires), les attentes par rapport à l'école, l'anxiété scolaire (apprentissage scolaires et peur d'échouer) et les intentions d'avenir scolaire et professionnel).
- les variables environnementales (les expériences d'apprentissages scolaires et le soutien social),
- et les variables comportementales liées aux risques d'abandon scolaire.

- Les variables retenues comme variables supplémentaires (explicatives) (sexe de l'élève, son âge, la catégorie socio professionnelle et le niveau d'études des pères, l'intensité du risque d'abandon scolaire, le nombre de types de risque et la satisfaction relative au soutien dispensé par la famille, les amis et les maîtres<sup>13</sup>) n'interviennent pas dans la construction des axes. Leurs coordonnées sur les axes et leurs « valeurs-tests » ont été édités par le logiciel « SPAD ».

Il s'agit de repérer les profils des élèves selon des caractéristiques psychosociales. Pour ce faire, nous avons poursuivi le traitement par une classification ascendante hiérarchique (CAH)

---

<sup>13</sup> Les neuf items composant les échelles de satisfaction relative au soutien dispensé des trois partenaires (famille, amis et professeurs) sont les mêmes que les items composant les échelles de satisfaction relative aux trois types de soutien (émotionnel, informatif et d'estime). Nous avons alors projeté les modalités de ces derniers en variable supplémentaire.

(critère de Ward<sup>14</sup> (1963)). Les individus ont été regroupés à l'aide d'une de leurs coordonnées sur le plan factoriel. Cette classification permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées fournissant une typologie qui fait apparaître des tendances observables (Escofier & Pagès, 2008). De ce fait, il nous serait possible d'identifier ce qui caractérise les décrocheurs.

## 1.4.3 Résultats

### 1.3.3.1 Interprétation des axes

L'étude des variances des axes (tableau des valeurs propres ci-après) montre que les trois premiers axes principaux expliquent une part importante de la variance totale (91.35%). De plus, l'écart entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> valeur propre est supérieur à l'écart entre la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> valeur propre. Nous interprétons donc les trois premiers axes.

**Tableau 16:** Répartition des valeurs propres.

Trace de la matrice: 0.0671

| Numéro | Valeur propre | Pourcentage | Pourcentage cumulée |
|--------|---------------|-------------|---------------------|
| 1      | 0.0527        | 78.52       | 78.52               |
| 2      | 0.0057        | 8.44        | 86.96               |
| 3      | 0.0029        | 4.39        | 91.35               |
| 4      | 0.0015        | 2.19        | 93.55               |

Avant de procéder à l'interprétation des facteurs, nous présentons les coordonnées des variables actives sur les trois axes retenus. Le tableau 17 (*cf.* annexe) présente les variables et leurs contributions à l'inertie de chacun des axes. On ne prend en compte que les modalités dont la contribution est supérieure au poids. Pour les variables supplémentaires (explicatives), leurs valeurs-test sont significatives à partir du moment où elle dépasse la valeur 2. Ce qui nous aide à mieux interpréter les axes retenus.

- ***L'axe du risque d'abandon scolaire (78.52 % de la variance expliquée) oppose:***
  - d'un côté pôle positif, les élèves qui ont tous les critères de risque d'abandonner l'école, un niveau très faible de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires

<sup>14</sup> La méthode de Ward minimise la variance intra-classe et maximise celle inter-classe. Comparativement aux solutions obtenues par les autres méthodes, les résultats démontrés par cette méthode semble d très puissants (Morey, Blashfield, & Skinner, 1983).



et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et à leurs activités d'apprentissage, ainsi que des attentes faibles par rapport à l'école, sont plus anxieux par rapport aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer, et ont des intentions d'avenir scolaire moins ambitieuses. Leur âge est supérieur ou égal à 14,7 ans.

- de l'autre côté pôle négatif, les élèves qui n'ont pas les critères de risque d'abandonner l'école, qui ont un niveau très élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et à leurs activités d'apprentissage, ainsi que des attentes fortes par rapport à l'école, sont moins anxieux par rapport aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer, et ont des intentions d'avenir scolaire plus ambitieuses. Leur âge est inférieur à 12,9 ans.

▪ ***L'axe du rapport à l'école/des conduites à l'école (8.44 % de la variance expliquée) oppose:***

- d'une part sur le pôle positif, les élèves qui ont un sentiment moyen à l'égard de leur réussite scolaire, qui ont quelquefois des difficultés, des comportements en classe assez mauvais, des attitudes assez négatives relatives aux devoirs et aux leçons, des mobiles assez faibles pour réaliser les activités scolaires, des sentiments envers l'école assez négatifs, des expériences d'apprentissages scolaires très négatives associées à un niveau très faible de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissage, ainsi que des attentes faibles par rapport à l'école, qui sont insatisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis, les professeurs, et qui ont un niveau très fort d'anxiété relative aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer et des intentions d'avenir scolaire plus ambitieuses.

- d'autre part sur le pôle négatif, les élèves qui ont toujours des difficultés, de très mauvais comportements en classe, des attitudes très négatives envers les devoirs et les leçons, des mobiles très forts pour réaliser les activités scolaires, des sentiments très négatifs envers l'école, de très mauvaises expériences d'apprentissages scolaires, qui ont un niveau très élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissages, qui sont

satisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, et qui ont des intentions d'avenir scolaire moins ambitieuses.

▪ ***L'axe 3 de la réussite scolaire (4.39 % de la variance expliquée) oppose:***

- d'une part, les élèves qui ont un sentiment positif de leur réussite scolaire, une très bonne moyenne scolaire générale, qui n'ont jamais de difficultés, qui estiment que leurs professeurs sont toujours satisfaits de leurs résultats scolaires, qui ont des mobiles très faibles pour réaliser les activités scolaires, de très bonnes expériences d'apprentissages scolaires, un niveau très élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires, qui ont un niveau très faible d'anxiété relative à la peur d'échouer, qui ont des attentes faibles par rapport à l'école, qui sont très insatisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, qui n'ont pas encore recherché d'informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard et qui n'ont pas déjà une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard. Leur âge est supérieur ou égal à 14.7 ans,

- d'autre part, les élèves qui ont un risque moyen d'abandonner l'école, une moyenne scolaire générale assez mauvaise, des attitudes assez négatives relatives aux devoirs et aux leçons, des mobiles très forts pour réaliser les activités scolaires, un niveau assez élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires, qui sont très satisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis, les professeurs, qui ont un niveau très fort d'anxiété relative aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer et qui ont des attentes fortes par rapport à l'école.

C'est la représentation simultanée des variables actives et supplémentaires qui nous permet de bien repérer les projections de points et facilite par conséquent l'interprétation des plans factoriels. La lecture du plan permet-elle de distinguer d'autres caractéristiques différenciant les élèves de notre échantillon entre eux par rapport au risque d'abandon scolaire ?

### **1.3.3.2 Analyse des quadrants sur le plan factoriel 1x2**

En observant le graphique de la figure 13, nous constatons que le plan factoriel déterminé par les facteurs 1 et 2 met en évidence trois groupes d'élèves: les élèves sans risque d'abandonner l'école, ceux qui ont un risque élevé et ceux qui ont un risque moyen d'abandonner l'école. Ces trois groupes d'élèves ont des caractéristiques différentes.

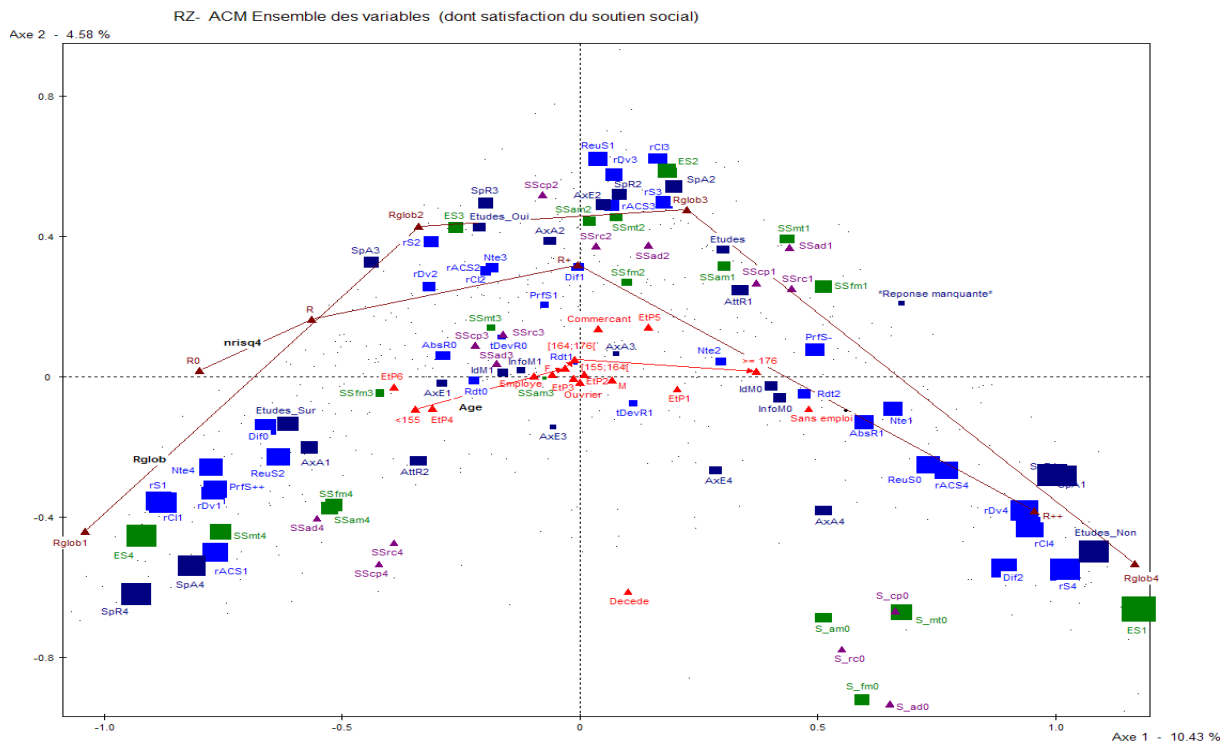


Figure 13: plan factoriel.

- **Dans le quadrant gauche-bas**, se situent les élèves qui *n'ont pas de risque d'abandonner l'école*. Ces élèves ont les caractéristiques suivantes:
  - leur âge est inférieur à 12,9 ans,
  - leurs pères ont un niveau d'études supérieur,
  - ils ont un sentiment positif à l'égard de leur réussite scolaire,
  - ils ont une très bonne moyenne scolaire générale,
  - ils n'ont jamais de difficultés,
  - ils estiment que leurs professeurs sont toujours satisfaits de leurs résultats scolaires,
  - ils adoptent des comportements très positifs en classe,
  - ils ont des attitudes très positives par rapport aux devoirs et aux leçons,
  - ils ont des mobiles forts pour réaliser les activités scolaires,
  - ils ont des sentiments très positifs envers l'école,
  - ils ont de très bonnes expériences d'apprentissages scolaires associées à un niveau très élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissages,
  - ils ont des attentes fortes par rapport à l'école,

- ils ont un niveau très faible d'anxiété relative aux apprentissages scolaires,
- ils déclarent être très satisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis et les professeurs
- et ils ont des projets scolaires très ambitieux.

▪ Les élèves qui ont *un risque élevé d'abandonner l'école* sont **dans le quadrant droit-bas**,

Ces élèves ont les caractéristiques suivantes:

- ils ont un sentiment négatif à l'égard de leur réussite scolaire,
- ils ont une très mauvaise moyenne scolaire générale,
- ils ont toujours des difficultés,
- ils adoptent des comportements très négatifs en classe,
- ils ont des attitudes très négatives par rapport aux devoirs et aux leçons,
- ils ont des mobiles très faibles pour réaliser les activités scolaires,
- ils ont des sentiments très négatifs envers l'école,
- ils s'absentent à l'école parce qu'ils ne s'y sentent pas à l'aise,
- ils ont des expériences d'apprentissage scolaire très négatives associées à un niveau très faible de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissages et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires,
- ils ont une très forte anxiété relative aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer
- ils ne bénéficient pas de soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis et les professeurs
- et ils ont des intentions d'avenir scolaire moins ambitieuses.

▪ **En haut au milieu par rapport au premier axe**, se situent les élèves qui ont *un risque moyen d'abandonner l'école*. Ces élèves ont les caractéristiques suivantes:

- ils ont un sentiment moyen de réussite scolaire,
- ils ont une moyenne scolaire générale assez bonne,
- ils ont quelquefois des difficultés,
- ils estiment que leurs professeurs sont souvent satisfaits de leurs résultats scolaires,
- ils adoptent des comportements assez négatifs en classe,
- ils ont des attitudes assez négatives par rapport aux devoirs et aux leçons,
- ils ont des mobiles assez faibles pour réaliser les activités scolaires,

- ils ont des sentiments assez négatifs envers l'école,
- ils ont des expériences d'apprentissages scolaires très négatives ainsi qu'un niveau assez faible de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissages et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires associés à des attentes faibles par rapport à l'école.
- ils ont une assez faible anxiété relative aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer
- ils sont insatisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par la famille, les amis et les professeurs
- et, enfin, ils ne sont pas du tout d'accord pour poursuivre leurs études au-delà du collège.

En résumé, nous remarquons que ce facteur déterminé par les facteurs 1 et 2 montre une opposition entre trois groupes d'élèves selon l'intensité du risque (élèves sans risque d'abandonner l'école, ceux qui ont un risque élevé et ceux qui ont un risque moyen d'abandonner l'école) ayant des caractéristiques psychosociales différentes.

### 1.4.3.3 Construction d'une typologie des profils d'élèves

En se basant sur le plan factoriel issu de l'ACM, nous avons effectué une classification hiérarchique ascendante (CHA) dans le but d'en établir de classes cohérentes d'individus qui se distinguent les uns des autres en fonction des caractéristiques psychosociales. De ce fait, il nous serait possible d'identifier ce qui caractérise les décrocheurs.

L'allure du dendrogramme ainsi que l'histogramme des indices de niveau (cf. annexe) justifient le choix de 5 classes.

**Tableau 179:** Les classes par rapport aux axes.

| Classes | Effectifs | Pourcentage | Valeurs-tests |      |       | Coordonnées |       |       |
|---------|-----------|-------------|---------------|------|-------|-------------|-------|-------|
|         |           |             | 1             | 2    | 3     | 1           | 2     | 3     |
| 1       | 142       | 28.17       | 1.7           | 15.5 | 4.6   | 0.06        | 0.37  | 0.10  |
| 2       | 82        | 16.27       | 5.7           | -1.0 | -4.8  | 0.30        | -0.03 | -0.15 |
| 3       | 75        | 14.88       | 15.4          | -9.2 | 3.3   | 0.84        | -0.33 | 0.11  |
| 4       | 102       | 20.24       | -6.9          | -0.1 | -12.4 | -0.31       | 0.00  | -0.34 |
| 5       | 103       | 20.44       | 13.9          | -8.2 | 8.7   | -0.63       | -0.25 | 0.24  |

Au regard de la part d'inertie interclasse gagnée, une partition en 5 classes paraît plus judicieuse (cf. tableau 19). L'analyse des cinq classes fournit des informations quant à leurs valeurs-tests et leurs coordonnées sur les trois axes représentant trois groupes d'élèves ayant des caractéristiques différentes. On voit dans le tableau 19 que les cinq classes comprennent des effectifs proches. La plus petite est la troisième, elle regroupe 15 % des participants à l'étude. A la lumière de l'analyse de l'histogramme des indices de niveau, ces cinq classes sont donc conservées pour analyse. Deux classes sont proportionnellement identiques (la classe 4 et 5 avec 20% d'élèves chacune), et regroupent, à elles seules, près des 2/3 de toute la population. Les caractéristiques des classes sont précisées par les modalités des variables actives et supplémentaires retenues dans l'analyse des correspondances multiples. Pour décrire et interpréter les cinq classes issues de la CHA, nous avons opéré un croisement des différentes variables avec les cinq classes issues de l'analyse en utilisant les tests d'indépendance (tests du Khi2 de Pearson) et les valeurs-tests dont les résultats sont corroborés par les valeurs de V de Cramer..

**Tableau 18:** Différences entre les types sur plusieurs variables.

|  | Modalités des variables *<br>cinq classes                       | $\chi^2$ (degrés<br>de liberté) | Valeurs-<br>Tests | V de<br>Cramer | P<br>(significativité) |
|--|---|---------------------------------|-------------------|----------------|------------------------|
| <b><u>Variab</u><br/><u>les</u><br/><u>supplémentaires</u></b> | Intensité du risque<br>d'abandon scolaire<br>(échelle globale). | 426.30(12)                      | 19.35             | 0.531          | ***                    |
|  | Nombre de types de risque                                       | 255.06(12)                      | 14.45             | 0.411          | ***                    |
|  | Satisfaction soutien<br>émotionnel                              | 154.00(16)                      | 8.09              | 0.235          | ***                    |
|  | Satisfaction soutien<br>informatif                              | 154.00(16)                      | 10.18             | 0.276          | ***                    |
|  | Satisfaction soutien<br>d'estime                                | 123.49(16)                      | 8.74              | 0.247          | ***                    |
|  | Age de l'élève  | 35.68(12)                       | 3.38              | 0.154          | ***                    |
|  | Sexe de l'élève   | 2.76                            | -0.25             | 0.074          | <b>0.598</b>           |
|  | catégorie socio-<br>professionnelles des pères                  | 17.18(16)                       | 0.32              | 0.092          | <b>0.374</b>           |
|  | Niveau d'études des pères                                       | 17.10(20)                       | -0.38             | 0.092          | <b>0.646</b>           |

|  | <b>Modalités des variables* cinq classes</b>     | <b><math>\chi^2</math> (degrés de liberté)</b> | <b>Valeurs-Tests</b> | <b>Valeurs-Tests</b> | <b>P (significativité)</b> |
|--|--|--|----------------------|----------------------|----------------------------|
| <b><u>Variables comportementales liées aux risques d'abandon</u></b> | Sentiment à l'égard de la réussite scolaire      | 193.86(8)                                      | 12.77                | 0.439                | **                         |
|  | Difficultés scolaires                            | 174.72(8)                                      | 12.03                | 0.416                | **                         |
|  | Moyenne scolaire générale                        | 137.05(12)                                     | 9.89                 | 0.301                | **                         |
|  | Redoublement                                     | 36.91(8)                                       | 4.23                 | 0.191                | **                         |
|  | Satisfaction des professeurs                     | 160.39(8)                                      | 11.44                | 0.399                | **                         |
|  | Comportements en classe                          | 296.89(12)                                     | 15.78                | 0.443                | **                         |
|  | Attitudes relatives aux devoirs et aux leçons.   | 257.32(12)                                     | 14.53                | 0.413                | **                         |
|  | Temps consacré pour faire les devoirs et leçons. | 11.03(4)                                       | 1.94                 | 0.148                | *                          |
|  | Mobiles pour réaliser les activités scolaires.   | 200.44(12)                                     | 12.53                | 0.364                | **                         |
|  | Sentiments des élèves envers l'école             | 291.47(12)                                     | 15.62                | 0.439                | **                         |
|  | Absence à l'école                                | 68.41(4)                                       | 7.44                 | 0.368                | **                         |
| <b><u>Variables individuelles</u></b>                                | Sentiments d'efficacité réussite                 | 345.56(12)                                     | 17.21                | 0.478                | ***                        |
|  | Sentiments d'efficacité apprentissages           | 275.62(12)                                     | 15.12                | 0.427                | **                         |
|  | Attentes par rapport à l'école                   | 118.49(4)                                      | 10.19                | 0.485                | **                         |
|  | Anxiété Apprentissages                           | 156.38(12)                                     | 10.75                | 0.322                | **                         |
|  | Anxiété Peur d'échouer                           | 105.86(12)                                     | 8.33                 | 0.265                | **                         |
|  | Poursuite d'études                               | 242.75(16)                                     | 13.62                | 0.347                | **                         |
|  | Recherche des informations sur les métiers       | 30.39(4)                                       | 4.46                 | 0.246                | **                         |
| <b><u>Variables environnementales</u></b>                            | Expériences d'apprentissages scolaires           | 410.72(12)                                     | 18.95                | 0.521                | **                         |
|  | Satisfaction soutien famille                     | 171.04(16)                                     | 10.91                | 0.291                | **                         |
|  | Satisfaction soutien amis                        | 148.57(16)                                     | 9.93                 | 0.271                | **                         |
|  | Satisfaction soutien maîtres                     | 175.61(16)                                     | 11.10                | 0.295                | **                         |

\*P<.05 ;\*\*p<.0001

Les tests de Khi-deux d'indépendance montrent un lien significatif entre les variables et les cinq classes à l'exception du sexe de l'élève, du niveau d'études des pères et de la catégorie socio-professionnelles des pères. L'ajout de ces résultats est pour nous, une source supplémentaire d'aide à la description des classes. A l'issue des résultats des tests de Khi-deux et des valeurs-tests, nous avons obtenu les classes suivantes:

**La classe 1** (n=142 ; 28.17% de l'échantillon d'étude), nommée *les désintéressés/désimpliqués de l'école*) comprend les élèves ayant un risque moyen d'abandonner l'école (47.66%), des attentes faibles par rapport à l'école (42.69%) associées à un niveau assez faible d'anxiété relative aux apprentissages scolaires (49%) et à la peur d'échouer (47.41%). Ils éprouvent un sentiment moyen à l'égard de leur réussite scolaire (47.14%), disent avoir quelquefois des difficultés (35.83%), adoptent des comportements assez négatifs en classe (47.20%), évoquent avoir des attitudes assez négatives relatives aux devoirs et aux leçons (41%), des mobiles assez faibles pour réaliser les activités scolaires (41.60%), des sentiments assez négatifs envers l'école (46%).

Ils évoquent des expériences d'apprentissage scolaire assez négatives (45.03%) associées à un niveau assez faible de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissage (et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (44.35%). Ils déclarent être très insatisfaits du soutien informatif (43.43%) (explications et réponses aux questions concernant le travail scolaire) dispensé par leur famille, leurs amis et leurs professeurs ainsi que du soutien (42.58%) dispensé par la famille. Enfin, ils disent ne pas avoir déjà recherché des informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard (31.58%) et ne pas avoir déjà une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard (32.41%). Malgré tout, ils ne s'absentent jamais à l'école (31.18%), sont plutôt d'accord pour poursuivre leurs études au-delà du collège (41.82%).

**La classe 2** (n= 82 ; 16.27 % de l'échantillon d'étude), nommée *les anxieux*, est constituée d'élèves ayant un risque élevé d'abandonné l'école (27.05), qui ont un niveau très fort d'anxiété relative aux apprentissages scolaires (36.52%) et à la peur d'échouer (25%).

Ils éprouvent un sentiment négatif à l'égard de leur réussite scolaire (23.03%), disent avoir toujours des difficultés (28.04%), une très mauvaise moyenne scolaire générale (25.40%), des comportements très négatifs en classe (24.06%), des attitudes très négatives relatives aux devoirs et aux leçons (22.46%), des mobiles assez faibles pour réaliser les activités scolaires



(22.40%), des sentiments très négatifs envers l'école (30.89%). Ils estiment que leurs professeurs ne sont jamais satisfaits de leurs résultats scolaires (21.61%)

Ils évoquent des expériences d'apprentissages scolaires très négatives (31.48%) associées à un niveau très faible de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (22.79%). Ils témoignent d'une absence: de soutien informatif (31.71%) (explications et réponses aux questions concernant le travail scolaire) dispensé par leur famille, leurs amis et leurs professeurs ainsi que du soutien (émotionnel et d'estime) dispensé par la famille.

Ils disent ne pas avoir déjà recherché des informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard (16.67%) mais avoir déjà une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard (16.99%). Enfin, Ils disent ne pas être du tout d'accord pour poursuivre leurs études au-delà du collège (24.30%).

**La classe 3** (n= 75 ; 14.88 % de l'échantillon d'étude), nommée *les décrocheurs*, est composée d'élèves qui ont un risque élevé d'abandonner l'école (55.74%) et ont des expériences d'apprentissage scolaire très négatives (55.56%).

Ils évoquent avoir toujours des difficultés (43.93%), un sentiment négatif à l'égard de leur réussite scolaire (35.15%), une très mauvaise moyenne scolaire générale (24.58%). Ils ont redoublé plus d'une fois (30.48%). Ils estiment que leurs professeurs ne sont jamais satisfaits de leurs résultats scolaires (24.58%). Ils adoptent des comportements très négatifs en classe (45.11%), des attitudes très négatives relatives aux devoirs et aux leçons (45.65%) (ils font rapidement leurs devoirs et leçons (18%), des sentiments très négatifs envers l'école (46.34%), des mobiles très faibles pour réaliser les activités scolaires (42.45%). Ils s'absentent de l'école parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise (30.49%).

Ils déclarent avoir un niveau très fort d'anxiété relative aux apprentissages scolaires (25.22%) et à la peur d'échouer (21.21%), un niveau très faible de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation (47.69%) et de leurs activités d'apprentissage et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (46.32%) associé à des attentes faibles par rapport à l'école (22.53%). Ils ne bénéficient pas de soutien informatif (39.02%) (explications et réponses aux questions concernant le travail scolaire) de la part de la famille, des amis et des professeurs. Ils ne sont pas du tout d'accord pour poursuivre leurs études au-

delà du collège (53.27%). Enfin, ils disent ne pas avoir déjà recherché des informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard (27.19%) et ne pas avoir déjà une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard (26.21%).

**La classe 4** (n= 102 ; 20.24 % de l'échantillon d'étude), nommées **les soutenus**, regroupe les élèves qui sont très satisfaits du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) dispensé par leur famille (49.55%), leurs amis (53.51%) et leurs professeurs (49%). Ils évoquent des attentes fortes par rapport à l'école (34.66%) (trouver un emploi assez bien payé, ressentir du plaisir, être très fier(ère) d'eux-mêmes), témoignent d'un niveau très fort d'anxiété relative à la peur d'échouer (35.61%).

Ils n'ont pas de risque d'abandonner l'école (30.58%), n'ayant jamais redoublé (24.65%), estiment que leurs professeurs sont souvent satisfaits de leurs résultats scolaires (27.34%), adoptent des comportements très positifs en classe (27.08%), consacrent du temps pour faire leurs devoirs et étudier leurs leçons (25.98%), ont des mobiles très forts et des sentiments très positifs envers l'école.

Ils déclarent avoir un niveau assez élevé de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation (33.33%) et de leurs activités d'apprentissage et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (35.71%) et des expériences d'apprentissages scolaires assez positives (32.71%). Ils sont tout à fait d'accord pour poursuivre leurs études au - delà du collège (30.46%). Enfin, ils disent avoir déjà recherché des informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard (24.36%) et ont une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard (23.96%).

**La classe 5** (n=103 ; 20.44% de l'échantillon d'étude), nommées **les compétents**, est constituée les élèves qui déclarent avoir des expériences d'apprentissages scolaires très positives (60.87%), se sentent un niveau très élevé de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires (62.12%) et de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissages (47.69%) associé à des attentes fortes par rapport à l'école (25.90%).

Ils n'ont pas de risque d'abandonner l'école (58.68%), déclarent avoir un sentiment positif à l'égard de leur réussite scolaire (43.72%), une très bonne moyenne scolaire générale (50%), n'avoir jamais des difficultés (43.36%), n'ont jamais redoublé (25.58%), estiment que leurs professeurs sont toujours satisfaits de leurs résultats scolaires (53.57%), qui adoptent des comportements très positifs en classe (53.47%), des attitudes très positives relatives aux devoirs et aux leçons(47.45%), des mobiles très forts pour réaliser les activités scolaires (42.50%), des sentiments très positifs envers l'école (51.97%), ne s'absentent jamais à l'école (25.88%).

Ils éprouvent un niveau très faible d'anxiété relative aux apprentissages scolaires (47.17%) et à la peur d'échouer (36.51%). Ils témoignent d'une satisfaction relative au soutien informatif (26.92%) dispensé par leur famille, leurs amis et leurs professeurs et déclarent être satisfaits du soutien (31.82%) dispensé seulement par leur famille. Ils disent avoir déjà recherché des informations sur les métiers qu'ils pourraient faire plus tard (21.03%) et ont une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard (22.28%). Enfin, ils sont tout à fait d'accord pour poursuivre leurs études au - delà du collège (35.03%).

## **Discussion**

L'objectif, dans cette étude d'analyse des correspondances multiples complétée par une classification hiérarchique, était d'explorer les liens entre les variables psychologiques et sociales incluses dans notre travail portant sur le risque d'abandon scolaire. Celui-ci devrait nous permettre de dégager des profils d'élèves.

La dyade ACM et CAH nous ont permis de repérer les effets conjugués de toutes les variables psychologiques et sociales prises en compte dans notre étude, variables identifiées comme jouant un rôle dans le risque d'abandon scolaire. Nous avons abouti à dégager cinq profils types d'élèves avec des caractéristiques spécifiques: les désintéressés, les anxieux, les décrocheurs, les soutenus et les compétents. Ces analyses mettent en évidence le fait que ces facteurs interagissent pour produire et/ou prévenir le risque d'abandon scolaire. La reconnaissance de ces typologies nous permet d'envisager la mise en œuvre des mesures différenciées et surtout plus adaptées, au regard des caractéristiques de chaque typologie.

L'ensemble de nos résultats montre l'implication de toutes les variables psychologiques et sociales incluses dans notre étude sur le risque d'abandon scolaire à l'exception des variables socio-biographiques (sexe de l'élève, son âge, la catégorie socio professionnelle et le niveau d'études des pères).

Comparativement aux élèves du type « **Les soutenus** » (classe4) et à ceux du type « **Les compétents** » (classe5), nos résultats montrent que les types nommés « **Les désintéressés** » (classe1), « **Les anxieux** » (classe2) et « **Les décrocheurs** » (classe 3) correspondent aux groupes d'élèves qui témoignent d'expériences d'apprentissages scolaires négatives, se sentent un niveau faible de SEP relatifs à la régulation de leur propre motivation et de leurs activités d'apprentissage et de SEP relatifs à leur capacité à réussir dans différentes disciplines scolaires associé à des attentes faibles par rapport à l'école. Ces mêmes types d'élèves se caractérisent par un niveau fort d'anxiété relative aux apprentissages scolaires et à la peur d'échouer. Ils ne bénéficient ni de soutien émotionnel (écoute et réconfort dans le travail scolaire), ni informatif (explications et réponses aux questions concernant le travail scolaire), ni d'estime (compréhension) de la part de la famille, des amis et des professeurs. Par conséquent, les types nommés « **Les anxieux** » (classe2) et « **Les décrocheurs** » (classe 3) ne veulent pas poursuivre leurs études au-delà du collège. Les types nommés « **Les désintéressés** » (classe1), « **Les décrocheurs** » (classe3) ont une ambition des intentions d'avenir réduite.

Nombreux sont les élèves du type « **Les désintéressés** » (classe1) qui ont des attentes faibles à l'école (trouver un emploi assez bien payé, ressentir du plaisir, être très fier(ère) d'eux-mêmes). Cependant, ils envisagent de poursuivre leurs études au-delà du collège. Les attentes faibles ne sont pas seulement synonymes des intentions d'avenir scolaire peu ambitieuses. Ainsi, on peut avoir des attentes faibles par rapport à l'école tout en déclarant poursuivre des études. Ce résultat ne coïncide pas avec ceux obtenus par Bandura (2003), selon lesquels des attentes faibles associées à un sentiment faible d'efficacité créent de la résignation et de l'apathie. Cela peut-être s'expliquer que ces jeunes se mobilisent pour obtenir un diplôme, avoir un bon travail et fonder une famille. L'école serait pour ces jeunes un pont qui relie le présent à l'avenir, un passage obligé à la réalisation des projets envisagés. Ces jeunes tiennent compte de leurs difficultés en choisissant une orientation vers la voie professionnelle qui est valorisée et perçue comme plus intéressante et plus facile que l'enseignement général.

Ils peuvent apprendre une pratique professionnelle, avoir des programmes plus faciles et un travail rapidement.

Ces constats rejoignent certaines recherches selon lesquelles certains jeunes n'apprendraient pas pour le présent et pour les enjeux épistémiques (goût pour l'apprentissage) que cela implique mais pour avoir un métier plus tard (Bautier & Rochex, 1998). Pour ces jeunes, apprendre à l'école, c'est faire le nécessaire pour passer de classe en classe et avoir un emploi (Bautier & Rochex, 1997 ; Charlot, 2000). Ils disqualifient l'école au nom du métier (Charlot, Bauthier & Rochex, 1992). L'orientation vers l'apprentissage est souvent mise après un désamour pour l'école (Moreau, 2003 ; 2008 ; Cohen – Scali & Capdevielle - Mounibas, 2010). Cette orientation qui signe souvent pour les jeunes concernés leur sortie du système scolaire crée les conditions d'une remobilisation sur le champ des savoirs (Cohen – Scali & Capdevielle - Mounibas, 2010). Ces jeunes privilégient la forme pratique, rejettent la forme scolaire et tentent de s'appuyer sur les savoirs professionnels qui permettent l'apprentissage d'une pratique professionnelle pour se construire un projet professionnel immédiat (Jellab, 2001). L'enseignement professionnel leur offre de réelles chances de réussite (Jellab, 2014). Ces jeunes ont un rapport pratique aux savoirs correspondant à la valorisation du concret et des apprentissages professionnels et en même temps à un rejet des savoirs scolaires formels, décontextualisés (Jellab, 2001).

Un tel résultat nous incite à nous interroger sur l'adéquation entre les choix des spécialisations faits de façon aléatoire par les élèves et la demande du marché du travail. En effet, des statistiques révèlent que le taux de scolarisation dans l'enseignement professionnel et technique a énormément augmenté mais cette augmentation ne fut pas le fruit d'un projet méthodique clair visant à développer les places dans des formations professionnelles correspondant aux besoins réels du marché de l'emploi: 73% des élèves du niveau secondaire de cet enseignement sont répartis sur 5 spécialisations non industrielles alors que les 27% restants sont répartis sur 37 spécialisations (Association Libanaise des Sciences de L'éducation, 2006). Une politique, dite de prévision des besoins en main d'œuvre, prônée notamment par l'OCDE dans les années 50 et 60 et qui a été utilisée dans le cadre de la planification indicative française serait nécessaire pour minimiser un tel problème. La politique (Plassard, Tran, 2010) reposait sur deux idées essentielles. La première est que la demande de travail est très fortement gouvernée par la demande de biens et services via une

fonction de productivité. La structure de la demande de travail est déterminée par la technique et ne change pas à court et moyen terme. La seconde idée est que l'offre de main d'œuvre doit s'adapter à la demande de travail et que la politique de formation doit se fixer cet objectif d'adaptation (Vincens, 2012).

Les résultats mettent en évidence que le fait d'être soutenu par la famille, les amis et les professeurs pourrait être associé à un niveau fort d'anxiété relative à la peur d'échouer (classe 4: **les soutenus**). Ces résultats ne correspondent pas à ceux obtenus dans d'autres études selon lesquelles le soutien social représente un prédicteur du bien-être émotionnel et de l'adaptation humaine (St-Jean-Trudel, É., Guay, S., Marchand, A., & O'Connor, K. 2005 ; Cutrona & Russell, 1987 ; Turcotte, 1990 ; Mikulincer, Florian & Weller, 1993 ; Simpson, Rholes & Nelligan, 1992 ; Weiss, 1973). Ainsi, l'effet de la qualité de l'attachement sur l'adaptation psychologique aux situations stressantes a été confirmé dans de nombreux travaux (Papini & Rogman, 1992, Vignoli & al, 2005). Ce que nous avons trouvé pourrait s'expliquer par le fait que les parents, les professeurs et les amis de ces jeunes du type « **Les soutenus** » les mettent sous pression et les confrontent à des exigences de plus en plus lourdes. Les jeunes auraient peur de ne pas suffisamment bien répondre aux attentes fortes de leurs parents, de leurs amis et de leurs professeurs. Ainsi, ce résultat révèle un plus grand désir de l'entourage de ces jeunes à l'égard de leur réussite scolaire (Laurens, 1992).

L'effet de l'anxiété scolaire relative à la peur d'échouer apparaît différencié, comme un facteur de renforcement des apprentissages (un fort soutien perçu auprès de la famille, des amis et des professeurs, une absence de risque d'abandon, des attentes fortes par rapport à l'école, des croyances d'efficacité relatives au domaine scolaire, des expériences d'apprentissages de réussite et des intentions d'avenir scolaire très ambitieuses) (classe 4: **les soutenus**) ou comme un inhibiteur des apprentissages (classe 1: **les désintéressés** ; classe 2: **les anxieux** et classe 3: **les décrocheurs**).

Les résultats soulignent le fait que certains jeunes (14.88%) sont marqués par un profond désintérêt et déclarent avoir des difficultés à se positionner (classe 3 : les décrocheurs). Ces jeunes ont une identité diffuse. D'autres (16.27%) ont fait des choix influencés par ce que la société impose comme modèles ou qui sont basés sur une identification. Ces jeunes (classe 2 : les anxieux) ont une identité héritée. D'autres (40.68%) ont fixé des choix au terme d'un

processus de recherche et d'exploration active, de crise. Ils ont une identité accomplie (classe4 : les soutenus et classe5 : les compétents). Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches (Marcia 1993), selon lesquelles, deux dimensions concourent au développement identitaire, notamment chez les adolescents : l'exploration et l'engagement.

A partir de ces deux dimensions, quatre statuts identitaires indépendants différencient les adolescents en fonction de leur niveau élevé ou faible d'exploration et d'engagement :

- **la diffusion identitaire** se caractérise par une faible exploration qui ne débouche pas sur des engagements ou une production de choix,

- **l'identité forclosée** caractérise l'adolescent qui fait des choix sans véritable crise, en particulier parce qu'il ne fait que reprendre à son compte des choix faits pour lui par son entourage,

- **l'identité accomplie** caractérise l'adolescent qui a exploré différents domaines de vie puis s'est engagé à travers des choix qui lui sont propres et

- **l'identité moratoire** caractérise les adolescents considérés comme étant en « crise identitaire ». Ces élèves ont du mal à prévoir leur avenir (...), ce qui suscite chez eux un fort sentiment de peur de l'avenir, auquel ils associent des images négatives.

Il s'avère que les façons dont les jeunes gèrent la question de l'identité tendent à s'associer au risque d'abandon scolaire des jeunes. Ce constat est original du fait que cette question n'a pas été traitée en lien avec le risque d'abandon scolaire. Cela mériterait d'être pris en considération de manière détaillée dans des travaux futurs sur le risque d'abandon scolaire.

Les trajectoires identitaires des jeunes permettent d'envisager largement le paradigme de Marcia comme un modèle dynamique, ce qui s'avère particulièrement utile en pratique. En effet, c'est la prise de conscience des engagements de la personne par les conseillers d'orientation qui permet de dégager les différents domaines auxquels l'individu accorde de l'importance et dans lesquels il se définit. C'est ainsi qu'une personne se reconnaît et se fait reconnaître par les « autres significatifs », renvoyant au caractère relationnel de l'identité reconnu par Marcia.

La méthode d'analyse des correspondances a produit un ensemble de résultats qui sont à notre connaissance assez nouveaux. En effet, peu d'études ont été consacrées aux caractéristiques psychologiques et sociales incluses dans notre étude en lien avec le risque d'abandon scolaire. Cinq types d'élèves ont été identifiés avec des caractéristiques spécifiques. Notre étude montre que des expériences d'apprentissages scolaires d'échecs, un niveau faible de sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire, des attentes faibles par rapport à l'école, un fort niveau d'anxiété scolaire, un faible soutien social ainsi que des intentions d'avenir scolaire et professionnel moins ambitieuses semblent avoir un impact sur le risque d'abandon scolaire des filles et des garçons. Il apparaît dans notre étude que les parcours scolaires associés au risque d'abandon scolaire sont les mêmes pour les filles et les garçons. Ce qui est le plus original et plus intéressant, c'est le constat de l'implication de la façon dont les jeunes construisent leur projet d'avenir professionnel dans le risque d'abandon scolaire, facteur qui intervient dans le risque d'abandon scolaire des filles et des garçons.

Nous allons présenter maintenant les grands résultats obtenus grâce aux analyses effectuées.

## **1.5 Conclusion concernant l'étude quantitative**

Avant de présenter les principaux résultats, il est à noter qu'à l'issue de l'étude quantitative, nous avons eu recours à trois types d'analyses : analyses descriptives, analyses en pistes causales, et analyses des correspondances multiples.

Les analyses descriptives ont permis de mettre en évidence le fait qu'on peut - en fonction de leurs niveaux de réponses aux questions relatives aux six variables de risque d'abandon - caractériser les quatre groupes d'élèves suivants : « Absence de risque d'abandon », « Risque faible d'abandon », « Risque moyen d'abandon », « Risque élevé d'abandon », le nombre d'élèves se rattachant à ce dernier groupe étant plus grand que celui des autres groupes. Au vu de différences identifiées selon le sexe de l'élève et selon le risque d'abandon scolaire, une seule différence au niveau des comportements a été repérée. Les filles, comparées aux garçons, adoptent des comportements plus responsables en classe. En ce qui concerne les variables socio-émotionnelles, on a constaté des différences de résultats en fonction de la variable sexe. Les filles, comparées aux garçons, ont un niveau élevé d'anxiété relative aux apprentissages scolaires, niveau qui est supérieur à celui des garçons. Les filles ont également des aspirations scolaires plus élevées que celles des garçons.



Les analyses en pistes causales ont montré que 1) les expériences d'apprentissages scolaires de réussite, 2) le soutien social perçu auprès de la famille et des professeurs, 3) l'anxiété relative aux apprentissages scolaires, 4) les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, 5) les attentes par rapport à l'école, et 6) les intentions d'avenir scolaire, interagissent dans un modèle d'ensemble pour produire et/ou prévenir le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban. Dans les parcours scolaires des collégiennes et des collégiens libanais, il existe manifestement beaucoup de ressemblances dans la configuration des relations causales entre variables, qui explique le risque d'abandon scolaire, même si nous avons pu observer, des différences statistiquement significatives de l'effet de certaines variables, selon le sexe. Ainsi, par exemple, le soutien social dispensé par la famille augmente significativement les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire chez les filles mais pas chez les garçons, de même que l'anxiété en situation d'apprentissage scolaire augmente significativement les attentes par rapport à l'école chez les filles mais pas chez les garçons.

Les analyses des correspondances multiples ont permis de dresser un portrait détaillé des relations entre 1) des expériences d'apprentissages scolaires d'échecs, 2) un niveau faible de sentiment d'efficacité personnelle relatif au domaine scolaire, 3) des attentes faibles par rapport à l'école, 4) un fort niveau d'anxiété scolaire, 5) un faible soutien social, 6) des intentions d'avenir scolaire et professionnel moins ambitieuses et 7) le risque d'abandon scolaire. On a identifié cinq types d'élèves présentant des caractéristiques spécifiques. Il apparaît que les parcours scolaires associés au risque d'abandon scolaire sont les mêmes pour les filles et les garçons. La façon dont les jeunes construisent leur projet d'avenir professionnel intervient dans le risque d'abandon scolaire des filles et des garçons.

Les analyses en pistes causales et les analyses de correspondances multiples réalisées au cours de la première étape de notre enquête empirique ont permis de mettre en évidence l'importance du poids du contexte familial et scolaire. Au cours de la deuxième étape, nous avons analysé de façon plus qualitative les éléments importants du contexte familial et du contexte scolaire. Nous avons donc complété notre enquête quantitative conduite à l'aide de questionnaires, par des entretiens individuels afin de décrire les représentations scolaires et professionnelles de collégiennes et de collégiens. Nous allons présenter maintenant notre étude qualitative.

# Chapitre 2 : Etude qualitative

## 2.1 Objectifs

Compte tenu du poids du contexte familial et scolaire mis en évidence à la suite de nos analyses en pistes causales et des correspondances multiples réalisées, l'objectif consiste à approfondir le rôle des contextes familial et scolaire dans la situation des jeunes au Liban. Il s'agit donc d'évaluer le poids du contexte dans la situation des jeunes. Ainsi, l'objectif principal consiste à explorer l'influence des contextes familial et scolaire sur les représentations que se font les jeunes de l'école et sur leur projection dans l'avenir.

## 2.2 Méthodologie

Pour parvenir à obtenir des informations permettant de jeter un éclairage sur le vécu des jeunes, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec un nombre de jeunes. En effet, les données subjectives et individuelles - que l'on cherche à recueillir - requièrent de s'entretenir personnellement avec les jeunes qui ont ainsi l'occasion de parler de leur vécu. L'expertise des individus dans l'analyse de leur expérience a ses limites et des techniques d'entretien ont été développées pour aider les personnes interviewées à mieux expliciter leurs expériences (leur expertise professionnelle, par exemple). Cette méthode permet une meilleure compréhension du décrochage scolaire puisqu'elle donne accès au vécu exprimé par les sujets eux-mêmes (Boutin, 1997 ; Savoie-Zacj, 1997). Le contact prolongé avec la situation étudiée permet progressivement de mieux comprendre le phénomène, de sorte que l'on peut parler d'une logique inductive. On cherche notamment à mieux décrire les processus, à approfondir les analyses et à enrichir les données. Sur le plan social, ce type de recherche permet d'avoir une plus grande proximité avec les gens, les milieux et les expériences (Mucchielli, 1996). Quant à l'importance de l'approche qualitative elle constitue la meilleure stratégie pour découvrir et explorer un nouveau domaine, et pour développer des hypothèses (Miles & Huberman, 2003).

Nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé qui comporte à la fois une liste de questions principales qui abordent les grandes thématiques. Ainsi, cette méthode de recueil de données permet d'aborder les thèmes, tout en laissant ouvert les éléments imprévus qui pourraient être apportés par les sujets (Mongeau, 2008). Cette méthode nous permet d'obtenir une certaine uniformité tout en nous permettant d'approfondir certaines questions ou thèmes que la

personne n'aborde pas nécessairement ou n'élabore pas clairement. Elle permet de « rendre explicite le monde de l'autre » en amenant le participant à décrire de façon nuancée et détaillée son vécu. Cette méthode permet ainsi de relever les sentiments, pensées, définitions de soi, espoirs, et de faire des liens entre des comportements antérieurs et le présent (Savoie-Zajc, 2006). Le collectif ESCOL (Education Socialisation et Collectivités Locales) fondé par Bautier, Charlot et Rochex en 1987, ayant mené des études portant sur des adolescents issus de milieux populaires, privilégie les approches qualitatives, notamment la passation d'entretiens semi-directifs et les bilans de savoir (de Léonardis, 2004).

Souhaitant donc recueillir le point de vue des jeunes en situation de risque d'abandon scolaire, nous avons choisi d'élaborer un guide d'entretien spécifique à notre objet de recherche. Compte tenu des contraintes de temps et des moyens dont nous disposions pour mener les entretiens semi-directifs, les données subjectives du vécu des jeunes n'ont été recueillies auprès de chaque jeune, qu'au cours d'un seul entretien.

### **2.2.1 Présentation de l'outil**

Pour conduire un entretien permettant d'aborder certains thèmes communs à tous les jeunes rencontrés, nous avons mis en œuvre la méthode de l'entretien semi-directif. Selon Smith (1995), l'entretien semi directif permet de mettre le chercheur et le répondant dans une situation de confiance. L'ordre des thèmes abordés est peu important. Le chercheur essaie d'aller aussi loin que possible afin de mettre au jour des représentations du répondant en lien avec les thèmes abordés (Cohen-Scali, 2013). Le guide d'entretiens a été rédigé après la réalisation de notre première étude exploratoire effectuée auprès de 504 élèves scolarisés en classe de septième (EB7) du système d'éducation de base libanais, étude qui a été suivie d'un recensement des jeunes en situation de risque d'abandon scolaire.

Dans le but d'encourager les jeunes à développer une conduite de récits, et à raconter leur histoire, nous avons entamé l'entretien par des relances du type « Explique- moi comment ça se passe au collège ? »

**Notre guide d'entretien avait pour consigne de départ:**

***« Moi ce que je voudrais savoir, c'est ce que tu vis, penses et ressens lorsque tu es au collège pour que je puisse comprendre comment cela se passe pour toi. »***

Ce guide d'entretien est organisé en cinq parties relatives aux différentes dimensions étudiées:

- *Dans quoi te sens-tu capable de réussir au collège?* Cette question vise à étudier les sentiments d'efficacité scolaires à travers les facteurs favorisant la réussite scolaire.

- *Explique-moi là où tu as des difficultés selon toi?* Cette question a permis d'identifier les difficultés que les élèves rencontrent à l'école.

- *Qu'est-ce qui peut t'aider quand tu en as besoin?* Cette question vise à étudier le soutien que les élèves peuvent recevoir quand ils en ont besoin.

- *L'école, pour toi, c'est quoi ? Qu'est-ce que tu attends de l'école?* Ces questions visent à étudier les attentes des élèves relatives à leur avenir.

- *Qu'est-ce que tu as l'intention de faire plus tard?* Cette question vise à étudier le projet d'avenir des élèves.

C'est sur la base de ces différentes questions renvoyant aux thèmes prédéfinis en fonction des besoins de la recherche (*les sentiments d'efficacité scolaires, les difficultés que les élèves rencontrent à l'école, le soutien qu'ils reçoivent et leurs attentes d'avenir*) que les entretiens des jeunes ont été traités au moyen d'une analyse de contenu.

### **2.2.2 Sélection de l'échantillon de participants**

Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de 26 jeunes (13 filles et 13 garçons) tirés au sort dans les trois groupes identifiés à la suite de notre enquête quantitative (groupes 1, 3 et 4) (*cf.* page 138). Après avoir contacté les sept écoles ayant participé à notre enquête quantitative, nous avons pu recenser un certain nombre de jeunes décrocheurs et nous avons pu avoir un entretien avec huit jeunes. En recherchant ces jeunes décrocheurs, nous avons constaté que certains d'entre eux poursuivaient leurs études dans l'enseignement technique.

Les données des entretiens ont été recueillies auprès de six à huit jeunes pour chaque groupe. Malgré notre volonté d'intégrer dans cette étude plus *de jeunes* « *décrocheurs* » recensés, nous avons eu des difficultés pour le faire. S'il nous a été assez facile de trouver et de rencontrer les garçons dans leur travail, dans les rues et ou dans les cybercafés, nous n'avons pas été en mesure de mobiliser les filles parce que la plupart ayant abandonné l'école ou étant

soit mariées soit fiancées, il nous a fallu demander l'autorisation soit de leurs maris soit de leurs fiancés. Rares sont celles qui ont répondu à notre sollicitation. Aussi, dans un souci d'équilibre, nous avons interviewé quatre filles et quatre garçons ayant abandonné l'école.

Notre échantillon semble suffisant pour explorer une variété de situations. D'ailleurs, dans le cas d'une démarche qualitative, selon Mongeau (2008), 7 à 12 entretiens permettent généralement d'atteindre cette variété de situations.

Le choix de cet échantillon découle du fait (comme nous l'avons montré dans la première étude) que les proportions des filles et des garçons au sein de chaque groupe de risque sont les mêmes que dans l'ensemble de l'échantillon ( $\chi^2=2,68$ ,  $p > 0,05$ , *Cramer's V*= 0,07). Les filles sont donc touchées par le phénomène du risque d'abandon scolaire, comme les garçons.

### **2.2.3 Déroulement des entretiens**

Les entretiens se sont déroulés entre les mois de janvier et de mars 2014 dans un contexte très difficile, présentant des risques particuliers<sup>15</sup>. C'est pour cette raison que nous avons eu des difficultés à convaincre les parents de nous autoriser à mener ces entretiens. Ceux-ci étaient méfiants et soucieux de ce que nous voulions de leurs enfants. Mais, en fin de compte, malgré les obstacles et les difficultés rencontrées, nous avons réussi à mener ces entretiens. Ils ont duré en moyenne 30 à 35 minutes et, avec l'approbation des jeunes, ces entretiens ont été enregistrés numériquement. Les entretiens se sont déroulés dans des centres de soutien scolaire proches du lieu d'habitation des participants, dans des salles prêtées par des associations. Nous avons pu obtenir les numéros de téléphone des jeunes grâce à l'aide de la direction de leurs écoles. Chaque jeune était libre de choisir la date et l'heure de l'entretien et cela, évidemment, avec l'approbation de ses parents.

Avant de commencer l'entretien, nous avons rappelé aux jeunes la confidentialité des données recueillies. Cette étape avait principalement pour but de mettre le participant en confiance en précisant le contrat de communication. Comme nous pensons que le cadre de la situation d'entretien a une forte influence sur le contenu de ce qui est dit, nous avons cherché à proposer un contrat de communication suffisamment explicite. Notre objectif était que le

---

<sup>15</sup> Ces entretiens ont été menés à Tripoli, ville côtière du nord du Liban, lors des heurts liés au conflit en Syrie voisine, entre le quartier alaouite de Jabal Mohsen et celui sunnite de Bab al-Tebbaneh, deux secteurs populaires. Le premier appuie le régime syrien de Bachar al-Assad et le second la rébellion.

jeune interviewé se sente engagé dans une relation de confiance au cours de laquelle l'intervieweur aurait une attitude d'écoute compréhensive et non jugeante (Blanchard, Guillon & Sontag, 2001).

Nous avons pu extraire des données pertinentes de ces entretiens et la plupart des jeunes ont répondu aux questions de façon aisée, avec ouverture et honnêteté. Appelés à formuler un commentaire sur ce qu'ils venaient de vivre durant l'entretien, la plupart, même quelques-uns parmi ceux qui semblaient les moins enthousiastes au départ, ont affirmé qu'ils avaient apprécié l'entretien. Certains ont même demandé de connaître les résultats de notre analyse et ce que nous pensons d'eux. Ils auraient aimé que ces entretiens soient prolongés afin de pouvoir parler de façon plus approfondie de leurs projets. La recherche met donc en évidence le fait que ces jeunes expriment le besoin d'être aidés dans l'élaboration de leur projet. Cela nous amène à évoquer deux questions importantes, celle de la mise en œuvre d'une démarche d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle qui les aiderait à réfléchir à leur avenir, et celle du type de personnes susceptibles de les accompagner dans cette démarche de réflexion. D'autres nous ont affirmé qu'ils se sentaient bien depuis qu'ils ont rempli le questionnaire de notre première étude parce qu'ils avaient pu exprimer leur avis par écrit et que cela avait eu un effet positif sur leur situation à l'école.

#### **2.2.4 Le traitement des données: l'analyse de contenu**

Les 26 entretiens ont tous été intégralement retranscrits et traduits en essayant de rester au plus près du discours des jeunes. Afin d'analyser ce corpus nous avons mené, dans un premier temps, une analyse de contenu. Selon la définition donnée par Laurence Bardin, l'analyse de contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977, p. 43). C'est une opération rigoureuse nécessitant la mise en œuvre d'un ensemble de techniques et de méthodes d'analyses des textes afin de découvrir le sens explicite et implicite du discours. En effet, l'analyse de contenu s'appuie sur la construction de la preuve et nécessite différentes étapes (Mucchielli, 1998 ; Robert & Bouillaguet, 1997 ; Villatte, 2010, cités par Mieyaa-Yaon, 2012). Mucchielli (2007) invite le chercheur à garder une grande part

d'objectivité et à rester bien ancré dans le terrain à explorer tout en s'éloignant de toutes influences et préconceptions déjà existantes dans les cadres théoriques.

Nous avons construit notre première grille d'analyse de contenu à partir des deux entretiens (ceux de Tahan et de Mariam) qui, parce qu'ils ont été les plus longs, nous ont permis d'approfondir les différentes thématiques étudiées grâce à nos nombreuses relances. Nos catégories et sous-catégories d'analyse se sont ensuite enrichies au cours de notre travail de traitement des verbatim des différents entretiens et nous avons pu ainsi élaborer notre grille d'analyse définitive. Dans une seconde étape, nous avons classé les données recueillies sur plusieurs fiches d'analyse de contenu correspondant à chaque thème et sous-thème. Cette étape a ensuite été suivie d'une analyse transversale du verbatim de tous les jeunes interviewés correspondant à chaque thème et sous-thème.

Cette analyse transversale fait apparaître des différences et des points communs au niveau des représentations des jeunes interviewés, de leur perception de leur situation et des groupes en fonction des variables individuelles et contextuelles. Cela permet d'aboutir à une typologie des participants sollicités.

## **2.3 Les résultats**

Les résultats sont présentés en deux parties. La première porte sur l'analyse thématique des entretiens et la deuxième correspond à la présentation des principaux résultats des entretiens ainsi que de la typologie des profils de jeunes élaborée à partir de l'étude qualitative.

### **2.3.1 L'analyse thématique des entretiens**

Nous allons présenter les résultats de l'analyse thématique des entretiens menés avec trois groupes de jeunes identifiés selon leur niveau de risque d'abandon scolaire (groupes 1,3 et 4) dans l'enquête quantitative (*cf.* page138) associés à un nombre de jeunes décrocheurs ayant participé à notre enquête quantitative que nous avons pu recenser (comme nous l'avons indiqué). Le tableau ci-dessous présente ces quatre groupes de jeunes interviewés.

**Tableau 19:** Présentation des quatre groupes de jeunes selon le nombre de types de risque.

| Noms   | Age   | Groupe  |
|--|---|---|
| Mireille<br>Abir<br>Sali<br>Saed<br>Alaa<br>Osman                    | 13.25 ans<br>15.25 ans<br>12.58 ans<br>12.67 ans<br>13.67 ans<br>12 ans                           | n'expriment pas un risque d'abandonner l'école  |
| Rachelle<br>Aida<br>Sabine<br>Aesar<br>Rawi<br>Hilal                 | 12.75 ans<br>13.75 ans<br>15.58 ans<br>16.58 ans<br>14.58 ans<br>13.50 ans                        | expriment un risque d'abandonner l'école au niveau de deux variables                              |
| Malak<br>Farah<br>Zaynab<br>Ihab<br>Arbess<br>Khaled                 | 15.25 ans<br>16.33 ans<br>12.75 ans<br>13.58 ans<br>13 ans<br>13.92 ans                           | expriment un risque par rapport à au moins quatre variables mesurant le risque d'abandon scolaire |
| Aya<br>Mariam<br>Nathaie<br>Hiba<br>Tahan<br>Azam<br>Ayoub<br>Kassem | 18 ans<br>13.67 ans<br>15.25 ans<br>15.43 ans<br>13.42 ans<br>12.83 ans<br>15.25 ans<br>13.12 ans | ont abandonné l'école.  |



## **A) Les facteurs favorisant la réussite scolaire**

Ce premier thème du guide a permis de repérer le niveau de réussite des jeunes dans différentes disciplines scolaires et les facteurs favorisant cette réussite tels que les bonnes notes, les compétences scolaires, la qualité de la relation avec les professeurs, le soutien, l'aide aux devoirs et aux leçons, le redoublement et le temps consacré aux devoirs et aux leçons.

Parmi les 26 élèves interrogés:

- Treize d'entre eux s'estiment bons dans une matière au moins,
- huit garçons et cinq filles (13 jeunes) se considèrent comme bons en maths,
- sept filles et trois garçons (10 jeunes) se sentent bons dans les matières où la mémorisation est centrale (la géographie, le civisme, l'histoire),
- six garçons et cinq filles (11 jeunes) s'estiment bons en langue arabe,
- deux filles et deux garçons (4 jeunes) se considèrent bons en anglais,
- et une fille et un garçon (2 jeunes) s'estiment bons dans toutes les matières.

L'évaluation de leur réussite est associée à certains facteurs, parmi lesquels les notes et les compétences scolaires jouent un rôle majeur.

- ***Les notes scolaires***

Sept filles et quatre garçons (soit 11 jeunes) évoquent leur réussite en faisant référence à leurs notes scolaires. C'est le cas de Abir: « *Je suis bonne dans toutes les matières à retenir et j'ai de bonnes notes dans ces matières* ».

- ***Les compétences scolaires***

Cinq filles et cinq garçons (10 jeunes) attribuent leur réussite à leurs compétences scolaires. C'est le cas d'Ihab: « *Je me sens capable de réussir dans toutes les matières à retenir comme la langue arabe, le français, la physique, la chimie, l'histoire et la géographie* ».

- ***La bonne relation avec les professeurs***

Quatre filles et quatre garçons (8 jeunes) attribuent leur réussite à la bonne relation avec les professeurs. C'est le cas de Kassem: « *En maths, en arabe et en chimie. J'aimais les professeurs de ces matières, c'étaient eux qui me poussaient à aimer ces matières* ».

- ***Le soutien***

Trois filles et un garçon (4 jeunes) attribuent leur réussite au fait d'être rassurés sur leurs compétences et leurs valeurs par leurs familles et leurs professeurs. C'est le cas de Rachelle: « *J'ai l'impression que les professeurs me donnent de l'importance par rapport aux autres élèves. Toujours, ils me demandent si j'ai bien compris ou non.* ».

- ***L'aide aux devoirs et aux leçons***

Deux filles deux garçons (4 jeunes) attribuent leur réussite à l'aide scolaire des leurs professeurs. C'est le cas de Malak: « *C'est dû au soutien reçu de la part des professeurs de ces matières et à leurs façons de nous parler gentiment comme, par exemple, la professeure de biologie et celle de langue arabe, elles nous donnent des conseils tout le temps et nous encouragent en nous disant « vous êtes adultes et il faut que vous étudiez bien».*

- ***Le redoublement***

Une fille et un garçon (2 jeunes) attribuent leur réussite au redoublement. C'est le cas de Sabine: « *Oui, (le redoublement), ça m'a beaucoup aidé car j'ai eu des notes au-dessus de la moyenne et les professeurs restaient les mêmes* ».

- ***Le temps consacré aux devoirs et aux leçons***

Une fille et un garçon (2 jeunes) attribuent leur réussite au temps consacré aux devoirs et aux leçons. C'est le cas de Aida: « *je consacre plus du temps à faire mes devoirs que l'année dernière comme, par exemple, en maths ; non seulement je me prépare bien pour les compositions et fais mes devoirs mais je comprends bien mes leçons et mes devoirs* ».

Les jeunes associent leur réussite dans certaines disciplines scolaires comme les maths, la langue arabe, l'anglais et les matières où la mémorisation est centrale à certains facteurs tels que les notes, les compétences scolaires, le soutien, l'aide aux devoirs et aux leçons, le redoublement et le temps consacré à étudier et à apprendre ses leçons.

## **B) Difficultés d'apprentissage et sources de ces difficultés**

Les discours développés par les élèves sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'école ont permis d'identifier les disciplines où les élèves avaient des difficultés. Ils fournissent des informations sur les motivations négatives des élèves à l'égard de l'école et des professeurs.

Il apparaît qu'il n'existe pas, dans ces discours, de différences entre les garçons et les filles. En effet, treize filles et onze garçons (24 jeunes) déclarent avoir des difficultés dans les matières scientifiques (physique, chimie et biologie). C'est le cas de Farah: *« je suis faible en physique, biologie et chimie, ces matières sont très difficiles et les maths aussi mais en maths, je suis devenue un peu acceptable mais dans les autres matières, je suis assez bien »*.

Et neuf garçons et neuf filles (18 jeunes sur les 26 interrogés) disent avoir des difficultés en langue française. C'est le cas de Mariam *« Franchement je m'applique peu, puisque je n'aime pas étudier. J'étais un peu moyenne, mais je suis nulle en Français et dans les matières scientifiques»*.

- ***Les professeurs***

Neuf filles et sept garçons (16 jeunes) attribuent leurs difficultés à leurs professeurs. C'est le cas de Mariam qui déclare que, si elle a des difficultés, c'est: *« à cause des professeurs qui ne s'investissent pas pour nous. La plupart, ils ne sont là que pour gagner leurs salaires. Ils donnent leurs cours et ils rentrent chez eux tranquilles mais ils ne s'intéressent pas à ce que nous ressentons. Si nous avons eu de mauvaises notes, ils nous grondent. Ils ne s'intéressent qu'aux meilleurs élèves »*.

- ***L'environnement peu propice au travail scolaire***

Quatre garçons et deux filles (6 jeunes) se plaignent du fait que l'environnement est très bruyant en classe, ce qui les empêche de bien comprendre. C'est le cas de Khaled: *« En physique et en français, il y avait beaucoup de bruit pendant ces deux cours et je pense que c'est la raison pour laquelle la plupart des élèves avaient des difficultés. Le bruit me gênait et les élèves n'arrivaient pas à bien comprendre en classe. Les professeurs ne répondaient pas tout le temps à nos questions. Parfois, ils répondaient et quelquefois non. Cela s'est passé avec moi en cours de physique et en cours de français, il y avait beaucoup du bruit et c'est la raison pour laquelle, les élèves ne comprenaient pas bien »*. De même, Sabine attribue l'échec des élèves au bruit en classe: *« Les élèves faisaient beaucoup de bruit. Car à l'école, il y avait toujours du bruit et des bêtises en classe. Il y avait deux élèves qui faisaient du bruit et parlaient à haute voix sans cesse et cela avait un effet négatif sur toutes les élèves et pas juste sur moi. L'année dernière, par exemple, sur 28 élèves, 11 seulement ont réussi à cause du bruit et des bêtises en classe »*.

- **Les compétences faibles**

Cinq filles attribuent leurs résultats scolaires à leurs compétences faibles. C'est le cas de Nathalie « *Les professeurs expliquaient bien et répétaient chaque fois qu'on pose une question mais la langue française est difficile et je la comprenais pas bien et je ne l'ai pas assimilée. Les difficultés viennent de moi bien sûr et j'étais complexée par cette matière et je ne l'aimais pas même si notre professeure de français était très bien et expliquait bien et il y avait de bonnes notes dans cette matière. Les élèves comprenaient bien mais moi non et il y avait deux autres élèves dans la même situation que moi* ».

- **Les déménagements**

Trois filles et un garçon (4 jeunes) attribuent leurs résultats scolaires aux déménagements. C'est le cas de Aya « *J'ai changé d'école en classe de troisième (équivalent du CE2 en France) et quand la professeure de maths me demandait par exemple d'écrire 1, 2, 3 en français, je les écrivais en arabe. On apprenait la langue française mais à l'école, cette matière n'a pas été prise en compte. Les maths étaient en arabe. A partir de la classe de troisième et quand j'ai changé d'école, j'ai commencé à apprendre les maths en français. Quand j'ai passé en classe de septième, tous les cours étaient faits en français. Pour cette raison, c'est normal que j'ai eu des difficultés, bien sûr que oui, mais oui...* ».

- **La peur**

Trois filles et un garçon (4jeunes) attribuent leurs résultats scolaires au fait d'avoir peur de l'échec, pendant les compositions et pendant l'interrogation orale. C'est le cas de Tahan « *Oui, j'avais réussi au cours des premiers mois mais le problème, pendant les examens, c'est que les professeurs nous faisaient peur. Ils créaient une ambiance de peur*».

Et deux filles attribuent leurs résultats scolaires aux changements des professeurs. C'est le cas de Hiba: « *au début de la première année de septième, j'avais des difficultés. Le changement de professeurs a eu une influence sur moi* » ;

Les élèves interviewés attribuent leurs difficultés en langue française et dans les matières scientifiques à certains facteurs tels que les professeurs insuffisamment pédagogues, le bruit en classe, leurs compétences faibles, les déménagements, le fait d'avoir peur (de l'échec, pendant les compositions et pendant l'interrogation orale) et les changements de professeurs.

### **C) Le soutien que les élèves reçoivent**

Ce troisième thème du guide a permis d'identifier le soutien que les élèves reçoivent et la satisfaction qu'ils en éprouvent.

Trois types de soutien ont pu être identifiés dans les entretiens avec les élèves: soutien informatif, émotionnel et d'estime, que ce soutien soit dispensé par un membre de la famille, par les professeurs, par un centre du soutien ou enfin par l'un de leurs proches. Cette perception du soutien se combine avec des sentiments de satisfaction et/ou d'insatisfaction.

- ***Le soutien informatif***

Vingt-trois élèves (13 filles et 10 garçons) déclarent avoir des cours particuliers dans des centres du soutien, d'aides aux devoirs, d'explications complémentaires apportées dans d'autres contextes qu'à l'école. C'est le cas de Osman: *« Ma sœur m'aide quand j'ai besoin d'aide et elle m'explique plus d'une fois tout ce que je n'ai pas compris et surtout quand je vais avoir des compositions, elle m'aide à me préparer. A l'école, la professeure nous aide à comprendre et elle répète l'explication chaque fois que les élèves ne comprennent pas quelque chose. »*. Mireille a une sœur qui l'aide à faire ses devoirs: *« Mes sœurs m'aident. Elles me montrent, par exemple, comment faire pour résoudre un exercice »*.

- ***Le soutien émotionnel et affectif***

Quatre filles et trois garçons (7 jeunes) déclarent avoir bénéficié d'une relation interpersonnelle, marquée par la confiance, qui leur a apporté le réconfort. C'est le cas de Aida: *« Mes parents ne peuvent pas m'aider parce qu'ils n'ont pas fait des études mais je suis proche de ma mère. Je la considère comme une amie. Je lui parle de mes problèmes »*. Ainsi, Sali a eu également une relation interpersonnelle marquée par la confiance: *« Ma mère m'aide beaucoup, elle est très proche de moi. Nous sommes comme des sœurs. Elle m'écoute chaque fois que je veux lui dire quelque chose. Ma mère a eu des expériences dans la vie. Elle comprend les choses plus que moi. Elle m'écoute. J'apprécie beaucoup son aide. Elle peut distinguer le bien du mal. Je peux me confier à elle. Je préfère ma mère parce que c'est à elle que je peux me confier »*.

- ***Le soutien d'estime***

Trois filles ont le sentiment que certaines personnes leur redonnent confiance en elles. Ainsi, Nathalie est encouragée par ses professeurs: *« Je demandais de l'aide à mes professeurs si je*

*ne comprenais pas quelque chose et je demandais encore à mes amies mais je ne trouvais que ma professeure de français qui m'aidait dans cette matière. J'appréciais bien cette aide. Elle était très importante pour moi. Les professeurs nous encourageaient chaque fois qu'on avait une bonne note mais quand on avait de mauvaises notes, les professeurs nous disaient que c'est honteux et qu'il faut bien travailler et c'était bien sûr pour notre bien ».*

Les jeunes bénéficient du soutien (émotionnel, informatif et d'estime) associé à des sentiments de satisfaction et /ou d'insatisfaction.

- ***La satisfaction relative au soutien***

Six filles et 4 garçons (10 jeunes) disent être satisfaits de l'aide reçue (informatif, d'estime et émotionnel) que ce soutien soit dispensé par un membre de la famille, par les professeurs, par un centre du soutien ou enfin par l'un de leurs proches. Sali apprécie l'aide de sa mère: « *Ma mère a eu des expériences dans la vie. Elle comprend les choses plus que moi. Elle m'écoute. J'apprécie beaucoup son aide. Elle peut distinguer le bien du mal. Je peux me confier à elle. Je préfère ma mère parce que c'est à elle que je peux me confier ».*

- ***L'insatisfaction relative au soutien***

Cinq garçons et une fille (6 jeunes) déclarent ne pas l'être. Rawi se déclare insatisfait de l'aide aux devoirs et aux leçons, apportée par un centre de soutien: « *Il existe un centre qui regroupe un certain nombre d'élèves. On y va après l'école pour faire nos devoirs et nos leçons. C'est un centre soutenu par le premier ministre. Il est gratuit. Il y a une seule professeure qui nous enseigne toutes les matières. Il y a des jours où je ne comprends rien du tout. Par exemple, hier, la professeure n'était pas de bonne humeur et le bruit envahissait la classe, alors elle n'a rien fait. J'avais une composition en chimie le jour après, donc je n'ai pas bien préparé cette composition. Cette aide ne m'apporte rien du tout ».* Il en est de même pour Azam: « *Ah, j'ai oublié de te dire que j'ai passé quelques mois dans un centre de soutien mais c'était pire que l'école parce que les professeurs n'avaient pas un bon niveau. Parfois, mes frères et ma mère m'aidaient à préparer mes leçons. La plupart des élèves qui étaient dans ce centre avaient échoué à cause de ces professeurs. »*

Il apparaît que certains jeunes montrent leur insatisfaction par rapport au soutien aux devoirs et aux leçons apporté par un centre de soutien, d'autres déclarent leur satisfaction par rapport

au soutien (informatif, d'estime et émotionnel), que ce soutien soit dispensé par un membre de la famille, par les professeurs, par un centre du soutien ou, enfin, par l'un de leurs proches.

#### **D) Relation avec les professeurs**

Ce thème nous a permis d'identifier la relation positive ou conflictuelle avec les professeurs. Le climat relationnel entre professeurs et élèves est ressenti comme plus ou moins favorable par les élèves. Certains professeurs adoptent des méthodes traditionnelles pour punir les élèves, et d'autres recourent à des méthodes visant à renforcer les sentiments d'efficacité des élèves et leur confiance en soi.

- ***Relation négative avec les professeurs***

Cinq filles et sept garçons (12 jeunes) déclarent qu'ils ont une mauvaise relation avec leurs professeurs. C'est le cas de Aya: *« il y avait un désintérêt de la part des professeurs. je n'étudiais pas, mes professeurs me grondaient. Il y a des professeurs qui sont bons et d'autres qui sont mauvais qui ne nous donnent pas envie d'aller à l'école. Si nous avons eu de mauvaises notes, ils nous grondent. Ils ne s'intéressent qu'aux meilleurs élèves. »*. Ainsi, Ayoub se déclare avoir une mauvaise relation avec la professeure des maths: *« Pour moi l'école est finie. C'est un peu à cause d'une professeure. Il s'agit du professeur de maths, elle ne nous donnait pas beaucoup d'explication, et si on posait des questions elle nous répondait mal et elle ne nous donnait pas d'exercices d'application pour qu'on puisse mieux comprendre. Elle ne me donnait pas envie de travailler, elle m'engueulait tout le temps »*.

- ***Relation conflictuelle avec les professeurs***

Six garçons et une fille (7 jeunes), déclarent avoir eu des relations violentes avec les professeurs. Certains expliquent les façons dont les professeurs les punissent. C'est le cas de Tahan qui considère les professeurs comme méchants: *« Les professeurs étaient méchants avec nous. Par exemple, ils nous insultaient avec des gros mots comme (vous n'êtes qu'une bête, vous êtes bêtes, taisez-vous). Les élèves étaient alors obligés de leur répondre, ce qui poussait les élèves à les taper. A ce moment-là, les professeurs appelaient le directeur qui nous demandait de présenter nos parents. Tout retombait toujours sur les élèves. Tu sais, les professeurs nous punissaient en supprimant des notes et en nous faisant sortir hors de la classe. Oui et surtout la professeure de langue française et celle de physique. Ils supprimaient des notes pour n'importe quelle raison Ils expliquaient, parlaient. Je me foutais d'eux. Je*

*répondais toujours par « je ne sais pas ». Ils me disaient « pourquoi tu ne sais pas, tu n'écoutes pas l'explication ». Je leur répondais que non.». Azam, puni avec la règle, déclare « Je n'aime pas l'école parce que certains professeurs et les surveillants nous frappaient avec la règle. C'était insupportable ».*

- ***Relation positive avec les professeurs***

Quatre garçons et six filles (10 jeunes) déclarent avoir une bonne relation avec leurs professeurs. Ainsi, Malak s'apaise et se détresse avec sa professeure: *« Pour moi, l'amour des professeurs et leur bonté sont des choses très importantes. Par exemple, la professeure de langue arabe et celle de biologie sont bonnes et même celle de civisme. Pour cette raison, toutes les élèves s'intéressent bien à ces matières et surtout au civisme parce que la professeure nous détresse et nous apaise en nous racontant des choses qui nous font rire ».* Ainsi, Mireille aime aller à l'école: *« Les professeurs me procurent ce plaisir (le plaisir d'aller à l'école). Comme je te l'ai dit je suis la première dans ma classe. Pour cette raison, ils m'aiment beaucoup ».*

- ***Encouragements de la part des professeurs***

Trois filles et un garçon (4 jeunes) déclarent avoir des encouragements de la part de leurs professeurs. C'est le cas de Rachelle: *« J'ai de bonnes relations avec la professeure des maths et elle m'encourage toujours ».*

- ***L'appartenance religieuse des professeurs***

Le fait d'avoir un professeur qui ne fait pas partie du même groupe religieux que le sien est ressenti comme un élément défavorable par un garçon et favorable par un autre garçon. Rawi, de son côté n'aime pas aller à l'école à cause de sa professeur chiite: *« La professeure de français est très mauvaise. Elle est chiite. Sa méthode d'enseignement est très mauvaise. Tous les élèves la détestent. Elle est malade. Certains professeurs me donnent envie d'aller à l'école. J'aime aller à l'école sans hésiter mais la professeure de français est chiite et elle ne me donne pas envie d'aller à l'école. Moi, je suis sunnite et je ne sais pas si c'est la cause de ce désaccord ».*

En revanche, Kassem considère sa professeure Alaouite comme quelqu'un de très gentil *« La professeure de française était gentille avec nous. Elle était Alaouite mais elle était sympa.*



*Elle a quitté l'école à cause de la guerre entre les sunnites et les Alaouites. Parce que mon père est chef d'un groupe de guerriers contre les Alaouites. Il n'aime pas l'armée parce qu'il trouve que l'armée défend les Alaouites contre les Sunnites ».*

Ainsi, il apparaît que la majorité des jeunes entretiennent des relations conflictuelles avec au moins un de leurs professeurs.

### **E) Les attentes concernant l'avenir**

Les discours développés en lien avec ce thème nous ont permis d'identifier les attentes d'avenir, de repérer la manière dont les élèves se projettent dans leur avenir et quelles sont leurs incertitudes par rapport à l'avenir.

- ***Un bon avenir et un métier***

17 jeunes (sept garçons et neuf filles) sur 26 espèrent réussir, avoir un bon avenir et un métier. Ainsi, Aesar préfère avoir un métier que de poursuivre ses études: « *Apprendre un métier, pour moi, c'est mieux. Si on fait des études dans l'enseignement général, on ne trouvera pas de travail à la fin des études universitaires.* ». Mariam s'attend à avoir un bon avenir malgré son manque d'intérêt pour les études (« *d'apprendre bien sûr, de construire un avenir malgré que je n'aime pas étudier, c'est dur.* »).

- ***Une voie professionnelle***

Dix filles et cinq garçons (15 jeunes sur 26) envisagent une voie professionnelle. C'est le cas de Khaled: « *J'ai l'intention d'être électricien. Maintenant, je me suis inscrit à l'institut technique. L'enseignement technique est plus facile et les professeurs expliquent bien. En plus, les heures d'enseignement sont moins nombreuses que dans l'enseignement général* » ; Rachelle nous dit: « *Si je réussis à la fin de l'année, je vais poursuivre jusqu'au brevet et entrer dans l'enseignement technique pour être infirmière et travailler plus tard* ».

- ***La confiance en soi***

Deux filles et un garçon (3 jeunes) attendent des encouragements de la part des professeurs afin qu'ils puissent renforcer leur confiance en soi. C'est le cas de Zaynab: « *Bien sûr, la réussite. J'attends encore d'avoir la confiance de mes professeurs c'est-à-dire, que j'attends qu'ils disent du bien de moi. Par exemple, j'attends qu'ils disent que je suis une bonne élève.* ».

Les attentes des jeunes par rapport à leur avenir se centrent plutôt sur le fait d'avoir un métier. Ces attentes se combinent à la vision d'un avenir incertain.

- ***L'inquiétude pour l'avenir***

Quatre garçons et trois filles (7 jeunes) sont inquiets pour leur avenir. C'est le cas de Aida qui dit: « *je pense pour le moment poursuivre mes études mais après je ne sais pas ce qui va se passer* ». Quant à Khaled, il répond: « *Aucune idée, mais oui, tu as raison, mais je ne sais pas. De toute façon, on ne sait jamais ce qui va se passer et dans quelle formation, je vais me retrouver* ».

- ***La non prise en charge de son destin***

Quatre filles considèrent qu'elles n'ont aucune prise sur leur destin. Mireille remet son avenir professionnel à Allah : « *je n'ai pas d'idées sur le métier que je pourrai faire plus tard. Cela dépend de ce qu'Allah nous réserve* ». Ainsi, Sali voit son avenir scolaire s'accomplir selon la volonté d'Allah: « *Ils (mes parents) me montrent les gens pauvres qui n'ont pas fait d'études et me disent « Est-ce que tu veux être comme eux ? ». Et moi aussi, j'aimerais poursuivre mes études et je veux les poursuivre si Allah le veut.* »

Les attentes des jeunes par rapport à leur avenir se centrent plutôt sur le fait d'avoir un bon avenir, un métier, une voie professionnelle et la confiance en soi. Ces attentes ne dépendent pas uniquement de leurs choix mais aussi de la volonté divine. On peut évidemment se demander si l'expression « si Allah le veut », employée de façon très fréquente dans les sociétés musulmanes, est à prendre dans son sens littéral : mon avenir dépend de la volonté d'Allah, ou si cette expression veut seulement signifier que les humains n'ont pas la pleine maîtrise de leur avenir. Les chrétiens ont le précepte suivant : « aide - toi, le ciel t'aidera » qui a peut-être son équivalent chez les musulmans.

## **F) Le choix professionnel et les difficultés liées à sa réalisation**

Les discours correspondant à la manière dont les élèves se projettent dans leur avenir nous fournissent des informations sur les projets d'avenir des élèves, sur leurs formations et sur les difficultés anticipées dans la réalisation de ces projets.

- **Métiers exercés par des personnes proches ou métiers observés**

Cinq filles et huit garçons (13 jeunes) ont un projet de métier correspondant à une activité professionnelle observée dans leur environnement proche. C'est le cas de Abir qui aimerait être infirmière: « *J'aimerais faire cette spécialité et avoir un poste. Tu sais, comme je te l'ai dit, je l'aime depuis que je suis allée à l'hôpital. Je regardais bien ce que les infirmières faisaient et comment elles me piquaient pour prendre du sang et c'est ce que j'aime. J'ai pu observer longuement les infirmières et, depuis mon séjour à l'hôpital, j'ai pensé être infirmière. J'ai aimé cela, surtout quand les infirmières rentraient dans ma chambre pendant la pause, et qu'elles s'asseyaient à côté de moi et me parlaient. Je leur posais beaucoup des questions concernant leur travail (piqûre, utilisation de la seringue...) et de cette façon, j'ai obtenu beaucoup des renseignements* ». Quant à Ihab veut être électricien comme son grand-père « *J'ai choisi l'électricité. Mon grand-père est électricien et je suis très proche de lui. Personne ne m'a encouragé mais j'étais touché par mon grand-père et je l'aidais parfois dans son travail.* ». Pour sa part, Alaa a choisi d'être électricien du bâtiment: « *J'apprends beaucoup des choses avec mon cousin. Comme je te l'avais dit, je travaille avec lui pendant les vacances* ».

- **Métiers envisagés en lien avec des activités de loisirs**

Trois filles et un garçon (4 jeunes) ont un projet d'avenir en lien avec des activités de loisirs et ils sont encouragés dans cette voie par d'autres personnes. C'est le cas de Ali qui veut être joueur de football: « *Je joue au foot depuis longtemps et toutes les équipes avec qui j'ai joué m'ont dit que je suis un bon joueur de foot. Tous les entraîneurs et les joueurs me disaient que je suis un bon joueur, ce qui m'a donné confiance en moi-même. Oui, je joue bien. Même à l'école, le professeur de sport m'encourageait tout le temps et me disait que je suis un bon joueur et que j'aurai un bon avenir en tant que joueur de foot* ».

- **Métiers découverts lors de discussions**

Trois filles et un garçon (4 jeunes) déclarent avoir un projet d'avenir qui a émergé à la suite de discussions avec la famille, les amis et les professeurs. C'est le cas de Farah qui suit le projet de son père: « *mon père aimerait que je devienne infirmière. Il me dit toujours qu'il aimerait que je sois comme le fils de notre voisin, doué et cultivé* ».

- **Métiers envisagés en lien avec la situation politique**

Trois garçons et une fille (4 jeunes) ont pour projet professionnel de devenir soldat. Ainsi, Ayoub tient à s'intégrer dans l'armée: *« la plupart de mes cousins sont dans l'armée. Ils nous défendent contre les Alaouites. Je voulais devenir officier militaire pour m'assurer un bon avenir. Ici, les militaires vivent bien. Je suis conscient des dangers mais c'est un bon métier. Tu as raison, ça sera un peu difficile mais je tiens toujours à m'engager dans l'armée. Même si je ne deviens qu'un simple soldat, ce sera mieux que rien. »*

Les jeunes forment leur projet d'avenir en observant des personnes dans leur entourage, en étant encouragés suite aux discussions avec d'autres personnes, ou en étant influencés par la situation politique actuelle du Liban. Il apparaît que les jeunes ne bénéficient pas d'activités d'aide à l'orientation dans le cadre de leur scolarité. Ils anticipent parfois certaines difficultés qu'ils pourront rencontrer au cours de la réalisation de leur projet professionnel.

- **La situation politique**

Trois filles et neuf garçons (12 jeunes) évoquent les conditions difficiles (la guerre, l'accès à un emploi). C'est le cas de Rawi qui veut être soldat mais il s'inquiète pour le futur: *« Je dois avoir au minimum le diplôme du brevet mais on ne sait jamais ce qui va se passer. Est-ce qu'on reste vivant ou pas dans ces conditions-là. »*. Il en est de même pour Bilal: *« Imagine-toi, on n'a pas bien appris comme il faut. Cette année, il n'y a que la guerre. La guerre nous fait peur. On est inquiet à cause de ce qui se passe. Quand je rentre chez moi, je remercie dieu que je sois vivant. On ne sait jamais ce qui va se passer. C'est horrible. Les conditions sont très difficiles. »*

- **Le niveau scolaire**

Quatre filles rattachent ces difficultés à leurs compétences scolaires faibles. C'est le cas de Zaynab: *« Il faut faire trois ans d'études après le brevet pour être infirmière. Je ne sais pas si je peux y arriver et si je peux réussir ces trois années d'études »*.

- **Le mariage**

Trois filles déclarent avoir considéré le mariage comme un obstacle qui les empêchera de réaliser leur projet d'avenir. C'est le cas de Mireille: *« j'aurai peut-être des problèmes qui*

*m'empêcheront de poursuivre mes études comme, par exemple, la mort de mes parents ou mon mariage (mon mari, par exemple, peut m'empêcher de poursuivre mon projet).»*

- ***Les aspects financiers***

Trois garçons ont des difficultés financières pour réaliser leur projet d'avenir. C'est le cas de Azam: « *Depuis quatre mois, j'ai eu cette idée d'ouvrir une viennoiserie dans le futur. Pour le football, moi et mes amis, nous formons deux équipes et nous jouons ensemble. Je m'inquiète de ne pas pouvoir économiser la somme qu'il faut pour ouvrir une viennoiserie* ».

- ***Les attentes familiales***

Deux filles et un garçon (3 jeunes) déclarent être intéressés par un projet qui ira contre le désir de quelqu'un dont l'avis est très important. C'est le cas de Sabine qui veut être infirmière: « *Je ne sais pas si ma mère acceptera que j'étudie le métier d'infirmière. Ce choix ira contre ses désirs* ».

La formation des projets d'avenir des jeunes rencontre certaines difficultés parmi lesquelles la situation politique actuelle joue un rôle central. Ainsi, en ce qui concerne les obstacles perçus à la réalisation de leur projet, le mariage et le niveau scolaire faible sont plutôt évoqués par les filles, les aspects financiers par les garçons. Quant aux attentes familiales elles ont été évoquées à la fois par les filles et les garçons.

## **G) Le rapport à l'école**

Les discours développés dans le cadre de ce thème nous ont permis d'identifier le rapport des élèves à l'école et le désir de réussite scolaire des parents à l'égard de leurs enfants.

### ***Un rapport utilitaire à l'école***

Sept filles et neuf garçons (16 jeunes) témoignent ***d'un rapport utilitaire à l'école***. Le sens donné aux apprentissages est étroitement lié à leur finalité:

- ***Apprendre pour obtenir un diplôme***

C'est le cas de Saed qui poursuit ses études: « *pour avoir un bon avenir, parce que si nous n'avons pas de diplômes, nous deviendrons soit des chômeurs soit des salariés.* »

- ***Apprendre pour obtenir un « bon travail »***

Pour Hilal, les diplômes permettent: « d’avoir un bon avenir parce que si nous n’avons pas des diplômes, nous deviendrons soit des chômeurs soit des salariés »

- ***Apprendre pour fonder une famille***

Pour Azam, il est important d’obtenir un diplôme: « *avant de me fiancer et de me marier* »

- ***Apprendre pour structurer leur vision du monde et élargir leurs horizons.***

Pour Arbess, les études: « *c’est pour apprendre. Le fait d’aller à l’école me procure du plaisir et c’est pour apprendre, étudier, réussir, être fort comme les élèves qui sont bons ou pour être mieux qu’eux. Apprendre, c’est pour tout savoir dans la vie (montagnes, régions), par exemple, savoir d’où viennent le café et le bois, apprendre des langues, des coutumes.* ».

Ce dernier cas relève plutôt de motivations intrinsèques (l’apprentissage comme plaisir) que de motivations extrinsèques (conception essentiellement utilitaire des études).

### ***L’école : un lieu d’échanges sociaux***

Cinq garçons et cinq filles (10 jeunes), l’intérêt d’aller à l’école est essentiellement lié au plaisir d’avoir des échanges sociaux avec les camarades. L’école est vécue sur un registre relationnel, plus que sur un registre intellectuel. Ces jeunes perçoivent l’école comme un lieu d’échanges sociaux qui leur permet de rencontrer leurs pairs tout en passant de beaux moments. C’est le cas de Aida qui s’exprime comme suit: « *Bien sûr, l’école n’est pas ma deuxième maison. C’est une école pour apprendre. Pour apprendre (rires), mais je n’aime pas aller à l’école. J’aime aller à l’école juste pour voir les gens, voir mes amies, fréquenter les autres et pour apprendre. Ce qui me fait plaisir, c’est de sortir de chez moi. Pour cette raison, j’aime aller à l’école. En fait, je ne sors de chez moi que pour aller à l’école* ». Quant à Farah, elle évoque à la fois le fait de pouvoir apprendre et de voir ses amies: « *L’école, pour moi, c’est pour apprendre, c’est des amies en même temps. Pour apprendre et voir mes amies. Quand des professeurs s’absentent, ça me fait plaisir car, de cette façon, on descend dans la cour, on passe du temps et on s’amuse.* ».

### ***L'école : un lieu de détente***

Cinq filles considèrent l'école comme *un lieu de détente*. C'est le cas de Mariam: « *L'école pour moi, comme je te l'avais dit, c'est une échappatoire* ». Quant à Malak, elle dit que: « *la professeure de civisme nous déstresse et nous apaise en nous racontant des histoires qui nous font rire* ».

### **Le rapport à l'école a aussi été associé au désir de réussite scolaire des parents à l'égard de leurs enfants**

#### ***Le désir de réussite scolaire des parents à l'égard de leurs enfants***

Cinq filles et trois garçons (huit jeunes) évoquent le fait que leurs parents ont le désir qu'ils réussissent à l'école. Les discours des élèves fournissent des informations sur les parents qui encouragent leurs enfants à poursuivre leurs études et à réussir à l'école. C'est le cas de Mireille: « Mes parents n'ont pas fait d'études mais ils m'encouragent et ils me poussent à rester la première dans ma classe ». Sali dit: « J'ai des parents qui m'encouragent et me soutiennent alors que les autres filles ne les ont pas. Mes parents, ils aiment tous l'école et ils m'encouragent. Mes parents m'ont toujours dit que l'école est très importante ».

Certains jeunes sont dans un rapport utilitaire à l'école. Ce type de rapport renvoie aux mobiles de l'engagement dans l'acte d'apprendre fondé sur un abord instrumental des études. L'école est aussi vécue comme un lieu de socialisation et un lieu de détente. Parfois, le rapport à l'école est associé au désir des parents de voir leurs enfants réussir leurs études.

### **H) La place des filles et des garçons dans la société**

Ce thème est apparu dans les entretiens sans que les jeunes n'aient été spécifiquement interrogés à ce sujet. Les discours des élèves développés en lien avec ce thème nous ont permis d'identifier les représentations concernant les garçons et les filles dans les milieux défavorisés et la place des femmes et des hommes dans le monde du travail au Liban.

- **Représentations concernant les filles**

Quatre filles déclarent ne pas avoir le droit de sortir de chez elles. C'est le cas de Aida qui dit: « *Peut-être encore, mon père m'empêche de poursuivre parce que, selon lui, je suis devenue grande et je ne dois pas sortir de chez moi. Je ne peux pas sortir quand je veux. Je garde toujours la maison les jours des congés.* »

Trois filles considèrent que les filles doivent avant tout se préoccuper du foyer. C'est le cas de Ibrahim qui s'exprime comme suit: « *Je vais poursuivre, je ne sais pas jusqu'où (je laisse ça au hasard) et tu sais, la fille est finalement pour le foyer et pour son mari. A quoi ça sert de faire des études ?* »

Trois filles déclarent ne pas avoir le droit de poursuivre des études et de travailler. C'est le cas de Hiba, mariée et au foyer: « *Mon père m'a fait sortir de l'école. Je ne fais rien du tout. Je suis au foyer et je ne pense à rien faire car c'est interdit.* »

- **Représentations concernant les garçons**

Deux filles évoquent le fait que les garçons ont un statut social supérieur à celui aux filles. C'est le cas de Zaynab qui dit: « *Comme tu sais, au Liban, les filles sont mal vues. Les garçons ont une meilleure situation que les filles. Ils peuvent sortir et font ce qu'ils veulent, mais pas nous. Tu sais, ma mère a accouché d'une fille, il y a deux mois. Elle était triste et elle a pleuré parce que c'était une fille et pas un garçon.* »

Une fille considère que les garçons peuvent plus facilement poursuivre des études. C'est le cas de Rachelle qui s'exprime ainsi : « *le garçon est obligé de poursuivre ses études. Par exemple, mon frère est en classe de septième et mon père l'aide beaucoup pour réussir afin d'avoir un métier et un bon salaire dans le futur. Si j'échoue, j'aimerais abandonner l'école et rester au foyer pour aider ma mère.* »

Par ailleurs, les garçons travaillent plus facilement. Ainsi, cinq garçons disent avoir déjà un petit travail. Ainsi, Kassem travaille chez un pâtissier: « *C'était mon père qui m'a demandé de travailler chez son ami qui est pâtissier.* »

Les représentations des filles et des garçons font apparaître les rôles sociaux de sexe attribués à chacun des deux sexes dans les milieux défavorisés.

## **I) Identité religieuse**

Trois garçons et une fille (4 jeunes) évoquent trois groupes religieux: la leur (celle des sunnites), celle des chiïtes et celle des Alaouites. Ils veulent ainsi exprimer leur filiation religieuse, ce qui montre l'importance de la religion (l'islam) dans leur identité sociale. C'est



le cas de Malak qui dit : « *J'attends encore l'annulation de la culture des « sectes » pour arrêter et mettre fin à la guerre qui se déroule entre les deux partis (Sunnite et Alaouite).* »

Un garçon déclare avoir prié pour avoir des jours de congé. Saed dit: « *Parfois, je prie pour qu'il y ait des jours de congé à cause des combats entre les deux partis (sunnites et Alaouites) pour ne pas aller à l'école surtout lorsque je n'ai pas bien préparé, par exemple, une composition ou étudié une leçon.* »

Rachelle évoque la Djellaba : « *Mon père est très religieux. Une fois, il m'a demandé de porter la Djellaba. Je l'ai portée pendant un petit moment et je l'ai enlevée car les conditions économiques de mes parents sont très difficiles et je n'ai pas d'argent pour acheter des djellabas.* »

Certains jeunes révèlent leur identité religieuse en évoquant la djellaba et leur appartenance religieuse.

Dans la section suivante, nous présenterons maintenant les principaux résultats issus de l'analyse thématique des entretiens

### **2.3.2 Principaux résultats de l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique des entretiens menés avec les quatre groupes de jeunes (cf .tableau 21 p.191) met au jour des différences et des points communs entre eux.

Bien que ces élèves appartiennent à des groupes qui témoignent de niveaux différents de risque d'abandon scolaire (groupes déterminés en fonction de leurs réponses au questionnaire), les entretiens soulignent qu'ils se situent plutôt sur un continuum. Aux extrêmes de ce continuum, se situent, d'une part, les élèves qui ont de très faibles risques d'abandon (groupe 1) et, d'autre part, ceux qui ont abandonné l'école (groupe abandon). Entre ces deux extrêmes, se retrouvent les élèves qui sont ont un niveau moyen de risque d'abandon scolaire mais sont susceptibles de basculer vers l'une ou l'autre extrémité de ce continuum. Ils ne se perçoivent pas comme ayant un fort risque d'abandonner l'école.

Les élèves interviewés, issus de milieux défavorisés, présentent des points communs ainsi que des différences, points communs et différences que nous allons présenter.

### **Les points communs entre les jeunes interviewés**

- Du point de vue de la plupart des élèves interviewés (11 jeunes), leur réussite scolaire doit être attribuée à eux-mêmes, à leurs résultats scolaires. C'est le cas de Arbess qui déclare: « je réussis bien *en maths et en anglais car j'ai de bonnes notes dans ces matières et je les aime* ».

- La plupart des jeunes interviewés (14 jeunes) sont incertains au sujet de leur avenir. Ils envisagent une voie professionnelle. Ainsi, Tahan est une jeune qui a quitté l'école. Il envisage de s'inscrire dans l'enseignement technique au cas où il échouerait dans le foot qui est l'activité dans laquelle il s'investit fortement: « *Si ça ne marchait pas dans le football, je m'inscrirais à l'institut technique. Là, je serai obligé de tout supporter pour suivre une formation et avoir un travail dans l'avenir* ». Certains d'entre eux (12 jeunes) envisagent une orientation militaire. Ainsi Saed envisage de devenir soldat : « *Depuis que je suis petit, j'aimerais être lieutenant. Il faut avoir deux diplômes (brevet et baccalauréat). Au cas où je n'arriverais pas à avoir les deux diplômes, j'intégrerais l'armée en tant que soldat avec le diplôme du brevet* ».

- La plupart d'entre eux (16 jeunes) se sont référés à des métiers observés dans leur environnement proche pour définir leur projet professionnel. Ainsi, Farah souhaite être infirmière : « *J'aime cette formation et quand je vais à l'hôpital, je regarde les infirmières et je souhaite être comme elles* ».

- La plupart d'entre eux (16 jeunes) perçoivent l'école comme un moyen de construire leur vie. Ils expriment leur désir d'obtenir un diplôme, de fonder une famille, d'avoir un bon travail. C'est le cas de Azam : « *Pour apprendre un métier. Je dois tout faire avant de me fiancer et de me marier* ».

Enfin, le désir de réussite scolaire des parents a été évoqué par la plupart de ces adolescents (8 jeunes). Ainsi, Rachelle évoque les attentes et les sentiments de ses parents à l'égard de sa réussite : « *C'est la réussite qui me procure le plus de plaisir quand je suis à l'école. Parce que mes parents seront contents, surtout mon père* ».

### **Les différences entre les adolescents interviewés**

On observe que les jeunes qui ont abandonné l'école et ceux qui ont un risque moyen d'abandon présentent des proximités concernant leurs attitudes à l'égard de l'école, et se différencient des jeunes qui ont de très faibles risques d'abandon et des attitudes généralement nettement plus positives à l'égard de l'école.

### **Une différence importante concerne les relations des jeunes avec leurs professeurs de collègue.**

Ainsi, dans le groupe où les jeunes ont un très faible risque d'abandon scolaire (Mireille, Abir, Sali, saed, Alaa, Osman), les élèves estiment pour la plupart, avoir de bonnes relations avec les professeurs. Ainsi, Osman déclare être d'accord avec tous les professeurs: *« Ça marche bien car les professeurs expliquent bien et j'assimile et je comprends bien les explications en classe et je fais bien attention en classe pour ces raisons. On peut dire que c'est facile pour moi et que je suis d'accord avec tous les professeurs en général »*. Ces jeunes déclarent être satisfaits de l'aide aux devoirs et aux leçons dispensée soit par leurs familles et leurs professeurs, soit par des centres du soutien. Ils font également état d'une relation interpersonnelle marquée par la confiance et le réconfort avec des personnes proches.

- Les jeunes qui ont abandonné l'école (Aya, Tahan, Azam, Ayoub, Kassem) et ceux qui présentent un risque moyen d'abandon scolaire se plaignent des relations non satisfaisantes avec leurs professeurs (Rachelle, Sabine, Aesar, Rawi, Malak, Zaynab). Ainsi, Zaynab déclare avoir de mauvaises relations avec la professeure des maths: *« J'ai des problèmes avec la professeure des maths. Aujourd'hui, j'ai eu zéro à la composition. Cette professeure n'est pas bonne. Si je te montre mon livret, tu verras que je suis bonne dans toutes les matières. Elle est stricte avec nous. Pour cette raison, je ne l'aime pas. Moi et mes amies, nous faisons des bêtises exprès pour la gêner et pour lui montrer que nous ne sommes pas contents et à l'aise d'assister à son cours »*.

### **Les jeunes se différencient également par rapport à leurs difficultés d'apprentissage.**

- Les jeunes qui ont abandonné l'école (Aya, Mariam, Hiba, Kassem) et ceux qui présentent un risque moyen d'abandon (groupes 3 et 4) (Sabine, Rawi, Arbess, Khaled) estiment avoir un environnement social peu propice au travail scolaire, environnement auquel ils attribuent leurs difficultés d'apprentissage. Il apparaît que les jeunes qui ont abandonné l'école sont

aussi ceux qui ont souvent changé d'école, ou de professeurs, ce qui les a fortement perturbés. Ainsi, pour Hiba, ses difficultés s'expliquent par les changements de professeurs et les changements d'écoles: « *Le changement de professeurs a eu une influence sur moi. J'ai changé plus d'une fois d'école. J'ai fait la maternelle dans l'école de (..) et c'était une école privée. Ensuite, j'ai fait la sixième dans une autre école (publique).* Toutefois, les jeunes qui ont abandonné ou qui ont un risque moyen d'abandon perçoivent souvent l'école comme un lieu de socialisation où les pairs jouent un rôle majeur. Ainsi, Farah - qui présente un risque d'abandon moyen - déclare qu'elle s'amuse bien à l'école: « *Quand des professeurs s'absentent, ça me fait plaisir car de cette façon, on descend à la cour, on passe du temps et on s'amuse.* »

- Une autre source de différences entre les jeunes concerne le soutien social dont ils bénéficient. Les adolescents qui ont abandonné l'école (Azam, kassem) et d'autres qui présentent un risque moyen d'abandon scolaire (groupes 3 et 4) (Rachelle, Aida, Sabine, Aesar, Rawi, Hilal, Arbess) se sentent insuffisamment aidés par leurs professeurs au cours des enseignements. Ainsi, Arbess se déclare insatisfait de l'aide apportée par ses professeurs: « *Bien sûr, je demande à mes professeurs de me réexpliquer ce que je n'ai pas compris. C'est mon droit et quand je ne comprends pas quelque chose, je ne garde pas le silence mais je lève le doigt. Mais le problème, c'est qu'il y a des professeurs qui changent d'humeur car parfois, je lève le doigt longtemps et ils ne me répondent que quand ils veulent répondre. Tout dépend de leur humeur. Comment veux-tu que je comprenne* ». Les jeunes qui, au contraire, ont un très faible risque d'abandon scolaire (Mireille, Abir, Sali, Saed, Alaa, Osman) se sentent bien aidés par leurs professeurs, leurs familles, ou des centres du soutien en ce qui concerne les enseignements des matières scolaires. Ainsi, Osman se déclare satisfait de soutien reçu de sa professeure: « *A l'école, la professeure nous aide à comprendre et elle répète l'explication chaque fois que les élèves ne comprennent pas quelque chose* ».

### **La place des filles et de garçons dans la société**

- Les adolescents qui ont abandonné l'école (Nathalie, Hiba, Mariam, Aya) et d'autres qui présentent un risque moyen d'abandon scolaire (groupes 3 et 4) (Rachelle, Aida) ont une perception traditionnelle de la place des filles et les garçons dans la société. Leurs propos reprennent les représentations sociales concernant les garçons et les filles dans les milieux défavorisés et la place des femmes et des hommes dans le monde du travail au Liban. Ainsi,

les garçons envisagent le plus souvent poursuivre des études ou travailler rapidement. Ce n'est pas le cas pour les filles dont les parents leur interdisent souvent de poursuivre des études et de travailler parce qu'elles doivent avant tout se préoccuper du foyer ou se marier rapidement. Ainsi, Hiba (une jeune fille qui a décroché de l'école et est mariée au moment de l'entretien) attribue la cause de son abandon scolaire à son père: « *mon père m'a fait sortir de l'école. Je ne fais rien du tout. Je suis au foyer et je ne pense à rien faire car c'est interdit. Tout est interdit (pleurs). C'est mon mari qui m'interdit même de sortir de chez moi. Je ne sors qu'avec lui et avec mes beaux- parents* ».

### **2.3.3 La typologie des profils de jeunes à partir de l'étude qualitative**

L'analyse thématique des entretiens nous a permis d'identifier deux groupes de jeunes ayant des caractéristiques différentes

**Le type 1** « *Jeunes ne risquant pas d'abandonner l'école* » (n= 6) comprend les élèves qui sont dans de bonnes conditions et qui font état:

- d'une bonne relation avec les professeurs ;
- d'une satisfaction de l'aide reçue concernant les enseignements qu'il s'agisse des cours particuliers dans des centres du soutien, d'aides aux devoirs ou d'explications complémentaires apportées dans d'autres contextes qu'à l'école.

**Le type 2** « *Jeunes proches de l'abandon ou en situation d'abandon* » (n=20) est constitué d'élèves qui sont dans de mauvaises conditions et qui déclarent:

- avoir des difficultés d'apprentissage renvoyant à un environnement peu propice au travail scolaire et aux professeurs ;
- avoir une relation conflictuelle avec les professeurs ;
- être insatisfaits de l'aide reçue concernant les enseignements qu'il s'agit des cours particuliers dans des centres du soutien, d'aides aux devoirs ou d'explications complémentaires apportées dans d'autres contextes qu'à l'école.
- avoir un rapport à l'école fondé davantage sur des intérêts liés aux échanges sociaux avec leurs pairs que sur des intérêts intellectuels.
- subir les effets des représentations sociales négatives relatives à la place des filles dans la société, représentations partagées par leur entourage qui considère que l'éducation des filles est incompatible avec les croyances sociales traditionnelles et les principes religieux qui

réservent aux garçons les grandes responsabilités de la vie sociale et limitent l'activité des femmes à l'espace du foyer familial.

### **2.3.4 Illustrations des différents profils de jeunes représentant chaque groupe**

Afin d'illustrer les différents profils de jeunes représentant chaque groupe regroupé en fonction de leurs réponses aux questions relatives aux six variables liées au risque d'abandon scolaire, nous présenterons, à partir des informations recueillies au cours de nos entretiens, une petite histoire de vie d'un ou d'une élève représentant chacun des groupes. Rappelons le fait que tous les jeunes interviewés ont affirmé qu'ils avaient apprécié l'entretien et qu'ils auraient aimé que ces entretiens soient prolongés afin de pouvoir parler de façon plus approfondie de leurs projets.

#### **Abir « sans risque d'abandonner l'école »**

Présentation générale: Pendant la passation du questionnaire, elle avait 15 ans et demi. Elle n'a pas exprimé de risque d'abandonner l'école à travers ses réponses aux questions relatives aux six variables liées au risque d'abandon scolaire. Elle était en classe de huitième au moment de l'entretien. Son père est commerçant et sa mère est femme au foyer.

Au cours de l'entretien, elle s'est montrée avoir un rapport positif à l'école. Elle a de bons rapports avec les professeurs et même avec la directrice: *« La directrice est très compréhensive avec nous. Elle nous conseille et nous dispute parfois mais elle a bon cœur et je sais que la directrice n'a pas d'enfants. Pour cette raison, elle nous traite comme si étions ses enfants. Elle n'est pas dure avec nous ».*

Lorsqu'elle a besoin d'aide dans les différentes matières scolaires, elle bénéficie de l'aide de ses professeurs ainsi que de ses cousins *« Les professeurs nous aident chaque fois qu'il y a des choses incompréhensibles pour nous. Ma cousine est forte en maths et j'ai de bonnes relations avec elle. Elle m'aide quand j'en ai besoin. Il y a encore un professeur d'arabe qui m'aide. Sa femme est l'amie de ma mère. Il m'aide gratuitement si j'ai besoin d'aide et sa femme est professeure de français ».*

Encouragée par ses parents dans son choix professionnel, elle veut devenir infirmière. « *Concernant mes capacités, je me sens capable d'étudier cette spécialité et même mes parents n'ont pas de problème à l'égard de ce choix et ils m'encouragent. Je vais poursuivre mes études et je vais faire ce que j'aime* ». Son choix renvoie au fait qu'elle a eu l'occasion d'observer des infirmiers pendant son séjour à l'hôpital: « *J'ai pu observer longuement les infirmières longtemps et depuis mon séjour à l'hôpital, j'ai pensé devenir infirmière. J'ai aimé cela, surtout quand les infirmières rentraient dans ma chambre pendant la pause, et qu'elles s'asseyaient à côté de moi et me parlaient* ».

Elle défend l'idée de l'éducation des filles et la nécessité de construire sa vie avant le mariage « Je suis contre le mariage très tôt. Il faut à mon avis, faire des études, avoir un métier et un salaire, choisir un avenir et, ensuite, on se marie et on fait des enfants. J'ai cette intention et mes parents m'y encouragent ».

### **Khaled (risque d'abandon scolaire)**

Présentation générale: Pendant la passation du questionnaire, il avait 13ans et 9 mois. Il avait exprimé un risque d'abandonner l'école dans ses réponses aux questions relatives aux six variables liées au risque d'abandon scolaire. Il s'était inscrit dans l'enseignement technique pour être électricien. Son père est ouvrier et sa mère est femme au foyer.

Son discours est une sorte de justification qui explique son abandon de l'école générale et son inscription dans l'institut technique. Il présentait des attitudes négatives à l'égard du collège qu'il compare à une prison. Il avait un mauvais rapport avec les professeurs « *Quand j'étais au collège, les professeurs n'étaient pas bons. Pour n'importe quelle bêtise faite en classe, ils nous abaissaient nos notes et même ils nous mettaient des zéros ou ils nous faisaient sortir de la classe. Ils ne méritent pas d'être des professeurs* ». Il se plaignait du bruit en classe auquel il attribuait la cause de ses difficultés d'apprentissages: « *Il y a beaucoup de bruit pendant ces deux cours (en physique et en français) et je pense que c'est la raison pour laquelle la plupart des élèves avaient des difficultés. Le bruit me gênait car les élèves n'arrivaient pas à bien comprendre en classe. Les professeurs n'arrivaient pas à contrôler la classe* ». S'ajoutait à cela un sentiment d'absence d'aide aux devoirs et aux leçons qui traduit un vécu scolaire difficile: « *Personne ne m'aidait. Les professeurs ne répondaient pas tout le temps à nos questions. Parfois, ils répondaient et quelquefois non. Cela s'est passé avec moi en cours de physique et en cours de français, il y avait beaucoup du bruit et c'est la raison pour laquelle,*

*les élèves ne comprenaient pas bien. Tu sais, les professeurs étaient très négligents et ils n'étaient pas sérieux ».*

Par ailleurs, nous saisissons que l'enseignement technique lui convenait mieux que l'enseignement général: *« L'enseignement technique est plus facile et les professeurs expliquent bien. En plus, les heures d'enseignement sont moins nombreuses que dans l'enseignement général ».* Son père lui a imposé d'être électricien: *« J'aimerais entrer dans l'armée mais mon père refuse complètement cette idée et il veut que je sois électricien ».*

Toutefois, dans l'institut technique où il est entré, la formation professionnelle lui a été imposée et il a dû suivre une formation en électronique: *« c'est l'institut technique qui a choisi de me faire étudier l'électronique (réparer des télévisions). J'ai été obligé d'accepter ce choix. En fait, j'ai passé un concours pour étudier l'électricité mais, malheureusement, j'ai échoué. Alors, l'administration m'a inscrit en électronique ».*

Dans son discours, nous avons ressenti une inquiétude par rapport à son avenir: *« Parce que l'on ne sait pas si on restera vivant, surtout que notre pays est en guerre. On n'est pas en sécurité. Mais tu sais jusqu'à maintenant, je n'ai pas commencé sérieusement à l'institut technique parce que les conditions, comme tu le sais, sont très difficiles ».*

### **Hiba (décrocheuse)**

Présentation générale: Pendant la passation du questionnaire, elle avait 15 ans et 4 mois. Elle avait exprimé un risque d'abandonner l'école à travers ses réponses aux questions relatives aux six variables liées au risque d'abandon scolaire. Elle a en effet abandonné l'école et elle s'est mariée l'année suivante celle de la passation du questionnaire d'enquête.

A la lecture de son discours, elle était expressive et elle révélait des conditions environnementales difficiles. Après le divorce de ses parents, son père l'a obligée à **abandonner** l'école pour s'occuper de la maison (faire le ménage, préparer les repas, laver ses vêtements) et il l'a obligée à se marier *« Tu sais, au début, j'ai refusé de me marier mais mon père m'y a obligé et mon mari était au courant de cela. Je passe tout mon temps à la maison toute seule. Je ne fais rien du tout. Je suis au foyer et je ne pense à rien faire car c'est interdit. Tout est interdit (pleurs) ».*



L'école était pour elle un lieu pour s'évader et se libérer où les amies représentaient une source de joie très importante et lui apportaient du réconfort « *A l'école, je trouvais quelqu'un qui me comprenait et m'écoutait car dans ma maison, je n'avais personne avec qui je pouvais parler et qui pouvait m'écouter. Je me sentais bien mieux avec mes amies que lorsque j'étais à la maison* ».

Par ailleurs, elle attribue la cause de ses difficultés d'apprentissages à ses professeurs: « *J'aimais la physique mais en chimie, c'était à cause de la professeure que j'avais des difficultés car elle n'expliquait pas bien et elle s'absentait toujours (rires). Je n'aimais pas du tout la professeure de sciences et je n'aimais pas participer durant son cours* ». Toutefois, elle aimait la professeure de sport: « *Mais j'aimais plus le sport car on s'amusait beaucoup et on se défoulait. La professeure de sport était gentille et se comportait bien avec nous* ».

Cette enquête qualitative conduite au moyen d'entretiens semi-directifs a permis de dégager les représentations des jeunes relatives à leur scolarité et à leur situation personnelle, et d'identifier deux groupes de jeunes ayant des caractéristiques différentes.

## **Discussion et conclusion**

L'objectif fixé dans le présent travail était d'approfondir le rôle des contextes scolaires et familiaux sur les représentations que les collégiens libanais se font de l'école et, sur leur projection dans l'avenir.

Les analyses qualitatives des témoignages des jeunes proches de l'abandon ou en situation d'abandon scolaire nous ont permis de dégager deux profils types de jeunes ayant des caractéristiques spécifiques. Les principaux résultats qualitatifs et la typologie développée nous ont permis de repérer les déterminants contextuels les plus significatifs du risque d'abandon scolaire des collégiens. Ces résultats nous ont aussi permis de dégager des proximités – en ce qui concerne les attitudes à l'égard de l'école – entre les jeunes qui ont abandonné l'école et les jeunes qui ont un risque moyen d'abandon, ce qui nous incite à faire l'hypothèse que les jeunes en situation de risque seraient potentiellement des décrocheurs.

Les facteurs contextuels - mis en évidence par nos résultats qualitatifs – apparaissent générateurs du risque d'abandon scolaire des collégiens et ils différencient deux types de jeunes : ceux qui ne risquent pas d'abandonner l'école et ceux qui sont proches de l'abandon scolaire ou en situation d'abandon.

**- La relation avec les professeurs**

Les résultats de l'analyse thématique des entretiens soulignent l'importance de la qualité de la relation avec les professeurs. Ce résultat montre que ceux qui sont « proches de l'abandon scolaire ou en situation d'abandon » perçoivent la relation maître-élève de façon plus négative que leurs pairs n'ayant pas ce risque. Ce résultat illustre le poids du contexte scolaire qui influence les représentations que se font les jeunes de l'école (Blaya & Hayden, 2003).

A ce propos, Doré-Côté (2007) a montré que la perception d'un enseignant punitif est en lien avec un risque supérieur de décrochage scolaire alors que celle d'un enseignant bienveillant diminue le risque de décrochage. La qualité de cette relation – du fait des attitudes et des comportements qu'elle induit - favorise ou défavorise la réussite et la persévérance scolaire du jeune (Langevin, 1992 ; Fortin *et al.* 2004).

D'autres élèves ont une relation conflictuelle et s'opposent aux professeurs qui les dévalorisent et les traitent mal. Ils sont en rébellion, rébellion qui se définit comme la motivation qui pousse à refuser d'obéir, à résister à l'autorité et, éventuellement, à se dresser contre elle et ses représentants (Lieury, Le Magourou, Louboutin, & Fenouillet, 1996 ; Lieury, Blanchard, Vourc'h, Trosseille & Fenouillet, 2014). La rébellion est associée à un faible sentiment de compétence perçue. Ces jeunes, enfermés dans le jugement négatif dont ils sont l'objet, y répondront en accentuant les traits et en abandonnant le système scolaire (Esterle-Hedibel, 2003).

Nos résultats montrent que les « jeunes qui ne risquent pas d'abandonner l'école » sont ceux qui bénéficient de l'aide perçue comme satisfaisante dans leur travail scolaire par rapport aux « jeunes proches de l'abandon scolaires ou en situation d'abandon » qui sont ceux qui ont exprimé leur insatisfaction à l'égard de l'aide reçu de la part des enseignants. Ces résultats permettent d'affiner ceux de l'étude quantitative qui nous ont permis de mettre en évidence le

rôle important de soutien reçu de la part des professeurs qui protège du risque d'abandon scolaire.

#### - **La place des filles et des garçons dans la société**

Les résultats soulignent l'importance du poids des représentations sociales relatives à la place des filles et des garçons dans la société. Les filles considèrent que les garçons ont un statut social supérieur au leur dans la société. Si certaines filles ont des parents qui les motivent à faire des études, d'autres n'ont pas le droit de sortir de chez elles et ne peuvent se rendre qu'à l'école. Elles n'ont même pas les possibilités de poursuivre des études supérieures. Au cas où elles veulent sortir, elles doivent être accompagnées de l'un de leurs frères. A ce propos, Le Thomas (2009) a montré que, selon les dires des responsables scolaires interrogés, les filles réussissent mieux que les garçons car « on les empêche de passer leur temps libre dans la rue ».

Pour se libérer, les filles cherchent à se marier et /ou à se fiancer. Dans un article intitulé « *Marché du travail: un terrain semé d'embûches pour la femme* », publié dans L'orient-le-Jour par Marisol Rifai en 2012, l'auteure a montré que les femmes représentent 25 % de la main-d'œuvre. Celles qui souhaitent travailler, qui bravent toutes les barrières financières et psychologiques, se trouvent quand même confrontées à leur rôle social traditionnel au sein de la famille, rôle qui leur attribue l'éducation presque exclusive des enfants. Parmi les facteurs de disparités basés sur le genre cités dans une étude sur le « *Gender-Sensitive Education Statistics and Indicators* » menée par l'UNESCO (1997), on souligne l'importance des facteurs culturels parmi lesquels: la perception de l'éducation des filles comme incompatible avec les croyances traditionnelles et/ou les principes religieux, les mariages prématurés et les maternités et le rôle de la fille / femme en tant qu'épouse et mère.

Par contre, les garçons ont le droit de sortir et même de travailler. Après l'abandon scolaire, le mode de vie diffère pour les filles et pour les garçons. Les filles s'attendent à avoir un conjoint alors que les garçons assurent toute la responsabilité économique, résultat confirmant ceux déjà obtenus par Le Thomas (2009). A ce propos, Le Thomas a montré que l'enfant, dans les familles pauvres, est perçu comme un don de Dieu, une aide économique éventuelle et un soutien dans la vieillesse.

Un tel résultat incite à nous interroger sur l'effet des rôles sociaux de sexe sur le risque d'abandon scolaire. Les rôles sociaux de sexe correspondent aux traits et comportements - associés à des rôles et des activités - qui sont attribués à l'un ou l'autre sexe au sein d'une société donnée (Marro, 1998) et qui conditionnent pour une part les choix professionnels (Guichard, 1995).

#### **- La guerre**

La guerre est un facteur de risque très important qui suscite de l'angoisse et qui peut aussi inspirer des projets professionnels. Certains jeunes évoquent les conditions difficiles de la situation politique actuelle liée à la guerre en Syrie. Les conditions de vie pendant et après la guerre sont très souvent précaires et sources de stress et d'angoisse pour les jeunes. Ceux-ci peuvent souffrir d'un manque de concentration et de vigilance en classe, ce qui peut aussi les fragiliser et les exposer à l'échec et à d'autres facteurs de risques qui peuvent engendrer chez eux une expérience scolaire difficile, s'ajoutant aussi au fait qu'à l'école, lieu d'apprentissage et de socialisation, la rencontre avec des adultes (des professeurs) dont l'appartenance religieuse ou politique est différente, peuvent générer des réactions d'opposition, de refus d'apprendre, de conflit, de violence sous la forme d'un comportement souvent agressif. Ces résultats coïncident avec ceux obtenus par Chelala (2012) dans son étude menée en 2012 auprès de trois cent treize élèves de 6 à 12 ans issus d'un milieu socio-économique moyen ou défavorable au sud du Liban.

Toutefois, la guerre semble susciter chez les jeunes des vocations pour le métier militaire. Certains jeunes ont pour projet d'avenir de devenir soldat, projet renforcé par les années d'études moins longues pour y accéder et par le fait d'avoir un salaire qui les aide à subvenir aux besoins de leurs familles et à fonder une famille.

**D'autres facteurs psychologiques - mis en évidence par l'analyse thématique des entretiens- illustrent ce phénomène de risque d'abandon scolaire chez les collégiens au Liban.**

#### **- La construction identitaire**

L'importance du désir des parents à l'égard de la réussite scolaire de leurs enfants a été mise en évidence chez certains jeunes. Ce désir peut s'accompagner d'exigences familiales relatives au type de projet d'avenir de leurs enfants. Il arrive souvent que les parents imposent

à leurs enfants des choix de métiers qu'eux-mêmes n'ont pas pu exercer, ce qui peut avoir un effet négatif sur le choix des enfants. Ainsi, le besoin des jeunes d'être aidés dans l'élaboration de leur projet révèle le manque d'information et d'orientation à l'école. Ces résultats révèlent le poids des contextes familial et scolaire qui influence les choix des enfants (Guichard, 1993 ; Dumora, 2004). En effet, la construction identitaire des adolescents dans leur transaction avec leurs environnements, familial, scolaire et sociétal, illustre leur manque d'exploration de l'information scolaire et professionnelle et d'engagement dans leurs choix.

La plupart des jeunes interviewés ont une incertitude relative à leur avenir. Ils sont en moratoire identitaire. D'autres jeunes ont fait des choix influencés par ce que la société impose comme modèles ou qui sont basés sur une identification. Ces jeunes ont une identité héritée. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches de Marcia (1963), selon lesquels, deux dimensions comportementales contribuant au développement identitaire particulièrement à l'adolescence, soit l'exploration et l'engagement de soi. De ces deux dimensions ont émané par entrecroisement quatre statuts d'identité tels que : la diffusion identitaire - l'identité forclosée - l'identité accomplie - l'identité moratoire. Comme le précise Marcia (1963), les quatre statuts d'identité désignent les façons dont l'individu, en fin de période d'adolescence, gèrera la question de l'identité. Mais ce qui est le plus original dans nos résultats, c'est le constat des liens entre l'identité forclosée et celle moratoire et le fait d'être proche de l'abandon ou en situation d'abandon scolaire.

Les trajectoires identitaires des jeunes interviewés permettent d'envisager largement le paradigme de Marcia comme un modèle dynamique, ce qui s'avère particulièrement utile en pratique. En effet, c'est la prise de conscience des engagements de la personne par les conseillers d'orientation qui permet de dégager les différents domaines auxquels l'individu accorde de l'importance et dans lesquels il se définit. C'est ainsi qu'une personne se reconnaît et se fait reconnaître par les « autres significatifs », renvoyant au caractère relationnel de l'identité reconnu par Marcia.

Nous avons essayé d'évaluer les effets du contexte sur la situation des jeunes en risque d'abandon scolaire. Les principaux résultats qualitatifs et la typologie développée nous ont permis, d'une part, de repérer les facteurs environnementaux qui contribuent de façon notable

au risque d'abandon scolaire des collégiens et, d'autre part, de consolider certains résultats quantitatifs. Il en ressort que:

- La relation avec les professeurs constitue un facteur important pour expliquer le risque d'abandon scolaire.
- Le soutien reçu concernant les enseignements - qu'il s'agisse des cours particuliers dans des centres du soutien, d'aides aux devoirs ou d'explications complémentaires apportées dans d'autres contextes qu'à l'école - participe à l'effet protecteur contre le risque d'abandon scolaire lorsque ce soutien est perçu comme satisfaisant.
- Les représentations sociales concernant la place des filles ainsi que celle des garçons, qui sont inculquées par les parents à leurs enfants, jouent un rôle important dans le risque d'abandon scolaire des collégiens.
- Les caractéristiques des contextes familial, scolaire et sociétal difficiles handicapent la construction identitaire des adolescents tout en mettant en œuvre des niveaux d'exploration de l'information et d'engagement personnel très faibles qui influent sur leur projection dans l'avenir.

Ces dimensions – notamment la relation avec les professeurs, et le soutien informatif concernant les enseignements - semblent avoir une influence notable sur les représentations que les jeunes se font de l'école ainsi que sur leur projection dans l'avenir.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons l'interprétation des résultats de notre recherche.

## **Chapitre 3 : Interprétation des résultats**

Dans les chapitres précédents, nous avons dressé un portrait des diverses caractéristiques individuelles et contextuelles ainsi que des 504 élèves qui ont participé à notre étude.

Pour ce dernier chapitre, nous souhaitons confronter les résultats obtenus dans la partie empirique avec le cadre théorique, de manière à infirmer ou confirmer les hypothèses générales de recherche et présenter les résultats supplémentaires. Notre ambition est d'enrichir la connaissance quant à la situation des collégiens au Liban ainsi que les facteurs psychologiques et sociaux permettant d'expliquer leur risque d'abandon scolaire. Aussi, la série d'analyses réalisée nous permet-elle de pointer les problèmes les plus spécifiques à ces jeunes et de proposer des pistes de réflexion et d'intervention.

L'objectif général de la présente recherche est d'identifier certains facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le phénomène de risque d'abandon scolaire de collégiens au Liban. L'étude de l'abandon scolaire n'est pas aussi développée au Liban qu'elle l'est dans les autres pays. En effet, bien qu'il soit admis aujourd'hui que cette situation est préoccupante au plus haut degré, il n'existe que très peu d'études portant sur cette question.

Rappelons que le cadre théorique que nous adoptons – celui de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) - accorde un rôle important aux interactions continues entre les facteurs cognitifs, comportementaux et environnementaux et il permet de conduire une analyse systémique de l'abandon scolaire.

Notre présentation aborde deux points. Dans un premier temps, nous voulons examiner les hypothèses générales de notre étude. Dans un second temps, nous examinons les résultats les plus saillants de notre étude au regard des acquis de recherche issus de la littérature scientifique.

### **3.1 Les hypothèses générales**

Nous nous attendions à ce que les caractéristiques individuelles telles que le sexe de l'élève, l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par

rapport à l'école et les intentions d'avenir scolaire et professionnel, soient associées au risque d'abandon scolaire. Ainsi, nous prédisions que les caractéristiques contextuelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires et le soutien social perçu soient associées au risque d'abandon scolaire.

Conformément à nos hypothèses générales, les résultats montrent que les caractéristiques individuelles et les caractéristiques contextuelles impliquées dans le risque d'abandon scolaire semblent associées au risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban à l'exception des effets du sexe. En effet, les résultats montrent que les filles et les garçons semblent avoir les mêmes parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire. Même si dans la littérature, les garçons ont plus de risque de décrocher que les filles (Hrimech & Théorêt, 1999 ; Menhem & Hanna, 2011), l'étude des parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon chez les filles et les garçons demeure rare.

Les résultats plaident nettement en faveur de la théorie sociale cognitive qui propose une approche systémique des phénomènes comportementaux (Bandura 2003). Nombre de travaux montrent que les variables scolaires, familiales, comportementales, sociales et personnelles peuvent toutes contribuer à prédire le décrochage scolaire (Janosz, 2000 ; Bautier, 2003 ; Millet & Thin, 2005 ; Esterle-Hedibel, 2007 ; Wanlin, Meyers, Stoffel & Houssemand, 2012).

Nos résultats montrent que l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité scolaires et les attentes par rapport à l'école – et les informations sur lesquelles elles sont fondées – sont des éléments clés dans l'élaboration des projets d'avenir et des adaptations futures.

Toutefois, les analyses effectuées dans notre recherche montrent que le poids explicatif de certaines variables de type contextuel est plus fort que celui des variables de type individuel. Un tel résultat ne veut pas dire que l'individu est soumis à l'influence mécanique de l'environnement. En effet, le poids des contraintes environnementales, auquel est soumis l'individu, limite ses marges de manœuvre. Les résultats ont mis en évidence l'influence des méso-contextes tels les normes et les valeurs de la société, et des micro-contextes que sont la famille et l'école. Les caractéristiques des contextes familial, scolaire et sociétal pèsent de tout leur poids. Ainsi, les résultats obtenus font ressortir que les caractéristiques contextuelles



semblent être un puissant facteur d'épanouissement, de soutien, ou à l'inverse, de risques de conduites, et de ce fait de risque d'abandon scolaire.

Dans ce sens, Bandura et Wood (1989), soulignent que l'influence de l'environnement dans lequel évolue la personne est centrale parmi les facteurs cognitifs et comportementaux mais la façon dont la personne interprète l'environnement a un impact sur le comportement et la perception de l'environnement.

Le manque de soutien social apporté par la famille et les professeurs semble être un facteur qui joue un rôle important dans l'explication des risques d'abandon scolaire des collégiens libanais. Chez eux, la perception positive du soutien apportée par les familles et les professeurs est liée à un faible risque d'abandon scolaire. Ainsi, les jeunes des milieux défavorisés de notre échantillon qui ont un niveau scolaire satisfaisant sont ceux qui déclarent bénéficier d'un soutien social de leurs familles et de leurs professeurs. Ce soutien social participe à la construction d'un contexte favorable au travail scolaire en renforçant les ambitions scolaires et en aidant à la construction des projets futurs. En effet, ces jeunes - qui déclarent qu'ils bénéficient du soutien de leurs familles et de leurs professeurs - accordent une plus grande valeur à l'école et s'engagent davantage dans le travail scolaire. L'ensemble constitue un processus dynamique et créateur qui permet de surmonter les difficultés qui sont le plus souvent liées à un niveau social défavorisé.

Comparativement aux jeunes sans risque, les jeunes à risque d'abandon scolaire perçoivent un plus faible niveau de soutien de la part de leurs familles et de leurs professeurs. L'environnement familial et scolaire dans lequel ils vivent leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences de réussite susceptibles de développer des sentiments d'efficacité scolaire et leurs attentes par rapport à l'école. Cela réduit leurs marges de manœuvre et leurs ambitions des projets d'avenir.

Nos résultats mettent en évidence le fait que les familles libanaises de notre échantillon apportent plus de soutien aux filles qu'aux garçons. Un tel résultat est surprenant du fait que ce sont les garçons qui bénéficient de soutien de la part de la famille quel que soit le niveau socio-économique. Cela a pour but de les faire évoluer et de développer leur projet d'avenir. Toutefois, dans notre recherche, il s'avère que l'effet du soutien de la famille a un impact

essentiellement chez les filles. En effet, elles bénéficient des soutiens et des encouragements de leurs familles qui contribuent à modeler leurs capacités à réussir et à augmenter leurs attentes par rapport à l'école. Un tel statut contribue à augmenter les perspectives d'avenir des filles, qui se mobilisent pour acquérir une vraie place dans la société. Pour ces familles, le niveau d'études élevé va permettre aux filles de se trouver un certain niveau dans la hiérarchie sociale et d'avoir un conjoint de même niveau qu'elles. Même si, plus tard, ces filles ne travailleront probablement pas, leur niveau d'études jouera cependant un rôle important dans la réussite scolaire de leurs enfants. D'une certaine façon, les femmes qui « ne travaillent pas » remplissent un rôle très important d'éducatrices à la maison. La situation économique difficile exerce une pression en incitant à penser qu'il est souhaitable de travailler à plusieurs dans la famille. Si les femmes ne se marient pas, leurs diplômes leur permettront de subvenir à leurs besoins, sans avoir besoin de demander une assistance auprès de leurs familles.

Si certaines filles ont des parents qui les motivent à faire des études, peu d'entre-elles ont la possibilité de poursuivre des études supérieures. Ainsi, les valeurs et les normes traditionnelles de la société pèsent de tout leur poids sur les conduites scolaires des filles. Celles-ci subissent les effets des représentations sociales négatives relatives à la place des filles dans la société, représentations partagées par leur entourage qui considère que l'éducation des filles est incompatible avec les croyances sociales traditionnelles et les principes religieux qui réservent aux garçons les grandes responsabilités de la vie sociale et limitent l'activité des femmes à l'espace du foyer familial.

Les garçons sont perçus dans ces familles - souvent peu ou pas éduquées - comme un don de Dieu, une aide économique éventuelle et un soutien dans la vieillesse. Il est nécessaire pour les garçons de travailler pour subvenir aux besoins de leurs familles. Une telle conception de la famille est à relier à l'absence de filets de protection sociale pour une vaste majorité des familles. L'accès des garçons au marché du travail n'est généralement pas connoté dans ces milieux populaires comme étant nécessairement lié à une longue scolarité. Ils bénéficient d'un soutien de la famille moins important que les filles et, de ce fait, ils ne subissent pas autant les pressions familiales que les filles.

En contexte scolaire, le manque de soutien scolaire apporté par les professeurs apparaît comme le facteur le plus important menant aux comportements liés au risque d'abandon

scolaire. Comme Brewster et Bowen (2004) le soulignent, le soutien de l'enseignant serait plus prédictif de l'apparition ou non de problèmes de comportement que celui des parents. Certains jeunes n'ont pas eu l'expérience d'être soutenus par leurs professeurs et ils ont tendance à percevoir leurs enseignants comme étant beaucoup moins chaleureux et offrant moins de soutien.

Par ailleurs, le soutien informationnel (cours particuliers dans des centres de soutien, aides aux devoirs, explications complémentaires apportées à l'école et en dehors de l'école) est la forme de soutien qui est jugée le plus souvent comme étant insuffisante par les jeunes qui ont participé à notre recherche.

Nos résultats montrent également l'importance des expériences d'échec scolaire dans le risque d'abandon scolaire des jeunes. Ceux qui ont connu des expériences d'échec scolaire, ressentent un haut niveau d'anxiété scolaire et développent un faible niveau de sentiments d'efficacité scolaire. Cela s'accompagne de faibles attentes par rapport à l'école et d'une difficulté à se projeter dans l'avenir, ce qui contribue encore à augmenter leur risque d'abandon scolaire. Certains d'entre eux, tenant compte de leurs difficultés, choisissent une orientation vers la voie professionnelle qu'ils valorisent davantage et qu'ils perçoivent comme plus intéressante et plus facile que l'enseignement général. L'enseignement professionnel leur permettra d'accroître leurs sentiments d'efficacité relatifs à l'exercice d'un métier, métier dont la maîtrise est également une source de reconnaissance sociale. Certains garçons développent le projet d'exercer le métier militaire, qui présente souvent à leurs yeux l'avantage de ne pas exiger de trop longues études. D'autres pratiquent des métiers qu'ils ont pu connaître dans leur environnement social et qu'ils ont appris dans le cadre d'une formation par apprentissage. Pour ces jeunes, le fait d'avoir rapidement un travail présente le grand avantage de pouvoir toucher un salaire qui va les aider à subvenir aux besoins de leurs familles et à fonder une famille. L'école serait pour ces jeunes un passage obligé pour la réalisation des projets d'avenir envisagés. Ces constats révèlent le fait que les représentations négatives des jeunes à propos de leur niveau de réussite scolaire ne les empêchent pas de penser qu'ils peuvent réussir en choisissant une orientation professionnelle.

### **3.2 Les résultats supplémentaires**

Nos résultats ont mis en évidence que la répression communautaire religieuse, influence non seulement les représentations qu'ont ces jeunes de l'école mais réduit aussi leurs projets d'avenir. Les représentations sociales négatives relatives à la place des filles dans la société (représentations partagées par leur entourage qui considère que l'éducation des filles est incompatible avec les croyances sociales traditionnelles) et certains principes religieux (qui réservent aux garçons les grandes responsabilités de la vie sociale et limitent l'activité des femmes à l'espace du foyer familial) jouent un rôle important dans l'abandon scolaire des filles.

Les résultats montrent également l'influence des familles dans l'élaboration des projets d'avenir des jeunes. L'influence des familles s'exerce sur les processus de choix des jeunes, et réduit leurs ambitions et notamment leurs intentions d'avenir scolaire et professionnel. Même si ces familles ont envie que leurs enfants réussissent bien à l'école, ce désir peut s'accompagner d'exigences familiales relatives au type de projet d'avenir de leurs enfants. Il arrive souvent que les parents imposent à leurs enfants des choix de métiers qu'eux-mêmes n'ont pas pu exercer, ce qui peut avoir un effet négatif sur le choix des enfants. À cause de leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité limitée d'observer des modèles de rôles professionnels, les jeunes font des choix professionnels stéréotypés, étroits et peu stables.

La guerre semble être un facteur de risque très important qui suscite de l'angoisse et réduit les ambitions des intentions d'avenir des jeunes. En effet, certains jeunes ont pour projet d'avenir de devenir soldat, projet accessible avec un niveau d'éducation de base de sixième (l'équivalent de la sixième en France). D'autres jeunes souffrent d'un manque de concentration en classe, ce qui peut aussi les fragiliser et les exposer à l'échec. Lieu d'apprentissage et de socialisation, l'école amène à rencontrer des adultes (des professeurs) dont l'appartenance religieuse ou politique est différente de la sienne, ce qui peut provoquer – au cours des périodes de tensions actuelles - des réactions d'opposition, de refus d'apprendre, de conflit, et des comportements souvent agressifs et parfois violents.

L'influence que peut avoir le contexte environnemental (familial, scolaire et sociétal), sur « l'adaptation psychosociale réussie » des jeunes ayant vécu la guerre, s'avère avoir un poids important.

Notre recherche a produit un ensemble de résultats qui sont à notre connaissance assez nouveaux. Très peu d'études ont traité du risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban. Cette recherche montre qu'un ensemble de caractéristiques psychosociales (l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire et professionnel, le soutien social perçu et les expériences d'apprentissages scolaires) interagissent entre elles et contribuent à expliquer le risque d'abandon scolaire des collégiens. L'intérêt de cette recherche est de mettre en évidence à la fois des ressemblances entre les filles et les garçons dans les parcours qui accroissent le risque d'abandon scolaire, mais aussi des différences. Ainsi, les contextes scolaires, familiaux et sociétaux paraissent avoir une forte influence sur le risque d'abandon scolaire. D'autres facteurs (comme certaines normes sociales qui orientent la construction identitaire des jeunes, la relation avec les professeurs, et la guerre) contribuent de façon notable à accroître le risque d'abandon scolaire.

# **Conclusion**

Cette recherche - réalisée auprès de 504 élèves scolarisés dans le cycle de l'éducation de base, en classe de septième (EB7)<sup>16</sup>, dans des collèges situés dans un quartier socialement défavorisé au Liban - avait pour but d'identifier certains facteurs impliqués dans le risque d'abandon scolaire. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale cognitive de Bandura (1985, 1986, 2003, 2009) et des travaux que cette théorie a suscités.

Notre étude ne prend pas en compte de manière exhaustive l'ensemble des dimensions impliquées dans le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban mais elle se focalise sur les facteurs socio-émotionnels, pris en compte par la théorie sociale cognitive qui ont une influence sur le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban.

Nous nous sommes référée à la théorie sociale cognitive de Bandura parce qu'elle conçoit les relations entre facteurs contextuels et facteurs individuels dans une interaction dynamique et qu'elle fournit ainsi un cadre pour une analyse systémique des facteurs en jeu dans l'abandon scolaire. C'est donc en référence à la théorie sociale cognitive que nous avons pris en compte un ensemble de facteurs (l'anxiété scolaire, les expériences d'apprentissages scolaires, les sentiments d'efficacité relatifs aux apprentissages scolaires, les attentes à l'égard de l'école, le soutien social perçu, les intentions d'avenir scolaire et professionnel) pour expliquer le risque d'abandon scolaire. Les hypothèses générales, formulées dans ce cadre théorique, visaient à analyser les liens entre nos variables psychologiques et sociales pour expliquer le risque d'abandon scolaire des collégiens. Nous voulions examiner l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques individuelles telles que le sexe de l'élève, l'anxiété scolaire, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école et les intentions d'avenir scolaire et professionnel jouent un rôle important dans le risque d'abandon scolaire. Ainsi on s'attendait à ce que les caractéristiques contextuelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires et le soutien social perçu jouent également un rôle important dans le risque d'abandon scolaire.

Afin de tester nos hypothèses générales, nous avons recueilli nos données en utilisant, de façon complémentaire, une méthodologie quantitative puis une méthodologie qualitative. Nous avons d'abord conduit une enquête à l'aide d'un questionnaire regroupant huit instruments de mesure que nous avons traduits et adaptés à la population de l'étude. Dans un second temps, nous avons conduit

---

<sup>16</sup> Cette classe correspond à la classe de 5<sup>e</sup> de collège en France

des entretiens semi-directifs portant sur la situation des jeunes et sur leurs représentations. Les principaux résultats de notre recherche sont les suivants :

- Les caractéristiques psychosociales (expériences d'apprentissages scolaires, sentiments d'efficacité personnelle (SEP) relatifs au domaine scolaire, anxiété scolaire, attentes par rapport à l'école, soutien social perçu, intentions d'avenir scolaire et professionnel) semblent être associées au risque à l'exception des effets du sexe. En effet, les résultats montrent que les filles et les garçons semblent avoir les mêmes parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire.

- Les caractéristiques contextuelles ont plus de poids explicatif plus fort que celui des caractéristiques individuelles pour expliquer le risque d'abandon scolaire. Ainsi, un faible soutien social perçu et des expériences d'apprentissages scolaires d'échecs semblent associés au risque d'abandon scolaire. Le contexte familial et le contexte scolaire paraissent avoir un effet important sur le risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban. Les parents et les professeurs contribuent à augmenter ou à réduire le risque d'abandon scolaire. En effet, les contextes familial et scolaire favorables aux jeunes paraissent protéger contre le risque d'abandon scolaire et favoriser le développement de représentations positives à l'égard de l'école et une projection dans l'avenir.

- Les caractéristiques contextuelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires de réussite, le soutien social dispensé par la famille et les professeurs et les caractéristiques individuelles telles que l'anxiété relative aux apprentissages scolaires, les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire, interagissent dans un modèle d'ensemble pour produire et/ou prévenir le risque d'abandon scolaire.

- Des expériences d'apprentissages scolaires d'échecs, un niveau faible de sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire, des attentes faibles par rapport à l'école, un fort niveau d'anxiété scolaire, un faible soutien social ainsi que des intentions d'avenir scolaire et professionnel moins ambitieuses semblent avoir un impact sur le risque d'abandon scolaire.

- L'anxiété en situation d'apprentissage scolaire, celle relative à la peur d'échouer et les attentes faibles par rapport à l'école apparaissent comme des facteurs de renforcement des apprentissages ou comme des inhibiteurs des apprentissages.



- La construction du projet professionnel apparaît comme un facteur important pour expliquer le risque d'abandon scolaire. Les jeunes ont un manque d'informations et de conseils et manifestent une inquiétude par rapport à leur avenir. Ils ont même manifesté ce besoin au cours des entretiens individuels. La construction du projet d'avenir des jeunes interviewés en témoigne, leur projet étant le plus souvent le fruit d'un choix effectué sans exploration préalable, d'un choix fait par hasard ou par identification à une personne de leur entourage. Parmi les jeunes libanais issus de milieux sociaux défavorisés, nous avons constaté que le projet d'« être soldat », est très fréquent. Ce projet d'être soldat ne demande pas beaucoup d'années d'études et assure un revenu régulier et la possibilité d'une assurance maladie pour la famille.

- Les représentations sociales relatives à la scolarité des filles et des garçons libanais issus de milieux sociaux défavorisés accentuent le risque d'abandon scolaire. Pour les filles, les études ne servent à rien parce qu'à la fin, elles se marieront et elles seront des femmes au foyer. De plus, elles n'ont le droit de sortir de chez elles que pour aller à l'école ou bien elles doivent être accompagnées. Pour cette raison, la plupart des filles aiment aller à l'école pour se détendre et pour voir des amis ou même rencontrer en chemin leurs amoureux. Quant aux garçons, selon les dires des filles, ils ont un statut supérieur à celui des filles dans la mesure où ils peuvent sortir de chez eux et même avoir un travail. Ils n'aiment pas aller à l'école et il arrive souvent qu'ils abandonnent l'école pour travailler et subvenir aux besoins de leurs familles.

Cette recherche contribue à éclairer l'influence de différents facteurs psychologiques et sociaux sur le risque d'abandon scolaire des collégiens de 5<sup>e</sup> au Liban. Il s'agissait d'évaluer le rôle de l'anxiété scolaire, des SEP relatifs aux apprentissages scolaires, des attentes par rapport à l'école, des intentions d'avenir scolaire et professionnel, des expériences d'apprentissages scolaires et du soutien social perçu dans le risque d'abandon scolaire des collégiens.

Il importe toutefois de garder à l'esprit le fait que le décrochage scolaire est un phénomène social complexe et multidimensionnel. Les modèles qui articulent les différents facteurs impliqués dans le décrochage ainsi que leurs interactions permettent de mieux comprendre la complexité des liens entre les processus en jeu au cours du décrochage scolaire (Battin-Pearson & Newcomb, 2000 ; French & Conrad, 2001; Luyten, Bosker, Dekkers & Derks, 2003). Nos résultats confirment le fait que certains des facteurs psychologiques et sociaux que nous avons étudiés dans notre recherche interagissent et contribuent à expliquer le risque d'abandon scolaire.

- **Les limites**

Cette thèse n'est pas dépourvue de limites dont certaines méritent d'être soulignées. Cette étude a été conduite à Tripoli dans des collèges publics situés dans un quartier défavorisé (Qobbé) et touché par la guerre, ce qui nous amène à souligner le fait que nos conclusions ne prétendent pas être généralisables à la population globale des élèves de 5<sup>e</sup> du Liban. Le choix de notre échantillon ne permet pas de prendre en compte les spécificités de populations urbaines fréquentant des écoles privées pour les comparer à celles des élèves des collèges publics, comparaison qui pourrait permettre de mettre en évidence un effet des variables « sexe » et « catégorie socioprofessionnelle des parents ».

La conduite d'entretiens a apporté des éléments d'information complémentaires mais la façon dont ces élèves interviewés pensent et parlent de leur expérience scolaire ne peut pas être généralisé.

- **Les recommandations**

A l'issue de cette recherche, nos résultats nous permettent de déboucher sur des recommandations et des perspectives. L'objectif visé dans le cadre de cette recherche est d'aider les élèves qui courent le risque d'abandonner l'école. Les actions, qu'elles aient un caractère préventif ou curatif, doivent s'effectuer sur plusieurs plans pour être réellement efficaces. Pour ce faire, il faudrait installer une collaboration des différents acteurs et réexaminer les enjeux des facteurs psychosociaux sur le risque d'abandon scolaire.

En effet, l'identification des variables individuelles et contextuelles impliquées dans le risque d'abandon scolaire pourraient servir de pistes d'interventions pour la prévention du risque d'abandon scolaire. Nous avons constaté que les variables contextuelles telles que les expériences d'apprentissages scolaires de réussite et le soutien social perçu auprès de la famille et des professeurs ont plus de poids sur le risque d'abandon scolaire que les variables individuelles incluses dans notre étude. En effet, les contextes familiaux et scolaires paraissent avoir un impact qui suggère des pistes d'action pour prévenir l'abandon scolaire et pour impliquer davantage les élèves à l'école. Un tel résultat aiderait à tenir compte des besoins particuliers des élèves à risque et à mieux agir auprès des parents et des professeurs.

De nombreux travaux portant sur les facteurs de risque et protection chez des populations à haut risque ont mis en évidence le rôle important de l'attachement dans l'adaptation (Bloom et al, 2010). Ainsi, des rencontres de groupe avec les parents pour discuter et développer leurs habiletés

parentales afin de leur apprendre à utiliser des techniques facilitant l'encadrement de leur enfant. De l'information sur la problématique du risque d'abandon scolaire serait nécessaire. Un soutien auprès des professeurs en matière de gestion des comportements ainsi qu'une formation sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de résolution de conflits en classe serait également importante. Les enseignants sont aussi amenés à se regrouper afin de s'aider à gérer des comportements et à rechercher des stratégies favorisant la concentration et l'autocontrôle chez les élèves.

L'impact des expériences d'apprentissages scolaires de réussite sur les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire a déjà été mis en évidence par des travaux menés dans le cadre de la théorie sociale cognitive de Bandura (1981, 1989, 1990, 2003). Ainsi, l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle dans le comportement humain au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter a été également souligné (Bandura, 1986). Les sentiments d'efficacité relatifs au domaine scolaire jouent un rôle médiateur entre les expériences d'apprentissages de réussite et les intentions d'avenir scolaire. D'où l'importance d'intervenir auprès des élèves dans le but de renforcer leurs sentiments d'efficacité relatifs aux apprentissages scolaires. Pour ce faire, Betz (1992) recommande d'aider les élèves à

1. se centrer sur leurs expériences de réussite déjà faites. Cela implique le recensement et l'analyse des expériences réussies concernant la vie scolaire ou la vie extra-scolaire,
2. participer à des situations d'apprentissage par observation. Un élève qui ne reçoit pas de soutien et de guidance en termes de modèles de rôle peut être encouragé à renforcer ses relations interpersonnelles avec des personnes pouvant les lui apporter (Nauta & Kokaly, 2001 ; Blanchard & Soidet, 2013),
3. prêter attention à leurs émotions en vue de les contrôler. Des *exercices de relaxation* et d'autres stratégies cognitivo-comportementales peuvent alors être utilisées pour diminuer l'anxiété qui fragilise l'élève (Lent, 2008),
4. bénéficier du soutien d'autrui et de renforcements positifs dans le but de les encourager à s'engager dans de nouvelles tâches, à persister en dépit de résultats initiaux négatifs et à interpréter

de façon positive leurs expériences (par exemple, en se focalisant sur le développement des capacités et non sur l'atteinte ultime du but) (Lent, 2008).

Il faut souligner l'importance des effets des rôles sociaux de sexe sur les représentations des collégiens libanais à l'égard de la scolarité et, par suite, à l'égard du risque d'abandon scolaire. En effet, les rôles sociaux de sexe induisent à la fois des représentations qui peuvent constituer, pour les filles, des *obstacles internes* (les garçons ont un statut supérieur à celui des filles) et des *obstacles externes* (les garçons peuvent avoir un travail alors que les filles sont en fin de compte des femmes au foyer, chargées d'élever leurs enfants). Les stéréotypes sexués relatifs aux choix scolaires et professionnels peuvent donc constituer un obstacle important à ces choix. Il en résulte que les garçons et les filles ont une forte probabilité de développer des capacités (ainsi que des sentiments d'efficacité personnelle relatifs aux apprentissages scolaires et des attentes de résultats scolaires favorables) et, par suite, des intérêts pour des tâches qui sont culturellement définies comme appropriées à leurs rôles sociaux de sexe (Hackett & Betz, 1981). De ce fait, les rôles joués par les contextes familial et scolaire dans le développement de l'identité des jeunes ont également de fortes répercussions sur leurs choix. Comme le souligne Lannegrand-Willems (2008), « les caractéristiques de chaque contexte facilitent ou handicapent la construction identitaire. » (p. 4) (cité par Cohen-Scali & Guichard, 2008b). En effet, les façons dont les jeunes gèrent la question de leurs choix professionnels confirment le fait que ces jeunes s'impliquent dans des choix en mettant en œuvre des niveaux d'exploration de l'information et d'engagement personnel qui varient entre très faible et très fort. Il nous semble important d'aider ces jeunes et de leur donner les possibilités de s'impliquer personnellement dans des décisions qui correspondent à leurs désirs, leurs buts, leurs valeurs (Dumora & Bariaud, 2006).

Le paradigme de Marcia (1963) trouve ses applications privilégiées dans les champs de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle. En nous référant au paradigme de Marcia, de programmes d'intervention pourraient être construits destinés à moduler le statut identitaire des adolescents dans le but de stimuler leur processus d'exploration et de favoriser la transition identitaire des adolescents. La stimulation du processus d'exploration en contexte d'orientation scolaire et professionnelle pourrait s'avérer une stratégie d'intervention pertinente (Barbot, 2008). Ainsi, la prise en compte des engagements des adolescents permet de dégager les différents domaines auxquels l'adolescent accorde de l'importance et dans lesquels il se définit.

La stimulation du processus d'exploration (Barbot, 2008), l'analyse des sentiments d'efficacité, des attentes relatives aux effets de l'action sur son environnement social, la recherche de soutiens sociaux, le travail sur les perceptions d'obstacles relatifs à l'atteinte de ses buts, en contexte d'orientation scolaire et professionnelle, peuvent contribuer à aider ces jeunes à s'engager dans le processus de décision avec plus de clairvoyance et de confiance (Blanchard & Soidet, 2013).

En conclusion, il apparaît clairement que les facteurs socio-émotionnels pris en compte par la théorie sociale cognitive offrent des pistes d'intervention dans le domaine de la scolarité et de l'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, la prévention du décrochage scolaire reste complexe car elle doit prendre en compte à la fois des facteurs psychologiques et sociaux (Vezeau & Bouffard, 2009).

Le travail de recherche présenté dans cette thèse nous amène à envisager de le prolonger par les deux projets de recherche suivants :

Il serait instructif de s'entretenir avec les familles des classes populaires dont les enfants réussissent afin d'explorer leur rapport à l'école, et notamment la façon dont ils vivent la scolarité de leurs enfants, ce qu'ils attendent de l'école et les raisons qui peuvent expliquer que leurs enfants s'en sortent mieux.

Il nous semblerait également important de faire une recherche qualitative avec les familles des élèves à risque afin de recueillir leur perception de la scolarité de leurs enfants. Il serait sans doute instructif d'avoir leurs idées sur les aptitudes de leurs enfants où il leur serait demandé leurs intentions concernant l'avenir de ces derniers et les raisons qui peuvent expliquer que leurs enfants n'arrivent pas à s'en sortir. Il faudrait peut-être chercher à savoir ce que ces parents attendent de l'école et si ces parents pensent pouvoir influencer leurs enfants pour le choix d'un métier ou s'ils se sentent impuissants quant à l'orientation scolaire.

Nous avons pu noter les représentations négatives des jeunes à l'égard de l'école. Une recherche qualitative - conduite à partir d'analyses d'entretiens menés avec des professeurs - pourrait avoir pour objectifs d'étudier l'effet de certaines caractéristiques des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement (importance de l'innovation pédagogique, politique d'établissement) sur l'apprentissage des élèves et sur leur risque d'abandon scolaire.

Un point de notre travail pourrait aussi être approfondi, en interviewant des collégiens sur la thématique suivante : dans quelle mesure leurs positions religieuses et culturelles jouent-elles ou non un rôle important sur leurs visions de l'école et sur leurs choix scolaires et professionnels ? Comment perçoivent-ils leurs professeurs selon leur appartenance religieuse ? (Monteil & Huguet 2002).

Nous projetons d'associer à nos travaux futurs une étude comparative d'élèves libanais de milieu urbain scolarisés dans des écoles privées et d'élèves libanais scolarisés dans des collèges publics. Une étude comparative avec la France supplémentaire à cette étude serait intéressante. De telles études pourraient enrichir et affiner les conclusions de ce travail.

Notre recherche figure parmi les premiers travaux conduits au Liban sur l'analyse psychosociale du risque d'abandon scolaire des collégiens.

# Bibliographie

Abdul Ghani, A.M. (2007). Rapport sur le Liban. In A. G. Watts & R. G. Sultana (Eds.), *Analyses comparatives : l'orientation professionnelle dans la région méditerranéenne* (pp. 78-80). Turin : Fondation européenne pour la formation.

Abou-Rjeili, K. (1978). *Les facteurs sociaux et la réussite scolaire des élèves*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).

Anderson, E. (1985). The Salesperson as Outside Agent or Employee : A Transaction Cost Analysis. *Marketing Sciences*, 4, 234-254.

Antoune, J. & Abou-Rjeili, K. (1975). *Rendement du système éducatif au Liban*, 72-73. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).

Archer, S. L. (1994). *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Asdih, C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 1, 59-84.

Assaad, Y. (1994). *L'expansion quantitative et qualitative dans tous les cycles d'enseignement*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).

Association Makarem al-Akhlak (1990). *Enquête sociale à Tripoli (1988-1989)*. Tripoli Liban : Al Nejme.

Bacher, F. (1987). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle : LISREL. Première partie. *Le travail humain*, 50, 347-370.

Bacher, F. (1999). L'utilisation des modèles dans l'analyse des structures de covariance. *L'année Psychologique*, 99, 99-122.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1991). Human agency : The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157- 162.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts (L. Bouffard, trad.). *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 43-83.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-45). New York : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles : De Boeck. (Edition originale, 1997).
- Bandura, A. (2009). Le développement des adolescents d'un point de vue agentique. In A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R.W. Lent, & F. Pajares (Eds.), *Les adolescents : leur sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805 - 814.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76, 258 - 269.
- Barber, B. K., & Olsen, I. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3 - 29.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. L'orientation scolaire et professionnelle, 37, 483 - 507.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.



- Barerra, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology, 14*, 413-445.
- Barone, D., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social cognitive psychology : History and current domains*. New York : Plenum Press.
- Barthon, C., & Oberti, M. (2000). Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Decouverte.
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ?* Entre stéréotypes et libertés. Paris : Nathan
- Bautier, É.(1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In É. Bautier (Ed.), *Travailler en banlieue* (pp. 169-234). Paris : L'Harmattan
- Bautier, E., Branca-Rosoff, M. & Terrail, J-P. (2002). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours*, rapport de recherche pour la DPD/MEN. Consultable à l'adresse suivante : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>
- Benzécri, J. P. (1979). Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire. *Cahiers de l'Analyse des Données, 4*, 377-378.
- Benzécri, J. P. (1994). Double regard sur le double aveugle. *Cahiers de l'Analyse des Données, 19*, 323-334.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernaud, J-L (1998). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quartely, 41*, 22-26.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology, 28*, 399-410.
- Blanchard, S. (2008). Introduction: sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 5-27.

- Blanchard, S. (2010). L'orientation scolaire et professionnelle des femmes : l'éclairage de la théorie sociale cognitive. *Transformations – Recherches en éducation des adultes*, 3, 161-179.
- Blanchard, S., & Sontag, J.-C. (2007). *Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification*. Rapport de synthèse. Projet Leonardo da Vinci. Consultable sur le site : <http://www.euro-cordiale.lu/certification/FR/livret.htm>
- Blanchard, S., Cartier, J.-P., Guillon, V., & Sontag, J.-C. (2001). Du récit des pratiques de conseillers d'orientation-psychologues à leurs conceptions théoriques : Méthodes et résultats. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 404-411.
- Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. Comparaison des résultats de lycéennes et de lycéens de terminale en section scientifique et en section économique et sociale. *L'Orientation Solaire et Professionnelle*, 38, 417-449.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs?. *Informations sociales* (5), 46-54.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40, 55-85.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. *Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation nationale. Cofinancement Conseil régional Aquitaine*.
- Bloom, E., Heath, N., & Toste, J. (2010). Le rôle du psychologue scolaire dans la consolidation de l'alliance de travail entre les enseignants et les élèves en difficulté d'apprentissage. *Psychologie Québec*, 27, 32 - 35.

- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F., & Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Tech. rep., Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif.
- Bouchard, P., & St-Amant, J. C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6, 21-37.
- Bouffard, L., Bastin., Lapierre, S., & Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 503-522.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2, 157-177.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuits.
- Bouroche, J. M., & Saporta, G. (2006). L'analyse en composantes principales. *Que sais-je?*, 9, 17-47.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brendl, C. M., & Higgins, E. T. (1996). Principles of judging valence: What makes events positive or negative? . *Advances in experimental social psychology*, 28, 95-160.

- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67.
- Brim, O. G. (1992). *Ambition : How we manage success and failure throughout our live*. New York : Basic Books.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche. *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique sociale, 39-51.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle?. *Savoirs*, 5, 9-50.
- Carré, P. P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chelala, H. (2012). *Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud* (Dissertation doctoral, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III).
- Clette, V., Pottier, E., & Sirdey, I. (2013). Dispositifs d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi: de la formation vers l'emploi. L'exemple Bruxellois. *Céreq*, 181.
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300 - 314.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-357

- Cohen-Scali, V. (2013). Sexe du tuteur et perception de l'avenir professionnel de jeunes en alternance : une recherche qualitative. *Pratiques psychologiques, 19*, 265-281.
- Cohen-Scali, V., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2010). L'alternance : approches psychologiques. *Psychologie du travail et des organisations, 17*, 214-218.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 321-345.
- Corbeil, C., & Marchand, I. (2006). Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle : défis et enjeux. *Nouvelles pratiques sociales, 19*, 40-57.
- Cornet, A. (2010). Le genre et la diversité : les enjeux de l'intersectionnalité et de la transversalité. *Nouvelles perspectives en management de la diversité*. Paris : Eyrolles
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec: l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie, 147*, 107-128.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques, 16*, 319-335.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3e. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41*, 591-624.
- Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Le collège : enjeux et débats*. Paris : La documentation française
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly, 63*, 377-391.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement : An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 369-378.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in personal relationships, 1*, 37-67.

- Daccache, S. (25 juillet 2012). Le Système éducatif libanais : un regard d'ensemble des réalités, des problèmes et des défis. *Colloque Fondation Oasis*. Liban : Maison de la Montagne.
- Dardier, A., Laïb, N., Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle - t - on ? *France, portrait social édition 2013*, INSEE.
- De Bonis, M. (1996). *Connaître les émotions humaines*. Liège : Mardaga.
- De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques Psychologiques, 10*, 89-92.
- Demangeon, M. (1971). Une recherche sur l'anxiété en milieu scolaire chez des enfants de 10-12 ans, *Bulletin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, 27*, 153-227.
- Demangeon, M. (1973). Etude différentielle de l'anxiété. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 2*, 363-385.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir. Québec: Presses de l'Université Laval*, 223-236.
- Deslandes, R., & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation, 27*, 649-669.
- Devault, A., & Fréchette, L. (2002). Le soutien social et l'intervention de nature psychosociale ou communautaire. *Cahier du Gêris : série recherches*. Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). À l'école. *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 169-187.
- Dujarier, M.-A. (2006). L'idéal au travail. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249 - 262.
- Dumora, B., & Bariaud, F. (2006). Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques. *L'Orientation scolaire et Professionnelle*, 35, 147 - 161.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 69 - 86.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2008). La reproduction des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire?. *Travail, genre et sociétés*, 1, 131-149.
- Eich, E. (1995). Searching for mood dependent memory. *Psychological Science*, 6, 67-75.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. *Handbook of affective sciences*, 29, 572-595.
- Epstein, M. (2007). *Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent*. Strasbourg : Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
- Escofier, B., & Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples: objectifs, méthodes et interprétation*. Paris : Dunod.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absenteisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30, 41-65.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety : The cognitive perspective*. Hove, UK : Erlbaum.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience : A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated Learning Experience (MLE) : Theoretical, Psychosocial and Learning Implications* (pp. 3-51) London : Freund.
- Fortin, L., Royer., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Frayha, N. (2003). Éducation et cohésion sociale au Liban. *Dossier : « Évolution du curriculum : perspective globale »*, *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 33, 1-16.
- Frayha, N., Younes, A., Joumaa, H., & Abi - Rached, J. (2001). *Evolution de l'Education. Rapport National de la République Libanaise*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.
- Freeman, A., & DiTomasso, R.A. (1994.) The cognitive theory of anxiety. In B.B. Wolman & G.E. Stricker (Eds.), *Anxiety and Related Disorders: A Handbook* (pp.74-90). Oxford, England : John Wiley & Sons.
- Freud, A. (1965). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris : Gallimard.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Geay, B. (2003). La construction institutionnelle de la déscolarisation. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* 132, 19-27.
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating the stressillness relationships in humans. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87-115). New York : Guilford



- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 122, 10-25.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action : Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287 - 312). New York: Guilford.
- Grandjean, D., & Scherer, K. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. *Traité de psychologie des émotions*, 41-76.
- Guedeney, A. (2007). La position de retrait chez le bébé : de l'échec à maintenir le maintenant à la position dépressive. In A. Ciccone & D. Mellier (Eds.), *Le bébé et le temps* (pp.145-168). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guigue, M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 85-108.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique sociale
- Haddad, K. (1998). Liban : quels défis pour l'école?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17, 69-77.
- Hage - Botros, N. (1992). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle au Liban : historique, bilan et perspectives*. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII, Paris, France.
- House, J.S. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Hinsz, V., & Matz, D. (1997). Self-evaluations involved in goal setting and task performance. *Social Behavior and Personality*, 25, 177-182.
- Huteau, M. (1996). Système représentationnel des jeunes et information sur les métiers. In *Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ?* [Actes de l'université d'été de l'ONISEP de Saint-Afrique, du 26 au 30 août 1996] (pp. 128-134). Lognes : Édition de l'ONISEP.

- Karoly, P. (1999). A goal systems-self regulatory perspective on personality, psychopathology and change. *Review of general psychology*, 3, 389-416.
- Kowalski, R. M. (2000). Anxiety. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 209-212). Washington, DC: American Psychological Association.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Joumaa, H., & Ayoub, F. (1999). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle des élèves du cycle secondaire*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques .
- Kayal, M. A. (2006). *Tripoli vue de l'intérieur : étude socio- anthropologique de la vieille ville*. Beyrouth : Moukhtarat.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Le Thomas, C. (2012). *Les écoles chiïtes au Liban : construction communautaire et mobilisation politique*. Paris : Karthala - IFPO
- Le Thomas, C. (2009). *Pauvreté et conditions socio-économiques à Al-Fayhâ'a : diagnostic et éléments de stratégie*. Paris : AFD et IECD.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue Canadienne de l'éducation*, 33, 31-56.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considerations théoriques et pratiques.(traducteur, Serge Blanchard). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 57-90.

- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence : la formation d'une anxiété sociale majeure. *Revue de Carrièreologie*, 7, 15-38.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses : Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York : Springer Verlag.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent/e. *Pratiques psychologiques*, 3, 39-50.
- Martin, E., & Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : Édition Sociale Française.
- Menhem, H. (2006-2007). *Les indicateurs du système éducatif libanais*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).
- Menhem, H., & Hanna, C. (2011). *L'évolution des indicateurs de l'éducation 2002 - 2010*. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., Gaspoz, D. G., Pfulg, L., & Stephan, P. (2014). Burnout scolaire et consommation de substances: une étude exploratoire chez des adolescents «tout-venant». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62, 1-15.
- Mieyaa, Y. (2012). *Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire: dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Millet, M. T. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Millet, M., & Thin, D. I. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: the impact of the Gulf War in Israel. *Journal of personality and social psychology*, 64, 817-826.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moumoula, I. A. (2013). *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, Their Children and Schools* (pp. 13-42). Boulder, CO : Westview Press.
- Nakache, J.-P., & Confais, J. (2000). *Méthodes de classification : avec illustrations SPAD et SAS*. Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquées. Montreuil : CISIA-CERESTA
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2008). Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'Orientazione Scolaire et Professionnelle* 37, 113-134.
- Nota, L., Soresi, S., Solberg, S. H., & Ferrari, L. (2005). Promoting vocational development: Methods of intervention and techniques used in the Italian context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 271-279.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherches sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 8-14.

- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing : The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajarès, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10, 1 - 49.
- Pajarès, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving : A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86, 193 - 203.
- Papini, D.R., & Rogman, L.A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety : A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420 - 440.
- Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 227 - 248.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2005). *La personnalité: de la théorie à la recherche*. Paris : De Boeck
- Pierce, G.R., Sarason, I.G., & Sarason, R. (1996). Coping and Social Support. In M. Zeider & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (p. 434-451). New York : John Wiley & Sons.
- Pintrich, P.R., & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 - 50.
- Plassard, J. M., & Tran, N. T. T. (2010). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, 25, 147-184.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34, 55-95.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24, 441-453.

Prêteur, Y., & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp.195-215). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelle différences entre les filles et les garçons ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 99-113). Toulouse : Erès.

Prêteur, Y., Constans S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologique*, 10, 119 - 132.

Radwanski, G. (1987). *Ontario study of the relevance of education, and the issue of dropouts*. Toronto, ON : Ontario Ministry of Education.

Rémi, T. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon. Consultable à l'adresse suivante:  
<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>

Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rjeili, K. A. (1972-1973). *Les facteurs sociaux et la réussite scolaire des élèves*. Beyrouth: Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (en arabe).

Robbins, S. B., Lee, R. M. & Wan, T.T. H. (1994). Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidisciplinary model. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 18-26.

- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10, 93-106.
- Ruehlman, L. S., & Wolchik, S. A. (1988). Personal goals and interpersonal support and hindrance as factors in psychological distress and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 293 - 301.
- Rosenwald, F. (2006). *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans*. INSEE, *Données sociales - La société française*, 87-94.
- Russell, W.D., & Cox, R.H. (2000). A laboratory investigation of positive and negative affect within individual zones of optimal functioning theory. *Journal of Sport Behavior*, 23, 164-180.
- Sarason, B., Davidson, S., Lighthall, F., Walter, R., & Ruebush, K. (1960). Anxiety in elementary school children. New York : John Wiley & Sons.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sayah, N. (1973) : Etude de la situation des élèves des Ecoles Normales au Liban. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement : Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386 - 398.
- Shen, C., & Tam, H. (2008). The paradoxical relationship between student achievement and self-perception : A cross-national analysis based on three waves of TIMSS data. *Educational Research and Evaluation*, 14, 87-100.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of personality and social psychology*, 62, 434 - 446

- St-Jean-Trudel, É., Guay, S., Marchand, A., & O'Connor, K. (2005). Développement et validation d'un questionnaire mesurant le soutien social en situation d'anxiété auprès d'une population universitaire. *Santé mentale au Québec*, 30, 43-60.
- Sinclair, F., & Naud, J. (2005a). Soutien social et émergence du sentiment d'efficacité parentale : une étude pilote de la contribution du programme ÉcoFamille. *Santé mentale au Québec*, 2, 193-208.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 438 - 448
- Smith, P. L., & Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 461 - 471.
- Solky Butzel, J., & Ryan, R. M. (1997). The dynamics of volitional reliance: A motivational perspective on dependence, independence, and social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 49-67). New York : Plenum.
- Spielberger, C. (1985/1966). Theory and research on anxiety. In Spielberger, C. (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York and London : Academic Press.
- Spielberger, C. (2006). Cross-cultural assessment of emotional states and personality traits. *European psychologist*, 11, 297-303.
- Steinbruckner, M.-L. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 451 - 474.
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support: Guidelines for social work practitioners. *Research on Social Work Practice*, 2, 81 - 98.
- Tap, P., & Oubrayrie, N. (1993). Projets et réalisation de soi à l'adolescence. *Projet d'avenir et adolescence : les enjeux personnels et sociaux*, 15 - 44.



- Théodori, G. (1979). Planification de l'élève Libanais pour son métier d'avenir. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.
- Théoret, M., & Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24, 251 - 264.
- Turcotte, D. (1990). Aide professionnelle et groupe d'entraide : une démarche combinée pour les parents d'adolescent(e)s. *Intervention*, 85, 64-72.
- Vaux, A., J. Phillips, L. Holly, B. Thomson, D. Williams & D. Stewart (1986). 'The Social Support Appraisals (SS-A) Scale : Studies of Reliability and Validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195 - 219.
- Vaux, A. (1992). Assessment of social support. Network structured and support functions. Theoretical and empirical analysis. In H.O.F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The Meaning and Measurement of Social Support* (pp.193-216). New York : Hemisphere
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2009). Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales. Rapport de recherche PAREA. Québec : Collège Shawinigan.
- Vignoli, E. (2008). Prise de risques dans l'espace routiers au cours de la prime adolescence: quel (s) rôle du sexe, de l'identité sexuée, des émotions et de la qualité des relations parents-adolescents?. *Genre,Risques,Education, Socialisation (Genres)*, 95 -113.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., De Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents : The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153 - 168.
- Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire : (2) : l'attachement est-il lié au choix des partenaires de verbalisation ?. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 375 - 392.
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel: structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2, 249 - 282.

- Vincens, J. (2012). L'apport des théories économiques. In C. Beduwé (Ed.), *Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques des formations?* (pp. 27-42). Marseille : Céreq
- Vincens, J. (2014). Chapitre II Le marché du travail comme lieu d'évaluation des formations, l'apport des théories économiques. "Évaluation formation emploi": Un chantier pluridisciplinaire, 39.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Vouillot, F., Marro, C., & Blanchard, S. (2013). Le conseil en orientation face à la question du genre. In I. Olry-Louis, V. Guillon, & Even Loarer (Eds.), *Psychologie du conseil en orientation* (pp. 229-251). Bruxelles : De Boeck.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale : Essai de construction d'une théorie intégrative*. Genève : Médecine et Hygiène.
- Wanlin, P., Meyers, R., Stoffel, A., & Houssemand, C. (2011). Facteurs de décrochage scolaire : une revue de la littérature internationale. In C. Houssemand (Ed.), *Compétences de base nécessaires à l'apprentissage tout-au-long de la vie* (pp.1-36). Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Weigel, D. J., Devereux, P., Leigh, G. K., & Ballard-Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents perceptions of support and stress : Stability and Change. *Journal of Adolescent Research*, 13, 158-177.
- Weiss, R.S. (1973). Materials for a theory of social relationships. In W. Bennis, D. Berlow, E. Schein, & S.F. Steele (Éds.), *Interpersonal dynamics* (p.103-111). Dorsey : Illinois.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: realtions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York : Cornell University Press, 1992

Winnubst, J. A. M., Buunk, B. P., & Marcelissen, F. H. G. (1988). Social support and stress: Perspectives and processes. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 511–528). Chichester, England : John Wiley & Sons.

Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations : A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.

## Sites web consultés

<http://www.crdp.org> (*Les Statistiques élémentaires pour les années 1995/1996 – 1997/1998- 2001-2002 jusqu'à 2007-2008*) et (*L'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999*).

[http://www.unesco.org/education/.../rapport\\_2.html](http://www.unesco.org/education/.../rapport_2.html) (Enquête pour l'amélioration de l'enseignement secondaire, 1986) ; (Conférence internationale de l'Education, Genève, 1986, CRDP) ; (Gender-Sensitive éducation statistics ans indicators a pratical guide, 1997) et (*Données mondiales de l'éducation.Liban,2010-2011*).

<http://www.laes.org> Publications de la Lebanese Association For Educational Studies fondée par Adnan El Amine.

[http://www.fse.qc.net/publications/bulletinsdepeche/index.html?eID=dam\\_frontend\\_push&docID=34849](http://www.fse.qc.net/publications/bulletinsdepeche/index.html?eID=dam_frontend_push&docID=34849) (Le décrochage et la réussite scolaire des garçons : Déconstruire les mythes et rétablir les faits, 2013).

[www.mouvementsocial.org](http://www.mouvementsocial.org)

[www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

## Documents officiels

Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur (2000). *Développement de l'éducation au Liban : Rapport national présenté à la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation*. Beyrouth : CRDP

Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur (2000). *Les Orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban de l'année 2015*. Beyrouth : CRDP

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2000). *L'évaluation de l'éducation pour tous : rapport des pays*. Beyrouth : CRDP

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2004). *L'évolution du système éducatif du Liban : Rapport national présenté à la 47e session de la Conférence internationale de l'éducation*. Beyrouth : CRDP.

Conseil Supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : CSE.

## **Journaux**

Al Balad. (2011). *Pour une orientation professionnelle au Liban par Zeina Antonios : Lancement officiel du projet européen Tempus OIPULES*. Beyrouth : Presse Libanaise Al Balad.

# **Annexes**

# Annexe 1 Questionnaire d'enquête

Ce questionnaire porte sur la vie des élèves au collège. Nous souhaiterions savoir ce que tu vis, penses et ressens lorsque tu es au collège. Lis soigneusement chaque question et réponds le plus sincèrement possible à chacune d'elles en cochant la case qui correspond à ton choix. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Si tu décides de modifier ta réponse à une question, noircis soigneusement la case de ton premier choix. Coche ensuite la case de ta nouvelle réponse. Si jamais tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main. Les réponses seront parfaitement confidentielles. Elles n'auront strictement aucune conséquence sur ta scolarité.

**I. Les questions suivantes portent sur ton parcours scolaire et ton comportement en classe. Pour chaque question, coche la case qui correspond le mieux à ton choix.**

## Tes résultats

|  | Pas du tout                        | Pas très bien                             | Moyennement                               | Assez bien                                  | Très bien                            |
|--|------------------------------------|---|---|---|--------------------------------------|
| 1. Pour l'ensemble de ma scolarité, je pense avoir réussi.     | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>             |
| 2. Depuis la maternelle, j'ai déjà redoublé.                   | Jamais<br><input type="checkbox"/> |   | Une fois<br><input type="checkbox"/>      | Plus d'une fois<br><input type="checkbox"/> |                                      |
| 3. Cette année, ma moyenne générale est :                      | ...../20                           |   |   |   |                                      |
| 4. Cette année, j'éprouve des difficultés à l'école            | Jamais<br><input type="checkbox"/> | Rarement<br><input type="checkbox"/>      | Quelques fois<br><input type="checkbox"/> | Souvent<br><input type="checkbox"/>         | Toujours<br><input type="checkbox"/> |
| 5. Mes professeurs sont satisfaits de mes résultats scolaires. | Jamais<br><input type="checkbox"/> | Quelques fois<br><input type="checkbox"/> | Souvent<br><input type="checkbox"/>       | Très souvent<br><input type="checkbox"/>    | Toujours<br><input type="checkbox"/> |

## Ton comportement en classe

|  | Jamais                   | Rarement                 | Quelques fois            | Souvent                  | Toujours                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Je participe en classe  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je suis attentif (ve) et j'écoute tout ce que dit le professeur.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Quand un professeur me demande de faire un exercice, je le fais.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Il m'arrive de rire ou de parler avec mes camarades en classe.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. En classe, il m'arrive de jouer avec mon téléphone portable ou de dessiner ou d'écouter de la musique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Lorsqu'un cours ne m'intéresse pas, je finis par ne plus écouter.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Les devoirs et leçons

|  | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | D'accord                 | Tout à fait d'accord     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Je pense bien faire mes devoirs.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Dans l'ensemble, faire mes leçons et mes devoirs souvent m'ennuie.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Je pense que faire mes devoirs et leçons m'aide à apprendre et à comprendre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Je pense que faire mes devoirs et  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |   |  |   |   |                          |
|--|---|--|---|---|--------------------------|
| apprendre mes leçons m'aident à réussir.   |   |  |   |   |                          |
| 16. Je trouve assez désagréable de faire des exercices difficiles : Ils ne me donnent pas envie de progresser. | <input type="checkbox"/>                                | <input type="checkbox"/>                           | <input type="checkbox"/>                                | <input type="checkbox"/>                              | <input type="checkbox"/> |
| 17. Chaque jour, je fais mes devoirs et leçons.  | Le plus rapidement possible<br><input type="checkbox"/> | En moins de 30 minutes<br><input type="checkbox"/> | Entre 30 minutes et 1 heure<br><input type="checkbox"/> | Entre 1 heure et 2 heures<br><input type="checkbox"/> |                          |

### Les activités scolaires

|   | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | D'accord                 | Tout à fait d'accord     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. J'aime réfléchir longtemps pour bien faire.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Je suis satisfait(e) de moi quand je pense avoir réussi.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Je préfère m'y prendre à l'avance pour faire mes devoirs et préparer mes contrôles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Je suis intéressé(e) par les matières principales (Maths, Sciences, Français).      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Tes sentiments envers l'école

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Au niveau du travail scolaire, je fais juste ce qu'on me demande sans aller au-delà, sans approfondir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. J'aime aller à l'école la plupart du temps.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Je me sens souvent seul(e)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Si je le pouvais, j'aimerais arrêter dès que possible d'aller en classe.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Je peux éprouver du plaisir à réaliser certains travaux scolaires.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Je me sens découragé(e) ou bloqué(e) face à certains apprentissages.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Je ne comprends pas ce que les enseignants attendent de moi à propos de mon attitude en classe.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. J'ai hâte de terminer mes études car plus vite ce sera fini, mieux ça ira.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. J'ai l'impression que mes maîtres ne me comprennent pas  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Quand je suis au collège, je me demande parfois ce que je fais.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Je peux éprouver du plaisir à aller en cours.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Je n'ai plus du tout le goût d'aller à l'école.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Ta présence à l'école

|   | Jamais                   | 1 à 2 fois               | Quelquefois              | Régulièrement            |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 34. Depuis le début de l'année, il m'est arrivé de ne pas me rendre à l'école parce que je ne m'y sens pas à l'aise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | D'accord                 | Tout à fait d'accord     |
| 35. Depuis le début de l'année, je m'efforce de ne jamais manquer un cours.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**II. Les phrases qui suivent portent sur les expériences scolaires que tu as pu avoir jusqu'à présent. Coche la case qui correspond le mieux à ton choix.**

| <b>En général, jusqu'à présent :</b>                    | Jamais                   | Rarement                 | Quelques fois            | Souvent                  | Très souvent             |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'avais de bonnes notes en mathématiques.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Il m'arrivait d'avoir des difficultés en sciences.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'étais bon (e) en sciences.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'avais de bonnes notes en français                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. J'ai toujours bien réussi dans mes tâches scolaires. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Il m'arrivait d'avoir des difficultés en classe.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**III. Dans ta vie scolaire, peux-tu nous dire ce que tu ressens, lorsque tu fais les activités suivantes :**

| <b>Je me sens capable :</b>   | Pas du tout              | Un peu                   | Moyennement              | Assez bien               | Très bien                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. De réussir en mathématiques.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. De réussir en science de la vie.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. De réussir en physique.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. De réussir dans les études de textes en français.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. De réussir en grammaire et en orthographe de la langue française.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. De réussir en chimie.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. De réussir en rédaction française.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. De rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. D'effectuer mon travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. De me concentrer sur le travail scolaire  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. De bien copier tout ce que le maître écrit au tableau.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. De rechercher des informations dans une bibliothèque pour faire un devoir scolaire.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. De m'organiser dans mon travail scolaire.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. De prévoir et de planifier dans le temps mon travail scolaire.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. De mémoriser ce que j'apprends en classe et dans les manuels scolaires.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. De me trouver un endroit pour étudier sans être distrait(e).                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. De me motiver pour le travail scolaire.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**IV. Les questions suivantes portent sur les personnes qui peuvent t'apporter une aide dans ta vie à l'école lorsque tu rencontres des difficultés.**

**1. Y-a-t-il au moins une personne qui t'écoute et te réconforte quand tu as besoin d'aide dans ton travail scolaire ?**

|  |   |                                     |  |                                      |   |  |
|--|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|--|
| <b>Dans ta famille</b>                   | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |
| <b>Parmi tes amis</b>                    | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |
| <b>Parmi tes maîtres</b>                 | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |

**2. Y-a-t-il au moins une personne qui te donne des explications et peut répondre aux questions que tu \_\_\_\_\_ lui poses concernant ton travail scolaire ?**

|  |   |                                     |  |                                      |   |  |
|--|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|--|
| <b>Dans ta famille</b>                   | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |
| <b>Parmi tes amis</b>                    | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |
| <b>Parmi tes maîtres</b>                 | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |

**3. Y-a-t-il au moins une personne qui te comprend et t'accepte comme tu es ?**

|  |   |                                     |  |                                      |   |  |
|--|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|--|
| <b>Dans ta famille</b>                   | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |
| <b>Parmi tes amis</b>                    | <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>     | <input type="checkbox"/> <b>Non</b> |  |                                      |   |  |
| Si oui, es-tu satisfait de son soutien ? | Pas du tout<br><input type="checkbox"/> | Un peu<br><input type="checkbox"/>  | Modérément<br><input type="checkbox"/> | Beaucoup<br><input type="checkbox"/> | Tout à fait<br><input type="checkbox"/> |  |

**Parmi tes maîtres**       **Oui**                       **Non**  
 Si oui, es-tu satisfait de      Pas du tout      Un peu      Modérément      Beaucoup      Tout à fait  
 son soutien ?                                                                                                             

**V. Les questions suivantes portent sur ce que tu penses par rapport à ton avenir scolaire et professionnel.**

1. Penses-tu poursuivre tes études au-delà du brevet des collèges?  
 Pas du tout d'accord       Plutôt pas d'accord       Plutôt d'accord       d'accord       Tout à fait d'accord

2. As-tu déjà essayé de rechercher des informations sur les métiers que tu pourrais faire plus tard ?  
 Jamais                       rarement                       quelques fois                       assez souvent                       Très souvent

3. As-tu une idée du métier que tu souhaites exercer plus tard ?  
 Pas du tout                       Un peu                       Assez bien                       Très bien

**VI. Les phrases suivantes portent sur ce que tu attends de l'école.**

|   | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | D'accord                 | Tout à fait d'accord     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Si j'échoue à l'école, mes parents et mes maîtres seront déçus.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Si j'obtiens de bons résultats à l'école, cela m'aidera à me trouver un emploi assez bien payé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Si je réussis bien à l'école, je ressentirai du plaisir  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Si je travaille beaucoup à l'école, cela me sera pénible.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Si je réussis bien à l'école, je serai très fier(ère) de moi-même                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Aller au lycée ne m'apportera aucune satisfaction.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**VII. Les phrases suivantes portent sur ce que tu ressens et comment tu réagis lors des apprentissages scolaires.**

|  | Jamais                   | Rarement                 | Quelques fois            | Souvent                  | Toujours                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'ai peur de ne pas avoir le temps de terminer mon travail, lorsque je fais une composition en classe                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'ai parfois des « trous », c'est-à-dire que j'oublie des choses que je savais très bien, pendant les examens sur table | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. il m'arrive d'avoir peur de ne pas comprendre, quand un professeur dit qu'il/elle va expliquer un nouveau chapitre      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je me sens nerveux (nerveuse) et inquiet (inquiète), en entrant en classe le jour où il y a examen sur table important  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. J'ai peur de ne plus savoir la leçon au moment où je serais interrogé(e), lorsque je l'apprends | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**VIII. Grâce aux phrases ci-dessous tu vas pouvoir décrire ce que tu ressens en général quand tu penses à ton avenir scolaire et professionnel.**

|   | Pas du tout              | Un peu                   | Modérément               | Beaucoup                 | Tout à fait              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Je me sens inquiète(e) quand je pense à mon avenir professionnel.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 J'ai peur de ne pas trouver d'emploi à la fin de mes études.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je pense sans cesse à mon avenir scolaire et professionnel.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je me demande constamment comment faire pour éviter d'échouer dans mes futures études. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je me demande souvent si je réussirai mes études.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Je me demande souvent si j'aurai les capacités d'exercer la profession qui me plaît.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Quelques informations générales me concernant**

**Prénom :**

**Nom :**

**Sexe :**

**Date de naissance :**

**Tu complètes le tableau suivant, en indiquant pour chacun de tes parents, son niveau d'études et sa profession :**

|                        | Père  | Mère  |
|------------------------|---|---|
| <b>Niveau d'études</b> | <input type="checkbox"/> Analphabète        | <input type="checkbox"/> Analphabète        |
|                        | <input type="checkbox"/> Études Primaires   | <input type="checkbox"/> Études Primaires   |
|                        | <input type="checkbox"/> Collège            | <input type="checkbox"/> Collège            |
|                        | <input type="checkbox"/> Lycée (sans Bac)   | <input type="checkbox"/> Lycée (sans Bac)   |
|                        | <input type="checkbox"/> Baccalauréat       | <input type="checkbox"/> Baccalauréat       |
|                        | <input type="checkbox"/> Études supérieures | <input type="checkbox"/> Études supérieures |
| <b>Profession</b>      | .....                                       | .....                                       |

Merci d'avoir répondu à toutes ces questions. Je te rappelle que tes réponses sont confidentielles. Tes réponses vont m'aider à mieux comprendre comment les élèves vivent leur scolarité et comment on pourrait les aider à mieux réussir à l'école.

## **Consignes de passation**

Les consignes de passation visaient à expliquer aux élèves le but de notre recherche : il s'agit pour nous de mieux connaître ce qu'ils vivent, pensent et ressentent lorsqu'ils sont au collège afin de les aider à dépasser les difficultés qu'ils y rencontrent, et non pas d'évaluer leur niveau scolaire.

Nous leur avons indiqué la façon de choisir et d'inscrire leurs réponses en cochant la case qui correspond le mieux à leurs choix en donnant des exemples en insistant sur le fait que leurs réponses ne seraient divulguées ni à leurs parents ni à leurs maîtres.

Nous leur demandions de ne pas répondre à l'item 3 de l'échelle relative aux résultats scolaire : « Cette année, ma moyenne générale est :.../20 ». En effet, suite à la passation des questionnaires par les élèves, l'item 3 a été rempli pour chaque élève en demandant à l'administration des collèges, les moyennes générales des élèves obtenues à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année en cours (2013), ce qui nous a permis d'obtenir une information fiable.

# Annexe 2 Analyses statistiques

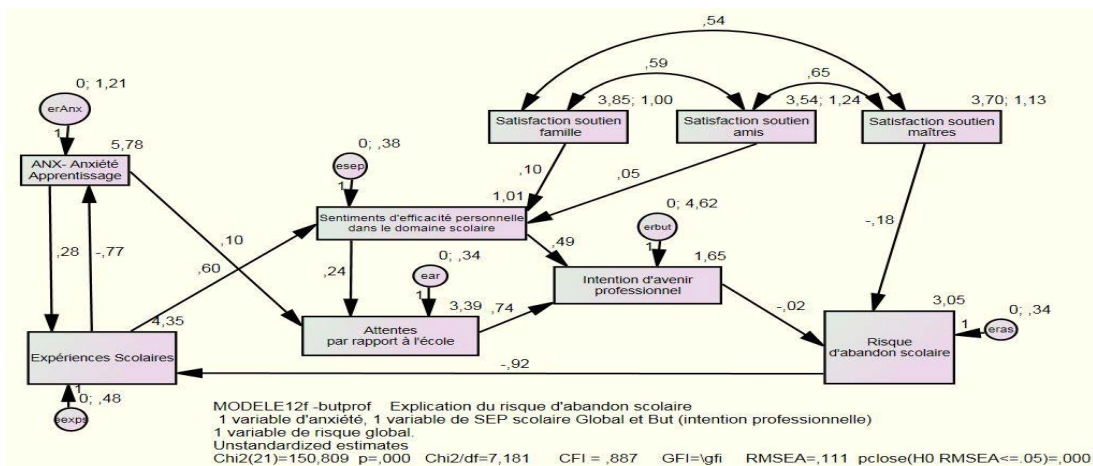
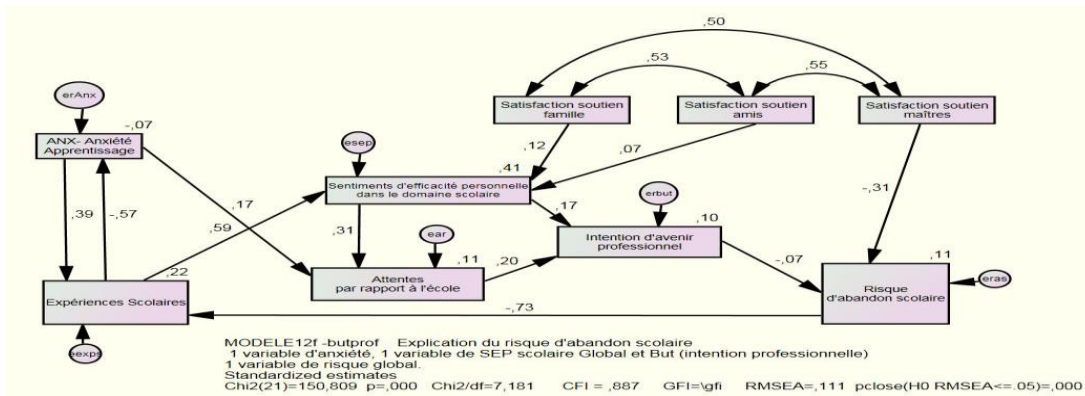
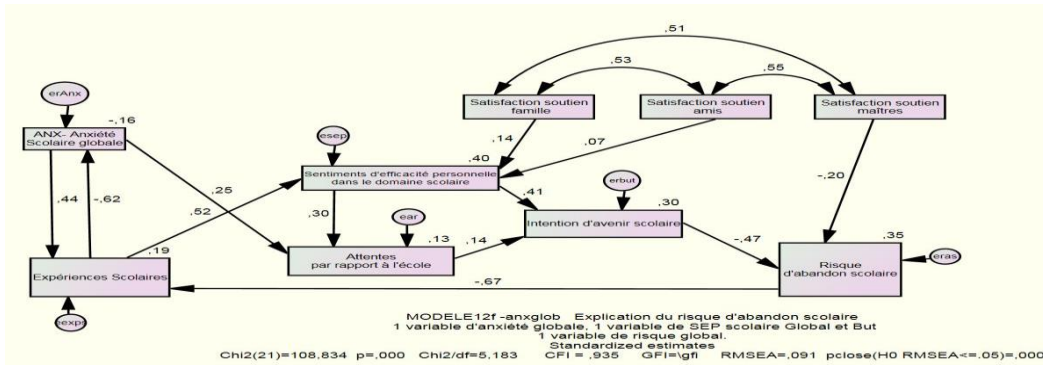


Figure 10, 11 et 12: Modèles hypothétiques testés en pistes causales

**Tableau 17 :** Coordonnées, contributions et cosinus carrés des modalités actives sur les cinq axes

AXES 1 A 5

| MODALITES              |         |        | COORDONNEES |       |       |       |       | CONTRIBUTIONS |       |     |     |     |     |      |      |      |
|------------------------|---------|--------|-------------|-------|-------|-------|-------|---------------|-------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| COSINUS CARRES         |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| IDEN                   | LIBELLE |        | P.REL       | DISTO | 1     | 2     | 3     | 4             | 5     | 1   | 2   | 3   | 4   | 5    | 1    | 2    |
| 3                      | 4       | 5      |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| 11 . ReuS              |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | ReuS0  | 1.42        | 2.05  | 0.73  | -0.25 | -0.15 | -0.15         | -0.27 | 2.9 | 0.8 | 0.4 | 0.4 | 1.5  | 0.26 | 0.03 |
| 0.01                   | 0.01    | 0.04   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | ReuS1  | 1.21        | 2.60  | 0.04  | 0.62  | -0.24 | 0.13          | -0.28 | 0.0 | 4.0 | 0.7 | 0.3 | 1.3  | 0.00 | 0.15 |
| 0.02                   | 0.01    | 0.03   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m3                     | -       | ReuS2  | 1.72        | 1.53  | -0.63 | -0.23 | 0.30  | 0.03          | 0.42  | 2.6 | 0.8 | 1.6 | 0.0 | 4.2  | 0.26 | 0.03 |
| 0.06                   | 0.00    | 0.12   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = |         |        |             |       |       |       |       |               |       | 5.5 | 5.6 | 2.6 | 0.7 | 6.9  |      |      |
| 12 . rdt               |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | Rdt0   | 1.85        | 1.34  | -0.22 | -0.01 | -0.10 | -0.15         | -0.13 | 0.3 | 0.0 | 0.2 | 0.5 | 0.4  | 0.04 | 0.00 |
| 0.01                   | 0.02    | 0.01   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | Rdt1   | 1.59        | 1.74  | -0.01 | 0.04  | 0.01  | 0.13          | 0.06  | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.3 | 0.1  | 0.00 | 0.00 |
| 0.00                   | 0.01    | 0.00   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m3                     | -       | Rdt2   | 0.91        | 3.80  | 0.47  | -0.05 | 0.18  | 0.08          | 0.16  | 0.8 | 0.0 | 0.3 | 0.1 | 0.3  | 0.06 | 0.00 |
| 0.01                   | 0.00    | 0.01   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = |         |        |             |       |       |       |       |               |       | 1.1 | 0.0 | 0.5 | 0.9 | 0.8  |      |      |
| 13 . Nte               |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | Nte1   | 1.09        | 3.00  | 0.66  | -0.09 | -0.06 | -0.46         | -0.35 | 1.8 | 0.1 | 0.0 | 2.8 | 1.8  | 0.14 | 0.00 |
| 0.00                   | 0.07    | 0.04   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | Nte2   | 1.10        | 2.97  | 0.30  | 0.04  | -0.40 | 0.32          | -0.48 | 0.4 | 0.0 | 1.8 | 1.4 | 3.5  | 0.03 | 0.00 |
| 0.05                   | 0.04    | 0.08   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m3                     | -       | Nte3   | 1.08        | 3.03  | -0.18 | 0.31  | -0.06 | 0.19          | 0.45  | 0.1 | 0.9 | 0.0 | 0.5 | 2.9  | 0.01 | 0.03 |
| 0.00                   | 0.01    | 0.07   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m4                     | -       | Nte4   | 1.09        | 3.00  | -0.78 | -0.26 | 0.52  | -0.06         | 0.39  | 2.5 | 0.6 | 3.1 | 0.1 | 2.3  | 0.20 | 0.02 |
| 0.09                   | 0.00    | 0.05   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = |         |        |             |       |       |       |       |               |       | 4.8 | 1.6 | 5.0 | 4.8 | 10.5 |      |      |
| 14 . Dif               |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | Dif0   | 1.23        | 2.52  | -0.66 | -0.14 | 0.39  | 0.13          | 0.21  | 2.1 | 0.2 | 2.0 | 0.3 | 0.8  | 0.17 | 0.01 |
| 0.06                   | 0.01    | 0.02   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | Dif1   | 2.19        | 0.98  | 0.00  | 0.31  | -0.17 | 0.07          | -0.18 | 0.0 | 1.8 | 0.7 | 0.1 | 1.0  | 0.00 | 0.10 |
| 0.03                   | 0.01    | 0.03   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m3                     | -       | Dif2   | 0.92        | 3.71  | 0.89  | -0.55 | -0.11 | -0.34         | 0.14  | 2.8 | 2.4 | 0.1 | 1.3 | 0.3  | 0.21 | 0.08 |
| 0.00                   | 0.03    | 0.01   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = |         |        |             |       |       |       |       |               |       | 4.8 | 4.4 | 2.8 | 1.7 | 2.0  |      |      |
| 15 . PrfS              |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | PrfS-  | 2.04        | 1.14  | 0.50  | 0.08  | -0.19 | -0.03         | -0.36 | 1.9 | 0.1 | 0.7 | 0.0 | 3.5  | 0.22 | 0.01 |
| 0.03                   | 0.00    | 0.11   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | PrfS1  | 1.10        | 2.94  | -0.08 | 0.20  | -0.21 | 0.00          | 0.29  | 0.0 | 0.4 | 0.5 | 0.0 | 1.3  | 0.00 | 0.01 |
| 0.02                   | 0.00    | 0.03   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m3                     | -       | PrfS++ | 1.21        | 2.60  | -0.77 | -0.32 | 0.51  | 0.05          | 0.34  | 2.7 | 1.1 | 3.3 | 0.0 | 1.9  | 0.23 | 0.04 |
| 0.10                   | 0.00    | 0.04   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = |         |        |             |       |       |       |       |               |       | 4.6 | 1.6 | 4.5 | 0.1 | 6.7  |      |      |
| 16 . rCl               |         |        |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m1                     | -       | rCl1   | 1.24        | 2.50  | -0.88 | -0.36 | 0.18  | 0.03          | -0.01 | 3.6 | 1.4 | 0.4 | 0.0 | 0.0  | 0.31 | 0.05 |
| 0.01                   | 0.00    | 0.00   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |
| m2                     | -       | rCl2   | 0.88        | 3.94  | -0.20 | 0.30  | -0.01 | -0.11         | -0.08 | 0.1 | 0.7 | 0.0 | 0.1 | 0.1  | 0.01 | 0.02 |
| 0.00                   | 0.00    | 0.00   |             |       |       |       |       |               |       |     |     |     |     |      |      |      |

|  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
|--|--------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------|---------------|-----|-----|-----|-----|------|------|
| m3 - rC13  | 1.08   | 3.03  | 0.16        | 0.63  | -0.34 | 0.09  | 0.10  | 0.1           | 3.7 | 1.3 | 0.1 | 0.1 | 0.01 | 0.13 |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                                  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| MODALITES  |        |       | COORDONNEES |       |       |       |       | CONTRIBUTIONS |     |     |     |     |      |      |
| COSINUS  | CARRES |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                                  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| IDEN - LIBELLE   | P.REL  | DISTO | 1           | 2     | 3     | 4     | 5     | 1             | 2   | 3   | 4   | 5   | 1    | 2    |
| 3 4 5  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                                  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 0.04 0.00 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m4 - rC14  | 1.15   | 2.79  | 0.95        | -0.43 | 0.12  | -0.04 | -0.02 | 3.9           | 1.8 | 0.2 | 0.0 | 0.0 | 0.32 | 0.07 |
| 0.01 0.00 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 7.8 7.6 1.9 0.3 0.2 +-----+  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 17 . rDv   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m1 - rDv1  | 1.18   | 2.68  | -0.77       | -0.34 | 0.18  | 0.07  | -0.21 | 2.7           | 1.2 | 0.4 | 0.1 | 0.7 | 0.22 | 0.04 |
| 0.01 0.00 0.02   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m2 - rDv2  | 0.88   | 3.94  | -0.32       | 0.26  | 0.13  | -0.23 | -0.30 | 0.3           | 0.5 | 0.2 | 0.6 | 1.1 | 0.03 | 0.02 |
| 0.00 0.01 0.02   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m3 - rDv3  | 1.10   | 2.97  | 0.07        | 0.58  | -0.46 | -0.02 | 0.33  | 0.0           | 3.1 | 2.5 | 0.0 | 1.6 | 0.00 | 0.11 |
| 0.07 0.00 0.04   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m4 - rDv4  | 1.19   | 2.65  | 0.93        | -0.38 | 0.15  | 0.12  | 0.13  | 4.0           | 1.5 | 0.3 | 0.2 | 0.3 | 0.33 | 0.06 |
| 0.01 0.01 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 7.0 6.3 3.3 0.8 3.7 +-----+  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 18 . rACS  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m1 - rACS1   | 1.04   | 3.20  | -0.77       | -0.50 | -0.30 | 0.21  | -0.02 | 2.3           | 2.3 | 1.0 | 0.6 | 0.0 | 0.18 | 0.08 |
| 0.03 0.01 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m2 - rACS2   | 1.04   | 3.20  | -0.20       | 0.30  | -0.02 | -0.06 | -0.19 | 0.2           | 0.8 | 0.0 | 0.0 | 0.5 | 0.01 | 0.03 |
| 0.00 0.00 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m3 - rACS3   | 1.08   | 3.03  | 0.07        | 0.49  | -0.09 | -0.40 | 0.23  | 0.0           | 2.2 | 0.1 | 2.2 | 0.8 | 0.00 | 0.08 |
| 0.00 0.05 0.02   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m4 - rACS4   | 1.20   | 2.63  | 0.77        | -0.27 | 0.36  | 0.23  | -0.03 | 2.7           | 0.7 | 1.6 | 0.8 | 0.0 | 0.23 | 0.03 |
| 0.05 0.02 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 5.2 6.0 2.6 3.6 1.3 +-----+  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 19 . rS  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m1 - rS1   | 1.10   | 2.97  | -0.88       | -0.36 | 0.13  | 0.01  | -0.32 | 3.3           | 1.2 | 0.2 | 0.0 | 1.6 | 0.26 | 0.04 |
| 0.01 0.00 0.03   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m2 - rS2   | 1.03   | 3.24  | -0.31       | 0.39  | -0.05 | -0.23 | -0.12 | 0.4           | 1.3 | 0.0 | 0.7 | 0.2 | 0.03 | 0.05 |
| 0.00 0.02 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m3 - rS3   | 1.16   | 2.73  | 0.18        | 0.50  | 0.14  | 0.45  | 0.17  | 0.1           | 2.5 | 0.3 | 2.9 | 0.5 | 0.01 | 0.09 |
| 0.01 0.07 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m4 - rS4   | 1.06   | 3.10  | 1.02        | -0.55 | -0.24 | -0.29 | 0.26  | 4.2           | 2.8 | 0.7 | 1.1 | 1.0 | 0.34 | 0.10 |
| 0.02 0.03 0.02   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 8.0 7.8 1.1 4.7 3.3 +-----+  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 20 . ES  |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m1 - ES1   | 0.93   | 3.67  | 1.18        | -0.66 | 0.15  | 0.01  | -0.11 | 4.9           | 3.5 | 0.2 | 0.0 | 0.2 | 0.38 | 0.12 |
| 0.01 0.00 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m2 - ES2   | 1.30   | 2.34  | 0.19        | 0.59  | -0.31 | 0.05  | -0.25 | 0.2           | 3.9 | 1.3 | 0.0 | 1.1 | 0.01 | 0.15 |
| 0.04 0.00 0.03   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m3 - ES3   | 0.92   | 3.71  | -0.26       | 0.42  | -0.19 | 0.05  | 0.25  | 0.2           | 1.4 | 0.4 | 0.0 | 0.8 | 0.02 | 0.05 |
| 0.01 0.00 0.02   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m4 - ES4   | 1.19   | 2.65  | -0.92       | -0.45 | 0.37  | -0.10 | 0.17  | 3.8           | 2.1 | 1.7 | 0.2 | 0.5 | 0.32 | 0.08 |
| 0.05 0.00 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| +-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 9.2 11.0 3.6 0.2 2.6 +-----+ |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| -----+   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| 21 . SpR   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m1 - SpR1  | 1.17   | 2.71  | 0.99        | -0.28 | 0.16  | 0.06  | -0.11 | 4.4           | 0.8 | 0.3 | 0.1 | 0.2 | 0.36 | 0.03 |
| 0.01 0.00 0.00   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m2 - SpR2  | 1.07   | 3.06  | 0.08        | 0.52  | -0.04 | -0.05 | -0.21 | 0.0           | 2.5 | 0.0 | 0.0 | 0.7 | 0.00 | 0.09 |
| 0.00 0.00 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |
| m3 - SpR3  | 0.97   | 3.50  | -0.20       | 0.50  | -0.55 | 0.09  | 0.20  | 0.1           | 2.1 | 3.1 | 0.1 | 0.6 | 0.01 | 0.07 |
| 0.09 0.00 0.01   |        |       |             |       |       |       |       |               |     |     |     |     |      |      |

|  |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|--|-----------|------|-------------|-------|-------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|-----|------|------|-----|-----|-----|--|------|------|
| m4 - sSpr4   | 1.14      | 2.82 | -0.93       | -0.62 | 0.34  | -0.09 | 0.14  | 3.8           | 3.8   | 1.4   | 0.1   | 0.3 | 0.31 | 0.14 |     |     |     |  |      |      |
|  | MODALITES |      | COORDONNEES |       |       |       |       | CONTRIBUTIONS |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| COSINUS  | CARRRES   |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | IDEN      | -    | LIBELLE     | P.REL | DISTO |       | 1     | 2             | 3     | 4     | 5     |     | 1    | 2    | 3   | 4   | 5   |  | 1    | 2    |
| 3  | 4         | 5    |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| 0.04   | 0.00      | 0.01 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = 8.3 9.2 4.8 0.3 1.7 +-----+   |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | 22 . SpA  |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m1        | -    | SpA1        | 1.12  | 2.88  |       | 1.02  | -0.28         | 0.28  | 0.08  | -0.03 |     | 4.4  | 0.8  | 0.9 | 0.1 | 0.0 |  | 0.36 | 0.03 |
| 0.03   | 0.00      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m2        | -    | SpA2        | 1.10  | 2.97  |       | 0.20  | 0.54          | -0.15 | 0.10  | 0.04  |     | 0.2  | 2.8  | 0.3 | 0.1 | 0.0 |  | 0.01 | 0.10 |
| 0.01   | 0.00      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m3        | -    | SpA3        | 1.01  | 3.31  |       | -0.44 | 0.33          | -0.11 | -0.11 | 0.13  |     | 0.7  | 0.9  | 0.1 | 0.2 | 0.2 |  | 0.06 | 0.03 |
| 0.00   | 0.00      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m4        | -    | SpA4        | 1.12  | 2.88  |       | -0.82 | -0.54         | -0.03 | -0.07 | -0.13 |     | 2.8  | 2.8  | 0.0 | 0.1 | 0.3 |  | 0.23 | 0.10 |
| 0.00   | 0.00      | 0.01 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = 8.1 7.3 1.3 0.4 0.5 +-----+   |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | 23 . SSfm |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m1        | -    | S_fm0       | 0.26  | 15.80 |       | 0.59  | -0.92         | -0.23 | -0.42 | 0.26  |     | 0.3  | 1.9  | 0.1 | 0.6 | 0.2 |  | 0.02 | 0.05 |
| 0.00   | 0.01      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m2        | -    | SSfm1       | 1.04  | 3.20  |       | 0.51  | 0.26          | 0.39  | 0.46  | 0.61  |     | 1.0  | 0.6  | 1.7 | 2.8 | 5.3 |  | 0.08 | 0.02 |
| 0.05   | 0.07      | 0.12 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m3        | -    | SSfm2       | 1.34  | 2.25  |       | 0.10  | 0.27          | 0.37  | -0.39 | -0.29 |     | 0.0  | 0.8  | 1.9 | 2.5 | 1.6 |  | 0.00 | 0.03 |
| 0.06   | 0.07      | 0.04 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m4        | -    | SSfm3       | 0.76  | 4.73  |       | -0.42 | -0.05         | -0.06 | -0.53 | 0.08  |     | 0.5  | 0.0  | 0.0 | 2.7 | 0.1 |  | 0.04 | 0.00 |
| 0.00   | 0.06      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m5        | -    | SSfm4       | 0.96  | 3.54  |       | -0.52 | -0.37         | -0.83 | 0.58  | -0.39 |     | 1.0  | 1.1  | 6.9 | 4.0 | 2.0 |  | 0.08 | 0.04 |
| 0.19   | 0.09      | 0.04 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = 2.9 4.5 10.6 12.5 9.2 +-----+ |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | 24 . SSam |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m1        | -    | S_am0       | 0.53  | 7.13  |       | 0.51  | -0.69         | -0.10 | -0.43 | -0.03 |     | 0.5  | 2.2  | 0.1 | 1.2 | 0.0 |  | 0.04 | 0.07 |
| 0.00   | 0.03      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m2        | -    | SSam1       | 0.95  | 3.58  |       | 0.30  | 0.31          | 0.19  | 0.58  | 0.63  |     | 0.3  | 0.8  | 0.4 | 4.0 | 5.1 |  | 0.03 | 0.03 |
| 0.01   | 0.10      | 0.11 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m3        | -    | SSam2       | 1.00  | 3.34  |       | 0.02  | 0.44          | 0.49  | -0.24 | 0.08  |     | 0.0  | 1.7  | 2.5 | 0.7 | 0.1 |  | 0.00 | 0.06 |
| 0.07   | 0.02      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m4        | -    | SSam3       | 0.88  | 3.94  |       | -0.07 | 0.00          | 0.21  | -0.71 | -0.41 |     | 0.0  | 0.0  | 0.4 | 5.5 | 2.0 |  | 0.00 | 0.00 |
| 0.01   | 0.13      | 0.04 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m5        | -    | SSam4       | 0.98  | 3.42  |       | -0.53 | -0.37         | -0.82 | 0.55  | -0.30 |     | 1.0  | 1.2  | 6.9 | 3.7 | 1.2 |  | 0.08 | 0.04 |
| 0.19   | 0.09      | 0.03 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = 1.9 5.9 10.2 15.3 8.5 +-----+ |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | 25 . SSmt |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m1        | -    | S_mt0       | 0.72  | 5.07  |       | 0.68  | -0.67         | 0.14  | -0.21 | -0.08 |     | 1.2  | 2.8  | 0.1 | 0.4 | 0.1 |  | 0.09 | 0.09 |
| 0.00   | 0.01      | 0.00 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m2        | -    | SSmt1       | 0.68  | 5.38  |       | 0.44  | 0.40          | 0.36  | 0.61  | 0.49  |     | 0.5  | 0.9  | 0.9 | 3.1 | 2.2 |  | 0.04 | 0.03 |
| 0.02   | 0.07      | 0.04 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m3        | -    | SSmt2       | 0.93  | 3.67  |       | 0.08  | 0.45          | 0.41  | 0.01  | 0.37  |     | 0.0  | 1.7  | 1.7 | 0.0 | 1.7 |  | 0.00 | 0.06 |
| 0.05   | 0.00      | 0.04 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m4        | -    | SSmt3       | 1.17  | 2.71  |       | -0.19 | 0.14          | -0.07 | -0.76 | -0.21 |     | 0.2  | 0.2  | 0.1 | 8.4 | 0.7 |  | 0.01 | 0.01 |
| 0.00   | 0.21      | 0.02 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m5        | -    | SSmt4       | 0.85  | 4.14  |       | -0.75 | -0.44         | -0.76 | 0.73  | -0.44 |     | 1.8  | 1.4  | 5.1 | 5.7 | 2.3 |  | 0.14 | 0.05 |
| 0.14   | 0.13      | 0.05 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| CONTRIBUTION CUMULEE = 3.7 7.0 7.9 17.6 7.0 +-----+  |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
| +-----+-----+-----+-----+-----+                      |           |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | 29 . AxA  |      |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m1        | -    | AxA1        | 0.91  | 3.75  |       | -0.57 | -0.20         | 0.41  | 0.08  | -0.54 |     | 1.1  | 0.3  | 1.6 | 0.1 | 3.7 |  | 0.09 | 0.01 |
| 0.05   | 0.00      | 0.08 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m2        | -    | AxA2        | 1.27  | 2.43  |       | -0.06 | 0.39          | 0.34  | -0.18 | -0.12 |     | 0.0  | 1.7  | 1.5 | 0.5 | 0.2 |  | 0.00 | 0.06 |
| 0.05   | 0.01      | 0.01 |             |       |       |       |       |               |       |       |       |     |      |      |     |     |     |  |      |      |
|  | m3        | -    | AxA3        | 1.17  | 2.71  |       | 0.08  | 0.06          | -0.10 | 0.02  | 0.27  |     | 0.0  | 0.0  | 0.1 | 0.0 | 1.1 |  | 0.00 | 0.00 |

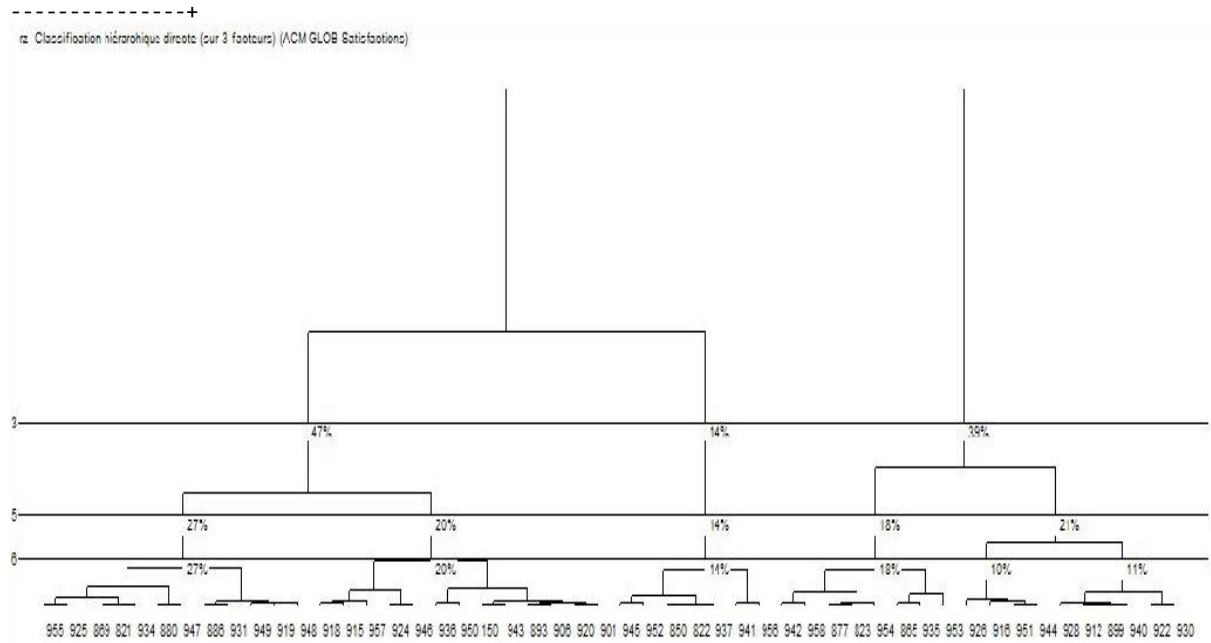


| 0.00 0.00 0.03 |              |   | MODALITES                                   |       |       |       |       | COORDONNEES |       |     |     |     | CONTRIBUTIONS |     |      |      |  |
|----------------|--------------|---|---|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|-----|-----|-----|---------------|-----|------|------|--|
| COSINUS CARRES |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| IDEN           | LIBELLE      |   | P.REL                                       | DISTO | 1     | 2     | 3     | 4           | 5     | 1   | 2   | 3   | 4             | 5   | 1    | 2    |  |
| 3              | 4            | 5 |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m4             | - AxA4       |   | 0.99  | 3.38  | 0.51  | -0.39 | -0.70 | 0.13        | 0.34  | 1.0 | 1.3 | 5.1 | 0.2           | 1.5 | 0.08 | 0.04 |  |
| 0.14 0.00 0.03 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 2.2 3.3 8.3 0.8 6.6  |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 30 . AxE       |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - AxE1       |   | 1.09  | 3.00  | -0.29 | -0.02 | 0.60  | 0.24        | -0.40 | 0.3 | 0.0 | 4.0 | 0.8           | 2.4 | 0.03 | 0.00 |  |
| 0.12 0.02 0.05 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - AxE2       |   | 1.00  | 3.34  | 0.05  | 0.49  | 0.25  | 0.08        | 0.16  | 0.0 | 2.1 | 0.7 | 0.1           | 0.4 | 0.00 | 0.07 |  |
| 0.02 0.00 0.01 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m3             | - AxE3       |   | 1.12  | 2.88  | -0.05 | -0.14 | -0.02 | -0.08       | -0.16 | 0.0 | 0.2 | 0.0 | 0.1           | 0.4 | 0.00 | 0.01 |  |
| 0.00 0.00 0.01 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m4             | - AxE4       |   | 1.14  | 2.82  | 0.29  | -0.27 | -0.77 | -0.22       | 0.40  | 0.4 | 0.7 | 7.2 | 0.7           | 2.6 | 0.03 | 0.03 |  |
| 0.21 0.02 0.06 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 0.7 3.0 11.9 1.6 5.7 |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 31 . Attr      |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - Attr1      |   | 2.18  | 0.99  | 0.34  | 0.24  | 0.43  | -0.10       | -0.11 | 0.9 | 1.1 | 4.3 | 0.3           | 0.4 | 0.11 | 0.06 |  |
| 0.19 0.01 0.01 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - Attr2      |   | 2.17  | 1.01  | -0.34 | -0.24 | -0.44 | 0.11        | 0.11  | 1.0 | 1.1 | 4.3 | 0.3           | 0.4 | 0.11 | 0.06 |  |
| 0.19 0.01 0.01 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 1.9 2.2 8.6 0.6 0.8  |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 36 . dev       |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - tDevR0     |   | 1.76  | 1.47  | -0.16 | 0.11  | -0.07 | 0.35        | 0.01  | 0.2 | 0.2 | 0.1 | 2.7           | 0.0 | 0.02 | 0.01 |  |
| 0.00 0.08 0.00 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - tDevR1     |   | 2.59  | 0.68  | 0.11  | -0.08 | 0.05  | -0.24       | -0.01 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 1.8           | 0.0 | 0.02 | 0.01 |  |
| 0.00 0.08 0.00 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 0.3 0.3 0.1 4.5 0.0  |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 37 . abst      |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - AbsR0      |   | 2.93  | 0.48  | -0.29 | 0.06  | 0.10  | 0.01        | -0.20 | 0.9 | 0.1 | 0.3 | 0.0           | 1.6 | 0.17 | 0.01 |  |
| 0.02 0.00 0.08 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - AbsR1      |   | 1.41  | 2.07  | 0.60  | -0.13 | -0.21 | -0.02       | 0.41  | 1.9 | 0.2 | 0.7 | 0.0           | 3.3 | 0.17 | 0.01 |  |
| 0.02 0.00 0.08 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 2.9 0.3 1.0 0.0 4.8  |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 38 . butET     |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - Etudes_Non |   | 0.93  | 3.67  | 1.09  | -0.51 | 0.09  | 0.06        | 0.10  | 4.2 | 2.1 | 0.1 | 0.0           | 0.1 | 0.32 | 0.07 |  |
| 0.00 0.00 0.00 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - Etudes     |   | 0.76  | 4.73  | 0.30  | 0.37  | 0.13  | 0.32        | -0.03 | 0.3 | 0.9 | 0.1 | 0.9           | 0.0 | 0.02 | 0.03 |  |
| 0.00 0.02 0.00 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m3             | - Etudes_Oui |   | 0.96  | 3.54  | -0.21 | 0.44  | 0.02  | -0.45       | -0.63 | 0.2 | 1.6 | 0.0 | 2.4           | 5.3 | 0.01 | 0.05 |  |
| 0.00 0.06 0.11 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m4             | - Etudes_Sur |   | 1.70  | 1.56  | -0.61 | -0.13 | -0.12 | 0.08        | 0.32  | 2.4 | 0.3 | 0.2 | 0.1           | 2.4 | 0.24 | 0.01 |  |
| 0.01 0.00 0.06 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 7.1 4.9 0.4 3.6 7.8  |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 39 . butIF     |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - InfoM0     |   | 0.98  | 3.42  | 0.42  | -0.06 | 0.52  | 0.88        | -0.66 | 0.7 | 0.0 | 2.8 | 9.5           | 5.9 | 0.05 | 0.00 |  |
| 0.08 0.23 0.13 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m2             | - InfoM1     |   | 3.36  | 0.29  | -0.12 | 0.02  | -0.15 | -0.26       | 0.19  | 0.2 | 0.0 | 0.8 | 2.8           | 1.7 | 0.05 | 0.00 |  |
| 0.08 0.23 0.13 |              |   | CONTRIBUTION CUMULEE = 0.9 0.0 3.6 12.3 7.6 |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| 40 . ButID     |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |
| m1             | - IdM0       |   | 1.25  | 2.48  | 0.40  | -0.03 | 0.42  | 0.77        | -0.26 | 0.8 | 0.0 | 2.3 | 9.1           | 1.2 | 0.07 | 0.00 |  |
| 0.07 0.24 0.03 |              |   |   |       |       |       |       |             |       |     |     |     |               |     |      |      |  |

```

| m2 - IdM1      3.10  0.40 | -0.16  0.01 -0.17 -0.31  0.11 | 0.3  0.0  0.9  3.7  0.5 | 0.07 0.00
0.07 0.24 0.03 |
+-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 1.1  0.0  3.3 12.8  1.6 +-----

```



**Figure 14: Dendrogramme (CAH)**

**Tableau 18:** Histogramme des indices de niveau

| NUM. | AINE | BENJ | EFF. | POIDS | INDICE  | HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU |
|------|------|------|------|-------|---------|-----------------------------------|
| 958  | 921  | 896  | 23   | 23.00 | 0.00048 | *                                 |
| 959  | 821  | 869  | 13   | 13.00 | 0.00050 | *                                 |
| 960  | 823  | 877  | 11   | 11.00 | 0.00053 | *                                 |
| 961  | 943  | 21   | 6    | 6.00  | 0.00054 | *                                 |
| 962  | 906  | 893  | 13   | 13.00 | 0.00054 | *                                 |
| 963  | 901  | 920  | 14   | 14.00 | 0.00056 | *                                 |
| 964  | 899  | 912  | 18   | 18.00 | 0.00057 | *                                 |
| 965  | 822  | 850  | 11   | 11.00 | 0.00061 | *                                 |
| 966  | 947  | 880  | 24   | 24.00 | 0.00064 | *                                 |
| 967  | 934  | 959  | 25   | 25.00 | 0.00071 | *                                 |
| 968  | 931  | 886  | 26   | 26.00 | 0.00077 | *                                 |
| 969  | 925  | 955  | 28   | 28.00 | 0.00080 | *                                 |
| 970  | 944  | 951  | 31   | 31.00 | 0.00082 | *                                 |
| 971  | 946  | 924  | 15   | 15.00 | 0.00088 | *                                 |
| 972  | 940  | 964  | 26   | 26.00 | 0.00093 | *                                 |
| 973  | 937  | 965  | 22   | 22.00 | 0.00094 | *                                 |
| 974  | 930  | 922  | 20   | 20.00 | 0.00102 | *                                 |
| 975  | 935  | 865  | 16   | 16.00 | 0.00107 | *                                 |
| 976  | 915  | 918  | 24   | 24.00 | 0.00107 | *                                 |
| 977  | 948  | 919  | 18   | 18.00 | 0.00109 | *                                 |
| 978  | 952  | 945  | 23   | 23.00 | 0.00115 | *                                 |
| 979  | 958  | 942  | 34   | 34.00 | 0.00118 | *                                 |
| 980  | 972  | 928  | 36   | 36.00 | 0.00125 | *                                 |
| 981  | 956  | 941  | 25   | 25.00 | 0.00130 | *                                 |
| 982  | 950  | 936  | 16   | 16.00 | 0.00144 | *                                 |
| 983  | 963  | 962  | 27   | 27.00 | 0.00148 | *                                 |
| 984  | 954  | 960  | 24   | 24.00 | 0.00148 | *                                 |
| 985  | 977  | 949  | 35   | 35.00 | 0.00151 | *                                 |
| 986  | 970  | 916  | 37   | 37.00 | 0.00157 | *                                 |
| 987  | 985  | 968  | 61   | 61.00 | 0.00170 | *                                 |
| 988  | 983  | 961  | 33   | 33.00 | 0.00187 | *                                 |
| 989  | 957  | 976  | 36   | 36.00 | 0.00205 | **                                |
| 990  | 986  | 926  | 49   | 49.00 | 0.00222 | **                                |
| 991  | 967  | 969  | 53   | 53.00 | 0.00287 | **                                |
| 992  | 973  | 978  | 45   | 45.00 | 0.00320 | **                                |
| 993  | 953  | 975  | 33   | 33.00 | 0.00385 | **                                |
| 994  | 984  | 979  | 58   | 58.00 | 0.00425 | ***                               |
| 995  | 974  | 980  | 56   | 56.00 | 0.00440 | ***                               |
| 996  | 971  | 989  | 51   | 51.00 | 0.00501 | ***                               |
| 997  | 988  | 982  | 49   | 49.00 | 0.00569 | ***                               |
| 998  | 966  | 991  | 77   | 77.00 | 0.00597 | ****                              |
| 999  | 981  | 992  | 70   | 70.00 | 0.01106 | *****                             |
| 1000 | 993  | 994  | 91   | 91.00 | 0.01112 | *****                             |

| NUM.                          | AINE | BENJ | EFF. | POIDS   | INDICE  | HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU |        |         |
|-------------------------------|------|------|------|---------|---------|-----------------------------------|--------|---------|
| 1001                          | 987  | 998  | 138  | 138.00  | 0.01162 | *****                             |        |         |
| 1002                          | 997  | 996  | 100  | 100.00  | 0.01366 | *****                             |        |         |
| NUM.                          | AINE | BENJ | EFF. | POIDS   | INDICE  | HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU |        |         |
| 1003                          | 995  | 990  | 105  | 105.00  | 0.01916 | *****                             |        |         |
| 1004                          | 1002 | 1001 | 238  | 238.00  | 0.03375 | *****                             |        |         |
| 1005                          | 1003 | 1000 | 196  | 196.00  | 0.04118 | *****                             |        |         |
| 1006                          | 999  | 1004 | 308  | 308.00  | 0.08167 | *****                             |        |         |
| 1007                          |      | 1005 |      | 1006    |         | 504                               | 504.00 | 0.15589 |
| *****                         |      |      |      |         |         |                                   |        |         |
| SOMME DES INDICES DE NIVEAU = |      |      |      | 0.47401 |         |                                   |        |         |

## **Contribution à l'identification des facteurs psychologiques et sociaux des risques d'abandon scolaire des collégiens de 5ème au Liban**

### **Résumé**

Au Liban, le taux d'abandon scolaire est élevé entre le primaire et le complémentaire (l'équivalent du collège en France). Notre objectif est d'identifier certains facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans le risque d'abandon scolaire. Nous avons choisi la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (2003) - qui étudie les interactions dynamiques entre facteurs contextuels et facteurs individuels – comme cadre d'analyse systémique des facteurs en jeu dans le risque d'abandon scolaire.

L'étude a été menée auprès de 504 adolescents scolarisés (à un niveau équivalent à celui de la classe de 5e de collège en France) dans l'enseignement public libanais dans un quartier populaire. Les analyses multivariées effectuées sur les données de notre recherche ont montré que l'anxiété scolaire, les expériences d'apprentissages scolaires, les sentiments d'efficacité personnelle relatifs aux apprentissages scolaires, les attentes par rapport à l'école, les intentions d'avenir scolaire et professionnel, le soutien social dispensé par la famille et les professeurs, sont associés au risque d'abandon scolaire des collégiens au Liban.

Notre enquête qualitative par entretiens individuels - conduite auprès de 26 élèves (dont huit d'entre-deux avaient abandonné l'école) - a corroboré les données quantitatives et a apporté des informations supplémentaires. En outre, d'autres facteurs en jeu dans l'abandon scolaire ont été mis en évidence et, notamment, les représentations sociales des filles et des garçons relatives à la scolarité et à la vie professionnelle, représentations qui participent de façon importante à leur construction identitaire. Nous avons mis en évidence le fait que les facteurs contextuels ont un peu plus de poids que les facteurs individuels. Ainsi, les résultats relatifs à la différence des sexes montrent que les filles et les garçons semblent avoir les mêmes parcours qui permettent d'expliquer le risque d'abandon scolaire.

Mots-clés : risque d'abandon scolaire, anxiété scolaire, attentes par rapport à l'école, expériences d'apprentissage scolaire, intentions d'avenir scolaire et professionnel, sentiments d'efficacité scolaire relatifs aux apprentissages scolaires, soutien social perçu, méthode mixte.

## Résumé en anglais

In Lebanon, the dropout rate is high between the primary and supplementary school (the equivalent of college in France). Our goal is to identify certain psychological and social factors involved in the risk of dropping out. We chose Albert Bandura's social cognitive theory (2003) – which studied the dynamic interactions between contextual factors and individual factors - as a framework for systematic analysis of the factors involved in the risk of dropping out.

The study was conducted among 504 adolescent students (equivalent to a fifth term class in French college) in Lebanese public school in a poor neighborhood. Multivariate analyzes performed on the data of our research showed that school anxiety, school learning experiences, feelings of self-efficacy related to classroom learning, the expectations of the school, the future intentions school and work, social support provided by family and teachers, are associated to the risk of dropping out of college in Lebanon.

Our qualitative survey by individual interviews - conducted over 26 students (eight of whom had two-school dropouts) - corroborated the quantitative data and provided additional information. In addition, other factors involved in the dropout were identified and, in particular, social representations of girls and boys on education and working life, representations that have significant involvement in their construction identity. We highlighted the fact that contextual factors have a little more stress than individual factors. Thus, the results for gender differences show that girls and boys seem to have the same causes that explain the risk of dropping out.

Keywords: risk of dropping out, school anxiety, expectations of the school, school learning experiences, educational and professional future intentions, feelings of school effectiveness for school learning, perceived social support, mixed method.