

Effets de la relégation dans l'enseignement qualifiant sur l'estime de soi et la motivation des élèves du deuxième degré : étude de leur perception.

Auteur : Boeckx, Maïté

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/17174>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

**Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation**

Effets de la relégation dans l'enseignement qualifiant sur l'estime de soi et la motivation des élèves du deuxième degré : étude de leur perception.

Mémoire présenté par Maïté BOECKX
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences
de l'Éducation, à finalité spécialisée en Enseignement

Promoteur : Monsieur Christian MONSEUR

Lecteurs : Monsieur Dylan DACHET
Monsieur Rudy GAVAGE

Année académique 2022-2023

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de fin d'études. Ces quelques lignes sont l'occasion pour moi de leur adresser mes sincères remerciements pour leur précieuse aide.

Je désire tout d'abord remercier Monsieur Christian Monseur, mon promoteur de mémoire, pour ses précieux conseils, sa grande disponibilité et son soutien sans faille durant toutes les étapes de la réalisation de ce projet. Je suis extrêmement reconnaissante pour son accompagnement qui a grandement contribué à la qualité de cette recherche.

J'exprime ma gratitude envers Monsieur Dylan Dachet et Monsieur Rudy Gavage, les lecteurs de ce mémoire, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail et le temps qu'ils ont consacré à sa lecture.

Je tiens à souligner l'importance de la participation des directions et des élèves, leur engagement a été indispensable pour atteindre les objectifs fixés.

Enfin, il me plait de montrer ma reconnaissance à ma famille et mes amies qui ont cru en moi et qui m'ont apporté un soutien tout au long de mes études. Je souhaite tout particulièrement remercier mon papa, ma collègue Caroline Lenzini et mon amie Catherine Spelte pour leurs encouragements constants et leur relecture minutieuse pour ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE THÉORIQUE	3
1 Mise en contexte	3
1.1 Structure du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles	3
1.2 Différences de performances selon la filière fréquentée : PISA 2018	3
1.3 La filière professionnelle : une voie stigmatisée	5
1.4 Glissement progressif vers l'enseignement qualifiant : une réalité statistique	6
2 Le système de relégation	8
2.1 Définition	8
2.2 Décision lors du conseil de classe	8
2.3 Recours contre les décisions prises lors du conseil de classe	9
2.4 Taux de relégation.....	9
2.5 Ressenti des élèves relégués.....	10
2.6 En résumé	12
3 Les conceptions de soi dans le domaine scolaire.....	12
3.1 Estime de soi (self esteem)	12
3.2 Connaissance de soi.....	13
3.3 Conceptions de soi et performance	14
3.3.1 Effets du redoublement.....	14
3.3.2 Big Fish Little Pond Effect (BFLPE).....	15
3.4 Se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi.....	16
3.5 En résumé	17
4 La motivation scolaire	17
4.1 Définition	17
4.2 Sentiment d'efficacité personnelle (self efficacy)	18
4.3 Perception de sa compétence.....	19
4.4 Théorie de l'autodétermination.....	19
4.5 Disparités de motivation entre l'enseignement général et qualifiant	21
4.6 En résumé	22
5 Aspirations d'études : académiques et professionnelles	22
5.1 Se comparer à des pairs aux aspirations similaires.....	23
5.2 Aspirations selon la filière d'enseignement fréquentée	24
6 Variables liées à l'individu	24
6.1 Le genre	24
6.2 L'influence parentale	25
6.3 L'influence des pairs	26

PARTIE PRATIQUE.....	28
7 Question de recherche et hypothèses.....	28
8 Partie quantitative.....	30
8.1 Conception du questionnaire.....	30
8.1.1 Formes et spécificités du questionnaire.....	31
8.1.2 Laboratoire cognitif.....	32
8.2 Procédure de recrutement.....	32
8.3 Description de la population et de l'échantillon.....	33
8.3.1 Le sexe.....	33
8.3.2 L'âge.....	34
8.3.3 Le taux de redoublement.....	34
8.4 Traitement des données.....	34
8.5 Analyse des résultats.....	36
8.5.1 Résultats scolaires.....	36
8.5.1.1 Hypothèse 1 : taux d'échecs.....	36
8.5.1.1.1 Analyse du taux d'échecs.....	36
8.5.2 Conception de soi.....	36
8.5.2.1 Hypothèse 2 : estime de soi scolaire de l'élève.....	36
8.5.2.1.1 Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach.....	37
8.5.2.1.2 Analyse de la variance.....	37
8.5.2.1.3 Analyse des fréquences de réponses.....	39
8.5.3 Motivation scolaire.....	40
8.5.3.1 Hypothèse 3 : motivation scolaire de l'élève.....	40
8.5.3.1.1 Analyse factorielle confirmatoire et alpha de Cronbach.....	40
8.5.3.1.2 Analyse de la variance.....	41
8.5.3.1.3 Analyse des fréquences de réponses.....	41
8.5.3.2 Hypothèse 4 : motivation scolaire et estime de soi.....	42
8.5.3.2.1 Analyse des fréquences de réponses.....	42
8.5.4 Aspirations d'études.....	42
8.5.4.1 Hypothèse 5 : projet professionnel défini ou non défini.....	42
8.5.4.1.1 Analyse des fréquences de réponses obtenues.....	43
8.5.4.2 Hypothèse 6 : aspirations selon la filière fréquentée.....	43
8.5.4.2.1 Analyse des fréquences de réponses.....	44
8.5.5 L'influence de l'élève.....	44
8.5.5.1 Hypothèse 7 : statut professionnel des parents.....	44
8.5.5.1.1 Analyse comparative des diplômes des parents.....	44
8.5.5.2 Hypothèse 8 : supervision parentale.....	46

8.5.5.2.1	Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach	46
8.5.5.2.2	Analyse de la variance.....	46
8.5.5.2.3	Analyse des fréquences de réponses obtenues	47
8.5.5.3	Hypothèse 9 : influence des pairs	48
8.5.5.3.1	Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach	48
8.5.5.3.2	Analyse de la variance.....	49
8.5.5.3.3	Analyse des fréquences de réponses obtenues	49
8.5.6	Satisfaction du choix d'orientation	50
8.5.6.1	Hypothèse 10 : satisfaction quant à la filière fréquentée.....	50
8.5.6.1.1	Analyse des fréquences de réponses obtenues	50
8.6	Discussion	51
CONCLUSION.....		58
LIMITES ET PERSPECTIVES.....		59
BIBLIOGRAPHIE.....		61
ANNEXES		I
Annexe 1 : comparaison des parcours éducatifs des élèves inscrits en 2005 dans l'enseignement secondaire en FW-B.....		I
Annexe 2 : guide d'entretien – titulaires de classe		III
Annexe 3 : analyse qualitative supplémentaire.....		IV
Objectifs poursuivis		IV
Description des participants.....		IV
Procédure.....		V
Analyse des données		V
Résultats		V
Annexe 4 : retranscription des différents entretiens		XVI
Annexe 5 : tableau de synthèse des dix entretiens menés		XXXVI
Annexe 6 : formulaire d'information au titulaire de classe.....		XLVI
Annexe 7 : consentement éclairé du titulaire de classe		XLVIII
Annexe 8 : première version du questionnaire.....		L
Annexe 9 : améliorations apportées à l'aide du laboratoire cognitif.....		LXX
Annexe 10 : questionnaire final pour les élèves de 3 ^e secondaire et nomenclature		LXXI
Annexe 11 : questionnaire final pour les élèves de 4 ^e secondaire et nomenclature		LXXXII
Annexe 12 : procédure de passation		XCIII
Annexe 13 : lettre d'information pour la direction.....		XCIV
Annexe 14 : formulaire d'information pour les élèves mineurs		XCIV
Annexe 15 : consentement éclairé d'un parent/tuteur(trice).....		XCVII

Annexe 16 : consentement pour les élèves mineurs	XCIX
Annexe 17 : caractéristiques individuelles de la population cible.....	C
Annexe 18 : fréquences de réponses obtenues à chaque item	CII
Annexe 19 : analyse factorielle et Alpha de Cronbach.....	CV
Annexe 20 : moyennes et écarts-types des (sous-)dimensions.....	CVIII
Annexe 21 : analyses ANOVA.....	CVIII
Annexe 22 : test de Tukey.....	CIX

INTRODUCTION

L'orientation des élèves, dans le système éducatif, est un enjeu sociétal essentiel. En 1996, Broadfoot (cité par Dupriez, 2010) souligne que les systèmes éducatifs doivent répondre conjointement à une double demande, contradictoire. Ces plans scolaires doivent différencier les élèves, sur base de leurs apprentissages, de manière à rendre légitimes les emplois qu'ils occuperont sur le marché du travail. Mais également, assumer une fonction d'intégration sociale, inculquant aux étudiants un ensemble commun de valeurs et de savoirs. Tous les systèmes scolaires sont, dès lors, amenés à se positionner par rapport à ce dilemme, séparer et réunir.

Selon Olsen et Lie (2006), les enquêtes internationales, menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), offrent aux chercheurs une documentation scientifique riche et rigoureuse, et permettent aux décideurs politiques de prendre des décisions efficaces basées sur des données empiriques. D'après Dupriez et Vandenberghe (2004), les données du Program for International Student Assessment (PISA) produites en 2000, par l'OCDE, révèlent que le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) est très inégalitaire.

En Belgique, le système d'orientation se veut libre, en donnant aux élèves la possibilité de choisir leur voie. Toutefois, à partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, les enseignants sont amenés à émettre leur avis sur l'orientation de leurs élèves, lors du conseil de classe de fin d'année. Ainsi, trois attestations d'orientation leur sont délivrées, représentatives de leurs performances scolaires (Franquet & al, 2010) : l'attestation de réussite, l'attestation de réussite avec restriction, l'attestation d'échec. Bien qu'il soit souhaitable que les élèves puissent choisir leur orientation en fonction de leurs aspirations, il est fréquent que, certains d'entre eux, soient orientés vers des filières qui ne correspondent pas à leurs aspirations, dès lors que leurs résultats sont insuffisants (Lent, 2008).

D'après Canzittu (2019), la majorité de ces élèves sont dirigés vers l'enseignement qualifiant, dont la réversibilité est très peu probable.

Ce mécanisme de relégation, conscient ou inconscient, formel ou informel, qui consiste dans le chef des acteurs de l'enseignement, à orienter ou diriger un élève vers une filière ou un type d'enseignement, plus en fonction de ses résultats que de ses aptitudes et aspirations, n'impacte-t-il pas la stabilité psychologique de l'élève ?

Il convient de se pencher sur la question de l'estime de soi scolaire, chez les adolescents empruntant une voie non choisie, aux résultats jugés « insuffisants » (Brasselet et Guerrien, 2010). Dans le cadre de cette étude, les différents aspects de l'estime de soi scolaire seront exploités, notamment la connaissance de soi, la conception de soi en relation avec la performance et les mécanismes de préservation de l'estime de soi, en particulier pour les élèves ayant vécu des expériences scolaires négatives telles que le redoublement (Bourgeois et Galand, 2006).

En outre, il convient de noter que la filière qualifiante est souvent perçue comme une filière de « non-excellence », ce qui peut impacter négativement la motivation des élèves qui y sont inscrits (Jellab, 2005 ; Van Zanten, 2012). Cette perception négative peut entraîner une distinction entre les élèves de la filière générale, considérée comme « bons », et ceux de la filière professionnelle, perçus comme ayant des difficultés, voire en échec scolaire (Chauchat et Labonne, 2006). Quel serait le profil motivationnel scolaire, d'un adolescent, suivant une voie qu'il n'a pas le sentiment d'avoir choisie ? Selon Barbeau (2005), les systèmes de perception tels que le sentiment d'efficacité, la perception de sa compétence et la théorie de l'autodétermination jouent un rôle crucial dans sa motivation.

La problématique de recherche que cela soulève est : « Effets de la relégation dans l'enseignement qualifiant sur l'estime de soi et la motivation des élèves du deuxième degré : étude de leur perception. » Afin d'y répondre, des étudiants, actuellement inscrits en troisième année secondaire dans l'enseignement général ainsi que des élèves de quatrième année secondaire inscrits dans le qualifiant en Province de Liège, ont répondu à un questionnaire. En parallèle, une dizaine d'entretiens ont été réalisés afin de connaître les motifs factuels énoncés, lors du conseil de classe, qui conduisent à orienter un élève vers une option qualifiante.

Ce présent mémoire se compose de deux parties distinctes. La première contextualise et développe la problématique de la recherche, tout en introduisant la section théorique consacrée à la littérature qui offre un éclairage sur les principaux concepts abordés. Tandis que la seconde détaillera la question de recherche, les hypothèses de recherche, la méthodologie employée pour y répondre et les résultats obtenus. Une conclusion, ainsi que les limites et les éventuelles perspectives seront également proposées, à la fin de ce travail. L'objectif est de permettre, aux lecteurs, de trouver la matière nécessaire pour penser et concevoir un système éducatif juste, attentif au développement des potentialités de chaque individu et à l'intégration de tous les citoyens, dans une société respectueuse de leurs spécificités.

1 Mise en contexte

1.1 Structure du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles

Afin d'aborder cette mise en contexte, il semble primordial d'introduire le système éducatif en FW-B afin de comprendre sa structure, et plus particulièrement l'organisation de l'enseignement secondaire. Ce dernier est divisé en trois degrés, d'une durée de deux ans chacun :

- le **1^{er} degré**, le degré **d'observation** (élèves de 1^{re} et 2^e secondaire, âgés de 12 à 14 ans),
- le **2^e degré**, le degré **d'orientation** (élèves de 3^e et 4^e, normalement âgés de 14 à 16 ans),
- le **3^e degré**, le degré **de détermination** (élèves de 5^e et 6^e, normalement âgés de 16 à 18 ans).

L'attention sera focalisée sur le deuxième degré (FW-B, 2022). À ce stade, l'élève est amené à faire un choix crucial quant à la section d'enseignement qu'il souhaite suivre. Plus précisément, il peut opter pour la section générale, qui regroupe les élèves de l'enseignement général et ceux de technique de transition, ou la section de qualification, qui rassemble les élèves de l'enseignement de qualification et ceux du professionnel (Etnic, 2022). Ce choix d'orientation préfigure, largement, du bagage scolaire avec lequel le jeune va terminer sa formation initiale et s'insérer sur le marché du travail (Stevanovic, 2008) influençant probablement le reste de son parcours scolaire, ainsi que le type de diplôme et de métier obtenus (Canzittu, 2019).

D'après Dupriez (2010), certains systèmes éducatifs, tels que celui présenté, optent pour une différenciation précoce des élèves, répartis de manière relativement homogène en termes de performances scolaires. Ces filières touchent l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Suisse, la Belgique et les Pays-Bas (Mons, 2007). Selon Baye (2015), ces pays impliquent, aux côtés de la FW-B, des inégalités sociales compte tenu de leurs caractéristiques structurelles communes. En effet, les parcours des élèves en difficulté sont gérés par des mécanismes structurels « lourds », à savoir le redoublement et une orientation précoce par filières, augmentant les différences interindividuelles.

1.2 Différences de performances selon la filière fréquentée : PISA 2018

Les pays possédant des filières d'enseignement précoces, c'est-à-dire avant l'âge de 15 ans, présentent des performances moyennes en lecture moins élevées que celles qui n'en disposent pas dans PISA 2018. Les filières générales (academic programmes) affichent 70 points supérieurs, au test de lecture, aux filières qualifiantes (vocational programmes) au sein de l'OCDE. Et cela même, lorsque les niveaux socioéconomiques sont similaires, l'écart atteint encore près de 30 points (Lafontaine, 2019).

D'après Lafontaine et al. (2019), les données présentées dans le tableau 1 mettent en évidence que : les élèves de 4^e année secondaire de transition, à l'heure, présentent un score moyen de 546 en lecture, dépassant nettement le score le plus élevé de l'OCDE (523 points en Estonie). Les élèves en 4^e année de qualification obtiennent un score de 463 (soit un écart de 83 points).

	Lecture	Mathématiques	Sciences
3 ^e degré	582 (3,6)	589 (3,3)	580 (3,8)
4 ^e Transition	546 (3,1)	559 (3,3)	546 (2,8)
3 ^e Transition	481 (6,7)	492 (5,2)	487 (5,8)
4 ^e Qualification	463 (7,0)	479 (5,3)	469 (6,2)
3 ^e Qualification	406 (6,3)	419 (6,8)	412 (5,9)
CEFA	399 (7,3)	420 (3,2)	405 (6,8)
1 ^{er} degré	387 (6,4)	399 (5,6)	392 (5,1)
Spécialisé	311 (10,3)	359 (7,8)	329 (10,2)

Tableau 1 - Différences de scores moyens des élèves selon l'année d'études et la filière FW-B - PISA 2018

Les élèves de transition, en retard d'une année, réalisent un score supérieur (481) à celui des élèves en 4^e année de qualification, à l'heure. De même, la minorité des élèves de 3^e année décrochent d'excellents scores (582), tandis que les élèves en 3^e qualification (406), en 1^{er} degré (387), en CEFA (399) réalisent des scores extrêmement bas.

Il est important de mentionner que la plupart des pays membres de l'OCDE ne pratiquent pas l'orientation précoce des élèves. En effet, les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Canada, États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande) et d'Europe du Nord (Islande, Danemark, Suède, Norvège, Finlande, Estonie) ne proposent des filières qu'à partir de l'âge de 16 ans. En revanche, certains pays voisins, tel que l'Allemagne et le Luxembourg orientent les élèves, dès l'âge de 10 ou 11 ans (Lafontaine, 2019).

Les écarts de performance ayant été présentés, il convient également de souligner que la structure du retard scolaire varie en fonction des options d'enseignement fréquentées.

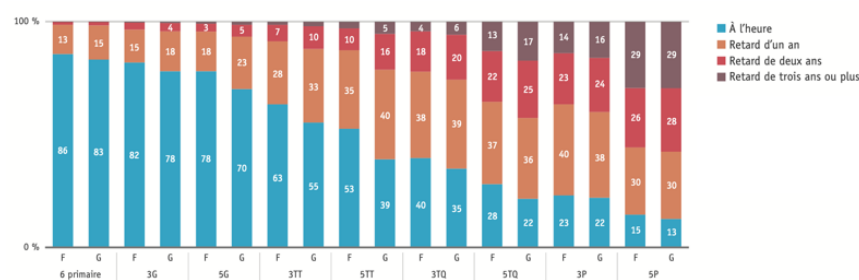


Figure 1 – Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement secondaire en 2020-2021 (FW-B, 2022)

D'après la figure ci-dessus, le taux de retard en 3^e année est de 20% dans la filière générale, de 78% dans la filière professionnelle, de 63% dans la filière technique de qualification et de 41% dans la filière technique de transition (FW-B, 2022). Le taux de retard de deux ans ou plus est le plus élevé dans la filière professionnelle. En 3^e année professionnelle, 16% des garçons et 14% des filles sont âgés de 17 ans ou plus, ce qui signifie qu'ils sont en retard d'au moins trois ans. En 5^e année professionnelle, près d'un tiers des élèves ont atteint l'âge de 19 ans ou plus. En se basant sur la répartition des retards scolaires, un phénomène de relégation apparaît, dès l'entrée dans le deuxième degré lors de l'orientation, et s'intensifie lors de la confirmation de la filière choisie, à l'approche du troisième degré (FW-B, 2022). Ce concept est fondamental dans cette étude et fera l'objet d'une analyse approfondie par la suite.

En somme, les scores moyens des élèves inscrits dans les filières qualifiantes sont, en moyenne, inférieurs à ceux des élèves de filières générales, comme l'ont révélé les résultats du test PISA 2018. Cette disparité suscite une interrogation légitime quant aux raisons sous-jacentes. Quels sont les facteurs pouvant expliquer ces différences, de résultats et de retard, entre les deux types de filières ?

1.3 La filière professionnelle : une voie stigmatisée

La filière professionnelle, qualifiée de « non-excellence », peut impacter la motivation des élèves qui y sont inscrits (Jellab, 2005 ; Van Zanten, 2012). Elle peut également impliquer une différenciation entre les élèves de la filière générale, dit « bons élèves », et les élèves de la filière professionnelle, en « difficulté », voire en échec scolaire (Chauchat et Labonne, 2006).

Selon Périer (2008), les enseignants, conscients des difficultés de motivation, qu'elles soient réelles ou perçues, cherchent à y remédier en adaptant leurs pratiques pédagogiques. Cependant, cette « fausse bonne idée » peut avoir des effets contraires à ceux escomptés (Cèbe et Goigoux, 1999). Ce paradoxe est aggravé par les attentes mêmes des enseignants, d'après Duru-Bellat et Mingat (1997). Les élèves de l'enseignement général sont considérés comme doués, autonomes et motivés, tandis que ceux de l'enseignement qualifiant sont perçus comme paresseux, faibles et indisciplinés. Selon l'effet Pygmalion, ces stéréotypes influencent les élèves et les amènent à se conformer à ces représentations d'eux-mêmes. Selon Kelly (1976, cité par Ntamakiliro et Daepfen (2021), ils sont plus exposés au risque d'abandon scolaire ou de délinquance car mécontents de l'image négative d'eux-mêmes. À l'inverse, les élèves des filières générales, satisfaits de leur situation, présentent une image positive d'eux-mêmes. En outre, la filière qualifiante touche, principalement, les élèves issus de milieux sociaux défavorisés pouvant cumuler un retard scolaire (Demeuse et al., 2007). Selon Monseur et Lafontaine (2012), dans les pays à filières, l'origine socioéconomique et culturelle des élèves est significativement associée aux choix des filières, et ce, même à performances égales.

En 2020-2021, dans l'enseignement secondaire FW-B, voir figure 2, il apparaît que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés fréquentent l'enseignement professionnel. Les élèves ayant des indices socioéconomiques plus favorables se dirigent vers l'enseignement de transition ou général (FW-B, 2022).

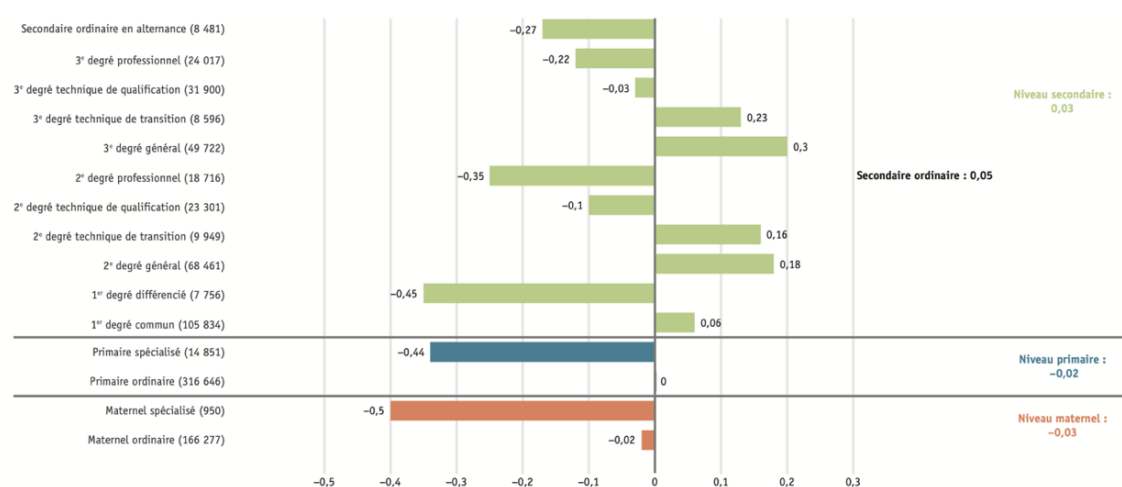


Figure 2 - « Indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire en 2019-2020 » (FW-B, 2022)

1.4 Glissement progressif vers l'enseignement qualifiant : une réalité statistique

La figure 3, créée sur base des données de l'annexe 1, schématise les parcours des élèves de première année en 2005, au cours de leur scolarité. Les trajectoires des élèves « à l'heure » sont représentées en vert, tandis que celles des élèves « en retard », dont l'âge est supérieur à l'âge théorique requis pour leur niveau d'enseignement (Draelants et al., 2011) sont indiquées en rouge.

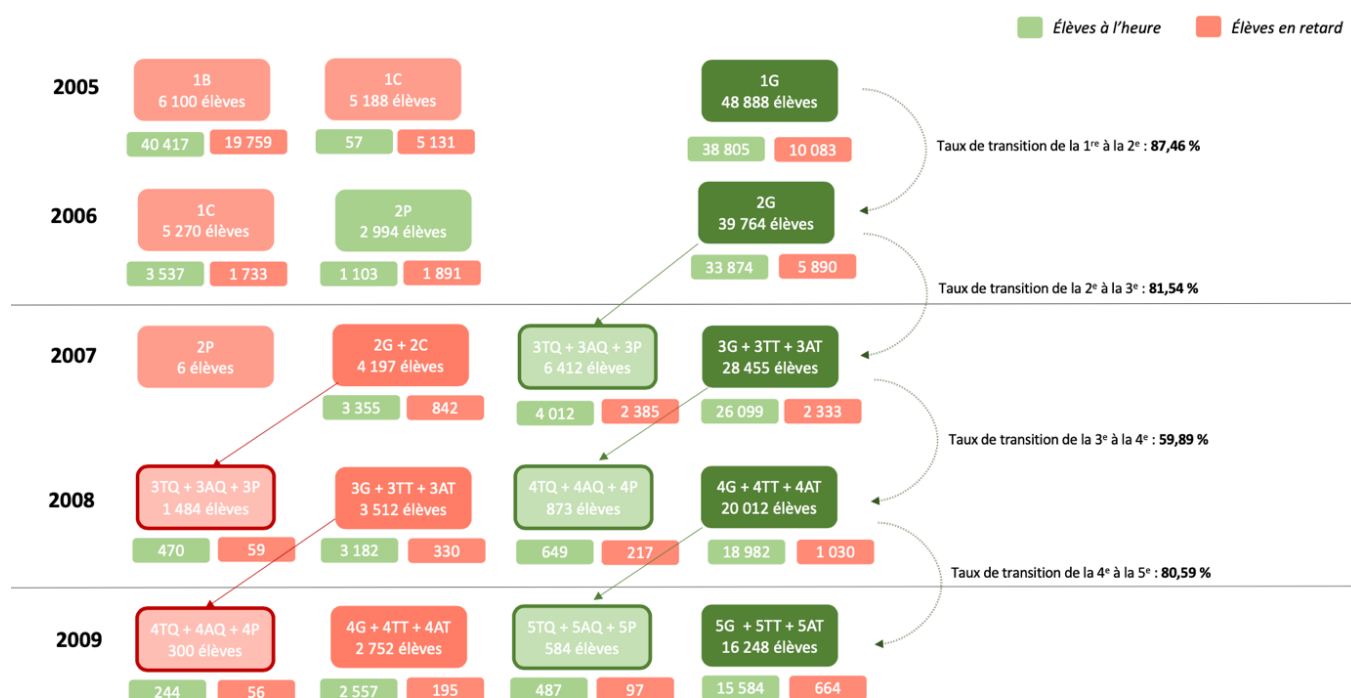


Figure 3 – Comparaison des parcours éducatifs des élèves inscrits en 2005 dans l'enseignement secondaire en FW-B.

Les élèves de première année d'enseignement secondaire sont répartis tel que : 1B représente les élèves qui n'ont pas réussi leur Certificat d'études de base (CEB), 1C sont les élèves de première année complémentaire et les élèves de l'enseignement général sont en 1G. En 2006, ces mêmes élèves ont été répartis, soit en 1C (en cas de redoublement), soit en 2P (professionnel), ou en 2G.

Ensuite, lorsque les élèves atteignent les 2^e et 3^e degrés, les enseignants se réunissent lors de conseil de classe en fin d'année et délivrent trois types d'attestations (AOA, AOB, AOC). Les élèves sont répartis selon leurs performances scolaires (Franquet et al. 2010), vers l'une de ces quatre trajectoires :

1. Parcours dans l'enseignement général

Les élèves qui obtiennent l'attestation de réussite (AOA) sont autorisés à passer dans la filière de leur choix. La plupart poursuivent leur scolarité dans l'enseignement général, ce qui leur permet d'accéder aux formations d'enseignement les plus prestigieuses ainsi qu'à des emplois hautement qualifiés (Dupont et Lafontaine, 2009). Ces élèves (enseignement Général, Technique de Transition et Artistique de Transition) sont représentés par la quatrième colonne, en vert foncé.

2. Redoublement sans réorientation

Les élèves qui reçoivent l'attestation d'échec (AOC), redoublent. Ils poursuivent leur scolarité dans l'enseignement général, mais recommencent l'année. Ceux-ci sont représentés, dans le graphique, par dans les cases en rouge foncé. Après leur redoublement, ils passent dans la troisième colonne mais sont classés parmi les élèves « en retard ».

3. Réorientation sans redoublement

En plus des attestations de réussite (AOA) et d'échec (AOC), les enseignants peuvent également délivrer une troisième attestation, de réussite avec restriction (AOB) subdivisée en quatre groupes : B1 (refuse l'accès au général), B2 (refuse l'accès à la section de transition), B3 (oblige l'enseignement professionnel), B4 (refuse l'accès à certaines options). L'élève peut solliciter un recours, lui évitant une réorientation non souhaitée, ou se conformer aux choix des enseignants vers une sélection scolaire implicite, plutôt qu'une orientation basée sur ses intérêts et aspirations (Louvet et Duret, 2017). Il est fréquent que des élèves soient orientés vers des filières qui ne correspondent pas à leurs aspirations, en raison de leurs résultats scolaires insuffisants (Lent, 2008). Ces élèves (Technique de Qualification, Artistique de Qualification et Professionnel) sont représentés dans la troisième colonne du graphique. Les flèches vertes permettent de visualiser le glissement de la colonne 4 (enseignement général) vers la colonne 3 (enseignement qualifiant). Cette orientation négative contribue à la stigmatisation des filières qualifiantes, implicitement considérées comme des filières de relégation (Draelants et al., 2011).

4. Redoublement et réorientation

Le redoublement, mis en évidence par les flèches rouges, annonce souvent une orientation vers l'enseignement qualifiant. Il existe une réelle hiérarchie des filières basée sur le taux de retard scolaire dans chaque filière d'enseignement, visiblement plus élevé dans les filières moins valorisées. Les mouvements dégressifs sont unidirectionnels, de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant ou professionnel, et contribuent à la logique de stigmatisation (Draelants et al., 2011).

Au vu du graphique présenté, ce glissement progressif est la preuve d'un système de relégation, non représentatif du réel désir de l'élève. Ainsi, le fait que l'élève puisse choisir son orientation, au sens strict du terme, n'induit pas toujours par voie de conséquence un choix positif ou désiré. Les pays qui pratiquent la sélection précoce possèdent des informations précises sur ses effets des acquis scolaires (Duru-Bellat et Mingat (1997) ; Felouzis et Charmillot (2012). En revanche, les conséquences sur le développement socioaffectif des élèves restent moins bien connues (Ferrara et Friant, 2014). Dans ce contexte, il est légitime de se demander comment ces différentes situations peuvent influencer la motivation scolaire des adolescents (Brasselet et Guerrien, 2010). Plus particulièrement, quel serait le profil motivationnel d'un adolescent qui suit une voie scolaire imposée dont il ne se sent pas responsable ? Cette orientation basée sur ses résultats, plutôt que sur ses aptitudes et aspirations, ne risque-t-elle pas d'impacter l'estime de soi de l'élève ?

2 Le système de relégation

Dans ce chapitre, le terme « relégation » sera défini. L'attention sera portée sur les décisions prises lors des conseils de classe, par les enseignants, à délivrer des attestations restrictives. Le taux d'élèves relégués sera analysé et s'en suivra une conclusion qui clôturera le chapitre.

2.1 Définition

Historiquement, le terme « relégation scolaire » était moins enclin à être utilisé en raison de sa connotation brutale. D'ailleurs, dans les premiers écrits sur les systèmes éducatifs, Bourdieu et Passeron (1968) utilisaient le terme « relégation », qui est davantage métaphorique que conceptuel. Selon ces auteurs, la combinaison de la relégation scolaire et de l'autoélimination (comme l'autorégulation) a conduit les enfants des classes populaires, à quitter prématurément le système scolaire ou à accepter d'être relégués vers des filières dévalorisées (Bourdieu et Passeron, 1968).

À l'heure actuelle, d'après la définition de l'école de tous (2022), la relégation est :

« un mécanisme conscient ou inconscient, formel ou informel, qui consiste, dans le chef des acteurs de l'enseignement, à orienter ou diriger un élève vers une filière ou un type d'enseignement plus en fonction de ses résultats que de ses aptitudes et aspirations. Ce processus de relégation, considéré dans bien des cas comme une alternative au redoublement, entraîne souvent un sentiment d'échec dans le chef de l'élève ».

Ce système d'orientation, adopté par les écoles, est conçu pour répartir les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Cette pratique perdure et continue d'orienter progressivement les élèves, dits moins doués, vers des filières orientées conduisant à des métiers qui sont, par ailleurs, moins bien considérés. De même, il y a peu d'espoir de réversibilité (Demeuse & Lafontaine, 2005).

En conséquence, l'orientation basée sur l'échec scolaire se dessine et une hiérarchie des filières se construit (Grootaers, 2008). Ainsi, selon Canzittu (2019), les élèves en difficulté dans notre système scolaire sont « redirigés » vers la filière qualifiante.

2.2 Décision lors du conseil de classe

Les enseignants y sont amenés à se prononcer sur l'orientation scolaire des élèves. Malgré la littérature existante, le conseil de classe reste une boîte noire si l'on ne s'y intéresse pas. De nombreux éléments interviennent dans le processus d'orientation : la culture spécifique de l'école, les habitus des enseignants ainsi que les stéréotypes des filières (Vienne et Van Haecht, 2011). Partant de ce fait, il existe une mise en valeur élevée de l'enseignement général et une dépréciation de l'enseignement qualifiant. Parfois, ce jugement amène les enseignants à tenter de repousser le plus possible l'orientation vers le qualifiant, perçue comme un échec. André (2011) définit trois « logiques » pédagogiques qui sous-tendent les jugements des enseignants.

La première logique est celle de la « réalisation de soi », qui conduit à dénigrer l'enseignement qualifiant, en le décrivant comme un secteur principalement dévolu à l'activité occupationnelle, par rapport à l'enseignement général, associé à l'épanouissement ou la liberté. André (2011) met en évidence le misérabilisme de cette représentation de l'enseignement qualifiant, ne considérant pas les avantages potentiels que cette option peut offrir aux élèves.

Une seconde logique est celle du « projet », où l'enseignement qualifiant est perçu comme un non-choix de filière par les élèves ou comme un choix négatif. Dans cette perceptive, les étudiants qui fréquentent ces filières sont stigmatisés, car ils sont perçus comme n'ayant pas de projet d'avenir ou comme ayant des aspirations limitées. Cette logique est individualiste, regroupant des étudiants de même origine, tout en négligeant l'importance des relations sociales et familiales dans le choix des filières scolaires.

Enfin, la logique du « doué » ou du « talentueux » vise à orienter vers le qualifiant les élèves qui disposent d'un « don » dans un domaine spécifique.

Les décisions éducatives sont basées sur le rendement scolaire de l'élève, caractérisé par ses performances, mais aussi, sur ses intérêts, goûts et motivations (André, 2011). Par conséquent, il est primordial que l'élève connaisse ses aspirations professionnelles (Jüttler & al, 2021).

2.3 Recours contre les décisions prises lors du conseil de classe

Les élèves peuvent en contester la finalité. L'introduction d'une procédure de conciliation interne auprès de l'école est une étape obligatoire (1^{re} étape) pour pouvoir introduire un recours externe (2^e étape) contre une décision d'échec (AOC) ou de réussite avec restriction (AOB), prise ou maintenue au terme de la conciliation interne (FW-B, 2022).

2.4 Taux de relégation

L'écart entre le nombre d'élèves ayant obtenu une attestation de réussite et celui d'inscrit pour la première fois en troisième année de l'enseignement secondaire général, montre qu'un tiers seulement d'entre-eux, scolarisés dans la filière qualifiante, le seraient par choix délibéré (Franquet et al., 2010). Par ailleurs, Forget (2002, cité par Franquet et al., 2010) a mené une enquête sur les souhaits d'orientation des élèves en fin de premier degré : 4,8% choisissent, à priori, l'enseignement professionnel, 20% des élèves y sont pourtant scolarisés l'année suivante.

Selon les indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2022), en 3^e année de l'enseignement général, un total de 3199 attestations B ont été délivrées, dont 18% sont de type B1, 62% de type B2, 11% de type B3 et 9% de type B4. En 4^e année de l'enseignement général, les attestations les plus délivrées sont la B1 et B2 représentant respectivement 37,1% et 31,6%.

D'après la figure 4, la répartition des AOB varie selon le genre et le type d'enseignement. Dans l'enseignement général, la proportion est de 48,6% chez les filles et 51,4% chez les garçons. Cependant, dans l'enseignement technique de transition et de qualification, les filles représentent environ un tiers des AOB délivrées, tandis que les garçons représentent les deux tiers.

Dans l'enseignement professionnel, les garçons représentent les trois quarts des élèves obtenant une AOB.

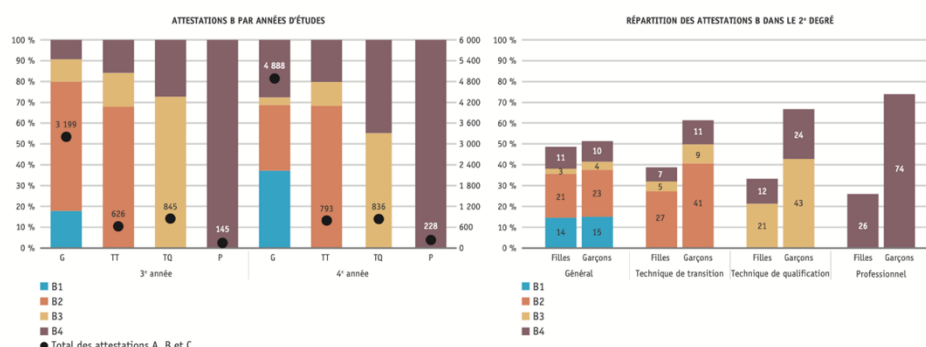


Figure 4 – Répartition des attestations B délivrées en 2021 dans le 2° degré de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice (FW-B, 2022)

2.5 Ressenti des élèves relégués

Une enquête a été réalisée par Franquet et al. (2010) auprès de 180 élèves dans le troisième degré de l'enseignement qualifiant, dans la région de Mons. Les participants ont rempli un questionnaire comportant trois aspects : leur parcours scolaire, leurs projets professionnels et leur sentiment de compétence. L'objectif étant de comprendre comment les sujets avaient choisi leur orientation et comment ils le percevaient.

Cette recherche éviter de réduire les choix des élèves de l'enseignement qualifiant, à une opposition simpliste entre choix positifs et négatifs. À l'inverse, ils identifient la diversité des profils motivationnels des élèves, en se basant sur les facteurs influençant leur engagement dans une action. Cinq profils sont déterminés, selon plusieurs indicateurs, tels que leur projet scolaire, individuel, familial, leur passé scolaire et le type d'orientation conduisant au choix de leur filière. À partir de la combinaison des éléments, cinq profils émergent. La figure 6 permet de visualiser la répartition de ces profils, selon la typologie de Paul, Frenay et Galand (2006) :

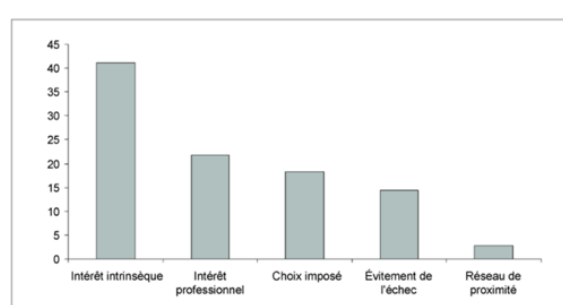


Figure 5 – Distribution des profils motivationnels déclarés par les sujets (Paul, Frenay & Galand, 2006)

Les données révèlent que, bien que considérées comme « voies de relégation », la majorité des élèves (41%) choisissent leur option, en fonction de leur intérêt personnel. D'après Franquet et al. (2010), les cours correspondent à leurs aspirations professionnelles, leur permettant ainsi d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice du métier envisagé.

En plus des élèves présentant un intérêt intrinsèque pour leur option, 22% de l'échantillon peut être considéré comme relevant du profil « intérêt professionnel ». Ce profil est particulier dans la

typologie, car les élèves donnent leur accord, à certains éléments du profil « intérêt intrinsèque », mais choisissent simultanément des éléments liés, à une contrainte de choix ou à la peur de l'échec (Franquet et al., 2010). Des contradictions apparaissent chez ces élèves affirmant, à la fois, que les cours leur semblaient plus intéressants, tout en admettant, qu'ils n'ont pas eu le choix vu leurs résultats scolaires. Ces élèves mentionnent, à la fois, des projets professionnels ambitieux, tout en évoquant une expérience passée d'échec dans une option précédente.

Le profil correspondant au choix imposé par des facteurs externes, concerne 18% des élèves de l'échantillon. Ces élèves signalent que le choix de leur option a été déterminé par leurs résultats scolaires ou qu'il a été imposé, par leurs parents ou professeurs. Le pourcentage d'élèves en accord avec les éléments du profil « évitement de l'échec » est de 14%. Pourtant, l'échantillon est constitué d'élèves fréquentant une option de « relégation », ayant été contraints de se réorienter en raison d'une attestation d'orientation avec restriction, afin d'éviter de redoubler, s'orientant ainsi vers une option « plus facile » (Franquet et al., 2010). Le profil caractérisé par une motivation basée sur le souhait de rester dans un environnement familial, est le moins courant. Seuls 3% des participants indiquent avoir choisi leur option pour suivre leurs amis ou prendre exemple sur des membres de leur famille.

La deuxième question de l'étude interroge les élèves sur leur choix d'option. Les élèves évaluent leur niveau de satisfaction, sur une échelle de 1 à 10. En moyenne, la note globale est de 7,2/10 (Franquet et al., 2010). Cependant, il existe une différence, significative, entre la note moyenne des étudiants ayant choisi leurs parcours (7,8/10) et ceux assignés à un parcours (6,2/10). Ainsi, les élèves déclarent être moins satisfaits de leur orientation lorsqu'elle est imposée. La figure ci-dessous illustre cette différence.

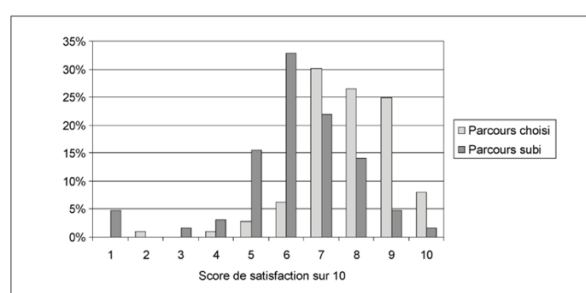


Figure 6 – Distribution des scores de satisfaction en fonction des types de parcours estimés par les sujets de l'échantillon (Paul, Frenay & Galand, 2006)

Finalement, les résultats de cette étude indiquent que, un peu plus d'un tiers (37%) des participants ont choisi leurs parcours de formation, par défaut (parcours subi). Donc, près des deux tiers (63%) déclarent avoir choisi leur orientation de façon délibérée et de la manière la plus rationnelle possible, en visant une correspondance entre le contenu de la formation et le projet d'avenir envisagé (Franquet et al., 2010).

Cependant, ces auteurs soulignent que les résultats pourraient être affectés par les effets de la rationalisation, *à postériori*. En effet, les participants sont interrogés, en fin de parcours, ce qui entraîne une adaptation de leur motivation et de leur projet au fil du temps.

2.6 En résumé

En dépit d'une liberté accordée aux élèves, un système d'orientation basé sur l'opposition, échec ou réussite, crée un « effet toboggan » (Vitiello, 2008) conduisant à une logique de relégation. Un mécanisme qui, selon Grootaers (2006), caractérise le système scolaire en Belgique francophone.

À première vue, la distribution des attestations d'orientation, en fonction de la filière d'enseignement, montre que la plupart des AOB sont délivrées dans l'enseignement général (Franquet et al., 2010). Leur nombre diminue à mesure que l'on se rapproche de l'enseignement professionnel. Demeuse, et al. (2007) concluent qu'une fois les élèves orientés dans l'enseignement qualifiant, la réversibilité de leurs parcours est très peu probable.

À vrai dire, face à l'attestation AOB, l'élève dispose tout de même d'un choix. Il peut, s'il le souhaite, redoubler, évitant ainsi une réorientation non souhaitée. Cela dit, souvent, il décide de rester dans un parcours légitimant la décision prise par le conseil de classe. Un rapport de la Commission de pilotage du système éducatif de 2006 chiffre, à 20%, le nombre d'élèves obtenant une AOB qui, dans quatre cas sur cinq, se traduit par une réorientation dans le qualifiant. Ceci, octroyant la possibilité au système scolaire de réguler le flux d'élèves, en fonction des performances scolaires, d'après Franquet et al., (2010).

Étant donné que la recherche de Franquet et al. (2010) ne se concentre pas uniquement sur les élèves ayant été relégués, la question de perception des élèves scolarisés, dans l'enseignement qualifiant suite à une réorientation face à l'attestation AOB, se pose. Dans le cadre de cette recherche, une enquête sera menée afin de connaître leur ressenti : perçoivent-ils leur orientation négativement ?

3 Les conceptions de soi dans le domaine scolaire

Dans ce troisième chapitre, pour pouvoir évaluer l'impact que peuvent avoir les effets de la relégation sur l'état psychologique des élèves, de 3^e et 4^e secondaire, il est important de comprendre comment ils s'estiment eux-mêmes. Comment perçoivent-ils leur succès/échec et les conséquences qui y sont associées. Pour ce faire, l'estime de soi scolaire, la connaissance de soi, la conception de soi en relation avec la performance seront abordés successivement. Enfin, un paragraphe sera dédié au réflexe de désidentification des dimensions menaçantes pour l'estime de soi, auxquelles les élèves peuvent être confrontés.

3.1 Estime de soi (self esteem)

Tout d'abord, l'estime de soi est définie par Rosenberg (1979, cité par Martinot, 2005, p.4) : « Cette estime correspond à la valeur que les individus s'accordent, qu'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ».

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, caractérisée par trois composantes essentielles : la comportementale (qui influence nos capacités à l'action et se nourrit de nos succès), la cognitive (qui dépend de l'image de soi) et l'émotionnelle (qui correspond à l'amour de soi) selon

André (2005). De plus, l'estime de soi n'est pas une dimension unique, mais plutôt la résultante de plusieurs composantes. Cet auteur définit chez les adolescents cinq dimensions : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité.

Bardou et al. (2012) ajoutent que l'estime de soi constitue indéniablement une dimension fondamentale de l'identité, qui renvoie à la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne, mais qu'il ne s'agit pas uniquement d'un trait de personnalité. Elle est constituée d'évaluations favorables ou défavorables que l'individu se fait à propos de lui-même, reflétant ainsi les représentations qu'il possède à son sujet et l'approbation ou la désapprobation qu'il ressent à l'égard de sa propre personne (Bardou et al., 2012). Ces auteurs considèrent l'estime de soi comme une construction multidimensionnelle, constituée de facteurs plus ou moins indépendants, renvoyant à des domaines d'activités particuliers.

Un aspect plus spécifique a été étudié dans la littérature : la confiance que l'élève a en ses capacités d'apprentissage, qui relève de son estime de soi scolaire. D'après Galand (2006), la réussite d'un élève ne dépend pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissage. D'après cet auteur, les étudiants ayant de faibles acquis de départ, mais qui croient en leurs capacités, les utilisent efficacement, peuvent développer largement leurs compétences.

Dans ce sens, le psychologue américain Bandura (1994) appelle « self efficacy » traduit par l'« auto-efficacité » comme la capacité perçue pour produire une action désirée. Cette auto-efficacité est définie comme les croyances des personnes en leurs capacités à produire des niveaux de performance désignés. Par ailleurs, Schunk (1991) cite les travaux de Bandura (1982 ; 1997) en confirmant l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'auto-efficacité) et sa performance dans ce domaine. Ces croyances déterminent comment ces personnes se sentent, pensent, se motivent et se comportent. Le concept de soi est étroitement lié à la motivation scolaire et sera largement abordé au chapitre 4.

3.2 Connaissance de soi

Pour Martinot (2005), « Tout individu possède de très nombreuses connaissances sur lui-même ou, plus précisément, de très nombreuses conceptions de soi », c'est-à-dire qu'il peut se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles ou comme ayant des attributs différents. Martinot clarifie qu'il faut considérer qu'à l'origine de ces multiples conceptions, il n'y a qu'un seul et même concept de soi. Ainsi, Markus et Wurf (1987, cités par Martinot, 2005) déclarent que la plupart des auteurs s'accordent à reconnaître un caractère multidimensionnel au concept de soi, c'est-à-dire que tout individu possède un concept de soi global constitué de multiples conceptions de soi différentes.

Selon Ruvolo et Markus (1992, cités par Martinot, 2005), les individus sont ainsi guidés et influencés par ces diverses conceptions de soi, actuelles et futures. Ces multiples conceptions de soi sont emmagasinées en mémoire de manière plus ou moins structurée. Les rôles, les traits, les valeurs, les relations, et les expériences passées sont mélangés, mais sans pour autant être liés les uns aux autres.

D'après Brown et Dutton, en 1995 (cités par Martinot, 2005), les individus confrontés à diverses informations vont les traiter de manière sélective, en ignorant celles susceptibles de menacer leur estime de soi. Les conceptions de soi qui vont découler de ce traitement sélectif ont également été considérées par Taylor et Brown, en 1988 (cités par Martinot, 2005), et sont perçues comme des illusions positives de soi. « Illusoires ou réelles, ces conceptions positives seraient porteuses d'une dynamique de succès » (Martinot, 2005, p.4).

3.3 Conceptions de soi et performance

Il semble essentiel d'établir un lien entre les conceptions qu'un individu possède de lui-même et sa performance dans un domaine. Selon Martinot (2005), seuls les élèves ayant un bon niveau scolaire possèdent un schéma de soi de réussite scolaire. Il s'agit d'un ensemble de croyances et d'attitudes qu'une personne a, envers elle-même, sur sa capacité à réussir, construit à partir d'expériences. Ce schéma de soi intègre toutes les informations connues du soi, dans un domaine particulier, ce qui garantit une excellente conception de réussite de l'individu concerné. Effectivement, les étudiants qui pensent du bien d'eux-mêmes, détiennent une conception de soi positive, et poursuivent leurs études plus longtemps et utilisent, de manière plus efficace, les compétences et stratégies qu'ils ont développées (Martinot, 2005). À l'opposé, les élèves ayant un faible niveau scolaire favorisent une absence de réussite scolaire, qui les empêche de développer des stratégies efficaces pour atteindre les objectifs académiques selon Harter (1990), Pintrich et Schrauben (1992), cités par Martinot (2005).

Selon Calsyn et Kenny (1977, cités par Martinot, 2005), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi de l'image de soi actuelle. Helmke et Van Aken (1995, cités par Martinot, 2005) assurent que posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite peut être une condition préalable avantageuse pour inculquer et maintenir des efforts dans des situations d'apprentissage et de performance. Schunk (1991) confirme, en ajoutant que les conceptions de soi de réussites scolaires peuvent booster la motivation. À compétences égales, ce qu'une personne pense pouvoir faire semble être aussi important que ce qu'une personne peut faire, d'après Martinot (2005).

D'après Bardou et al. (2012), les expériences d'échec scolaire ont plutôt une propension à conduire à une dévalorisation de l'estime de soi, tout comme les expériences de réussite scolaire tendent à conduire à une valorisation de soi. À l'adolescence, période de développement cruciale où les jeunes cherchent à se comprendre et à trouver leur place dans le monde, les résultats scolaires peuvent influencer significativement ce processus d'autoévaluation. Un lien de cause à effet avec le redoublement scolaire défini au point suivant peut, dès lors, être émis. Celui-ci peut faire basculer l'élève dans une situation de perte de confiance.

3.3.1 Effets du redoublement

Lambert (2018) considère la pratique du redoublement comme inefficace d'un point de vue pédagogique, impactant négativement la confiance en soi de l'élève, sa motivation ainsi que ses relations avec les pairs. Ce phénomène est souvent associé à un sentiment de rejet (Galand &

Hospel, 2015 ; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997, cités par Galand et al. 2019), car ces élèves se retrouvent séparés de leurs condisciples (Crahay, 2016).

Jimerson et al. (2002, cités par Galand et al., 2019) ont synthétisé le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire. Suite à l'analyse des résultats de 17 études, les auteurs ont tiré la conclusion que le redoublement constitue un indicateur significatif du risque de décrochage scolaire. En effet, les élèves ayant subi le redoublement sont, de deux à onze fois, plus susceptibles de décrocher durant l'enseignement secondaire. Le décrochage scolaire étant étroitement lié avec les éléments précités. De ce fait, les effets négatifs provoquent la baisse du concept de soi scolaire, dont on connaît l'importance pour l'engagement et la persévérance des apprenants (Galand & Vanlede, 2004), ainsi qu'un risque accru d'abandonner l'école.

3.3.2 Big Fish Little Pond Effect (BFLPE)

Le « Big fish little pond effect (BFLPE) » ou l'effet « gros poisson dans le petit étang » est une théorie introduite par Herbert W. Marsh et John W. Parker (1984), qui souligne le fait que les individus ont tendance à s'évaluer par rapport à leur réseau social proche. Selon la théorie, l'impact de l'environnement, sur le plan socioaffectif, est significatif : l'estime de soi d'un individu sera plus élevée s'il est entouré de collègues moins talentueux que lui. Inversement, une personne entourée de pairs talentueux et intelligents aura tendance à avoir une estime d'elle-même moindre (Marsh, 1987).

Une étude a été réalisée pour évaluer la corrélation entre les performances académiques et l'estime de soi des élèves en fonction des différents établissements scolaires fréquentés. Les élèves fréquentant des écoles dites « performantes » se considèrent moins capables par rapport à leurs pairs et se perçoivent comme des petits poissons dans un grand bassin. À l'opposé, ces mêmes élèves, inscrits dans des écoles dites moins « performantes » présentent une estime de soi plus élevée et se voient comme de gros poissons dans un petit bassin. D'après Marsh, « il est préférable d'être : une grosse grenouille dans un petit étang qu'une petite grenouille dans un grand étang » (p. 31).

Les comparaisons sociales peuvent être de deux types : libres ou forcées. Lors des comparaisons libres, les élèves se comparent à des personnes du même sexe et légèrement plus performantes qu'eux, ce qui est considéré comme une comparaison ascendante (Huguet et al., 2001). Ces comparaisons contribuent à un effet positif sur l'évaluation de soi, appelé l'effet d'assimilation. Ce résultat peut s'expliquer par le processus d'identification aux autres, ce qui peut être une source d'inspiration (Muller et al., 2011). Le Reflected Glory Effect, décrit cette fierté ressentie par une personne, faisant partie d'un groupe prestigieux. En revanche, les comparaisons forcées sont imposées par le contexte scolaire dans lequel l'élève évolue (sa classe, son école), et auquel il est inconsciemment contraint de se comparer. Les élèves fréquentant des établissements performants sont ainsi incités, à se comparer à des élèves plus performants qu'eux, ce qui amène à un effet négatif sur leur autoévaluation, d'après Dupont et Lafontaine (2017). Ce type de comparaison souligne les différences entre individus, appelé l'effet de contraste. D'après Dupriez et al. (2009), le BFLPE permet de comprendre pourquoi la fréquentation d'un établissement, au niveau scolaire moyen ou élevé, peut avoir une influence négative sur le concept de soi et les aspirations professionnelles et éducationnelles.

3.4 Se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi

Le concept des conduites d'autoprotection, chez les personnes stigmatisées (Croizet et Leyens, 2003), peut être appliqué aux élèves en difficulté scolaire. Il est fréquent que les élèves ayant vécu des expériences scolaires négatives, comme le redoublement par exemple, mettent en place divers mécanismes pour préserver leur estime de soi (Bourgeois et Galand, 2006). Dans ce cas, l'étudiant optera pour une stratégie de minimisation de l'importance de la dimension de l'échec, connue sous le nom de « désengagement psychologique de l'estime de soi dans un domaine ou contexte particulier » (Martinot, 2005, p.14). Le terme « désengagement » fait référence à un manque temporaire de connexion, entre l'estime de soi et les performances éventuellement menacées.

Crocker et al. (1998, cités par Martinot, 2005) utilisent le terme « désidentification » pour définir l'adaptation qui consiste à déconsidérer les domaines menaçants de l'estime de soi. Cela peut entraîner un préjudice psychologique significatif, se traduisant pas un retrait psychologique qui entrave la capacité des individus à s'engager dans des stratégies, visant à améliorer leurs faiblesses. Cette protection de l'estime de soi, affecte-t-elle négativement l'amélioration de soi ? Martinot (2005) soutient les théories de la motivation, qui définissent que la motivation dans un domaine dépend de la valeur attribuable. Ainsi, pour elle, les élèves en difficulté qui se désidentifient de la sphère scolaire, travaillent de moins en moins et se démotivent. Lorsque les difficultés scolaires se renforcent, les étudiants se désidentifient d'autant plus, afin de garantir leur estime de soi.

La recherche de Kaplan et Peck (1994), auprès d'élèves en échec, montre le cercle infernal dans lequel ils se trouvent piégés. Lorsque l'échec affecte rudement l'estime de soi des élèves, ceux-ci peuvent développer des attitudes méfiantes, voire à s'opposer franchement aux normes scolaires. Effectivement, Galand (2006) confirme que les élèves se désintéressent des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces, ce qui peut avoir des répercussions sur leurs choix d'études. Cette manière de faire, leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes, mais avec les conséquences négatives sur leur avenir.

Selon André (2005) les sujets, à basse estime de soi, tentent de justifier l'échec à des attributions internes (« c'est de ma faute »), globales (« cela prouve que je suis nul ») et stables (« il y aura d'autres échecs »). Tandis que leurs camarades, à haute estime de soi, vont recourir à des attributions externes (« je n'ai pas eu de chance »), spécifiques (« je reste quelqu'un de globalement valable ») et instables (« après la pluie, le beau temps : des succès viendront »). Ces deux dynamiques s'autoentretiennent. La première pousse le sujet à entreprendre aussi peu que possible, par peur de l'échec, en bénéficiant moins souvent des gratifications de la réussite. Tandis que la seconde incite l'élève, moins préoccupé par le risque de l'échec, à multiplier les actions qui vont consolider sa confiance en lui-même, et le pousser à renouveler ses initiatives (André, 2005). En d'autres termes, une haute estime de soi peut stimuler la motivation et l'engagement, alors qu'une faible estime de soi peut entraver la capacité à agir et à prendre des risques.

3.5 En résumé

Ce résumé couvre divers aspects de l'estime de soi à partir de différentes perspectives et auteurs. Dans le cadre de cette étude, l'objectif est d'évaluer l'impact que peut avoir la relégation ou le redoublement sur la santé mentale des élèves. Il est donc primordial de comprendre la manière dont les élèves évaluent leur propre estime de soi, leur perception de la réussite ou de l'échec, ainsi que les conséquences qui sont y sont associées. Rosenberg (1979) définit l'estime de soi comme la valeur que les individus s'accordent en s'aimant ou en se désaimant et en s'approuvant ou se désapprouvant, tandis qu'André (2005) et Bardou et al. (2012) considèrent l'estime de soi comme une construction multidimensionnelle. La confiance en ses capacités d'apprentissages, appelée « auto-efficacité » (Bandura, 1994) joue également un rôle crucial dans la réussite scolaire d'après Galand (2006) et Schunk (1991). Les élèves ayant un faible niveau scolaire peuvent adopter des stratégies pour préserver leur estime de soi, telles que le « désengagement psychologique de l'estime de soi dans un domaine particulier », comme le décrit Martinot (2005). Les expériences d'échec ou de réussite ont des impacts sur l'estime de soi et la motivation des apprenants (Bardou et al., 2012), et le redoublement peut entraîner des conséquences négatives sur la confiance en soi, la motivation et les relations sociales (Lambert, 2018). Enfin, le BFLPE suggère que la comparaison sociale joue un rôle important dans la formation de la conception de soi (Marsh, 1987).

4 La motivation scolaire

4.1 Définition

Quid de l'influence de la motivation scolaire sur la persévérance des adolescents ? Bien que la littérature mette en évidence l'importance de la motivation, cette variable a été peu étudiée en milieu éducatif malgré son impact significatif (Louvét et Duret, 2017).

D'après Fenouillet (2012), la motivation est un concept particulièrement complexe. Ainsi, même si l'on s'accorde généralement sur l'idée qu'elle tend à expliquer les agissements et les causes des comportements des individus, il est particulièrement difficile de proposer une définition unique, mettant en lien tous les éléments qui lui sont associés (tels que les buts, les besoins, les intérêts, les émotions, les valeurs). D'ailleurs, la motivation ne relève pas seulement de facteurs individuels (propres à l'individu) ni même de facteurs purement externes (propres à la situation), mais serait plutôt la résultante de l'interaction entre ces différents facteurs (Galand et Bourgeois, 2006).

D'après Barbeau (2015), la motivation scolaire prend son origine dans les perceptions, qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement. Selon McCombs et Marzano (1990, cités par Barbeau, 2015), les divers systèmes de perception de soi sont organisés dans un schéma de soi (« self-system »). Ce schéma résulte de l'interprétation qu'une personne se fait d'elle-même, au travers des différentes expériences qu'elle vit. Ce ne sont pas les capacités réelles d'une personne qui sont déterminantes, mais bien sa perception de ses capacités.

Selon Raynor et McFarlin (1986), le schéma de soi est donc intimement lié à un processus d'évaluation de soi, où la personne est motivée à rechercher des images de soi particulières, et à se sentir bien avec ces images. Ce sont, la recherche d'information sur soi et la valeur affective liée à cette information, qui vont influencer la direction, la force et la persistance dans une action.

Dans ce sens, Barbeau (2005) définit ces divers systèmes comme cruciaux, dans la motivation scolaire. L'attention sera portée sur trois d'entre eux : **le sentiment d'efficacité personnelle** (self efficacy), **la perception de sa compétence** (perception of competence) et **la théorie de l'autodétermination** (Ryan et Deci, 2000).

4.2 Sentiment d'efficacité personnelle (self efficacy)

Selon Bandura (2003), la motivation influence le comportement du sujet en fonction de ses croyances personnelles. Bien que le concept de soi ait été défini plus précisément dans le chapitre 3, il est étroitement lié avec le sentiment d'efficacité personnelle (self efficacy).

Ce dernier, est défini comme étant «les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles (...)» (Bandura, 2003, p.24). Par conséquent, ce sentiment de compétence serait davantage une interprétation que l'individu se fait de ses compétences, plutôt que son reflet réel. Justement, « ce n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne, mais bien une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes (...) » (Bandura, 2003, p.64). De ce fait, deux élèves ayant les mêmes aptitudes, ou les mêmes élèves dans des circonstances différentes peuvent donc obtenir des performances variables, selon l'estimation en leurs croyances d'efficacité personnelle. Donc, elles permettent à un élève d'évaluer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence.

D'après Bandura (2003), quatre sources d'information influencent ce sentiment d'efficacité personnelle, à savoir :

1. la maîtrise personnelle : les performances antérieures, que ce soit des échecs ou des réussites, sont utilisées comme indicateurs d'aptitude ;
2. l'apprentissage social : l'individu évalue ses capacités au départ des expériences vécues avec d'autres personnes. Cet apprentissage est d'autant plus élevé que les autres personnes présentent les mêmes caractéristiques que l'individu (âge, genre, etc) ;
3. la persuasion par autrui : le sentiment d'efficacité d'un individu est influencé par la confiance que manifestent les autres personnes envers ses capacités, surtout si celui-ci est confronté à des difficultés ;
4. l'état physiologique et émotionnel : les états émotionnels tels que l'anxiété ou la détresse peuvent impacter le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que les sensations physiques telles que la fatigue ou la douleur.

Les individus ayant foi en leurs capacités, abordent les tâches difficiles comme des défis à maîtriser plutôt que comme menaces à éviter. En revanche, les personnes qui doutent de leurs capacités hésitent à accomplir des tâches difficiles (Bandura, 1994). Face aux tâches complexes, ces derniers s'attardent sur leurs lacunes, les obstacles qu'ils rencontreront et toutes sortes de conséquences négatives, plutôt que de se concentrer sur la façon de réussir. Ces individus ont tendance à relâcher leurs efforts et abandonner rapidement. De même, les personnes qui ne connaissent que des succès faciles, en viennent à s'attendre à des résultats rapides et sont facilement découragées par l'échec (Bandura, 1994).

De plus, d'après Lecomte (2004), si un élève se trouve dans un environnement où l'attente de résultats est faible et que l'élève s'estime non efficace, il abandonnera rapidement. À l'opposé, convaincu de son efficacité, il maintiendra ses efforts. Par contre, dans un environnement exigeant et une faible perception d'efficacité, il risquera de se rabaisser et/ou de déprimer. Au contraire, toujours dans ce même type de milieu, une estimation d'efficacité élevée engendrera de fortes aspirations.

4.3 Perception de sa compétence

Selon Barbeau (2005), chaque élève possède une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989). Cette perception s'acquiert à partir de sources diverses : les expériences personnelles (réussites et échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche). La perception de sa compétence ne s'acquiert pas à partir d'une seule expérience de réussite ou d'échecs, mais par la combinaison et la répétition de ces expériences.

En d'autres termes, si lorsqu'un élève est confronté à une résolution de problème, avec une anxiété intense qui l'empêche de réussir l'exercice, alors que la plupart de ces congénères y parviennent, il est probable que celui-ci développe un sentiment d'incompétence. Par ailleurs, les élèves qui se perçoivent compétents dans un domaine précis vont s'engager dans des activités liées à ce domaine, persister face aux difficultés et atteindre un niveau de performance élevé.

4.4 Théorie de l'autodétermination

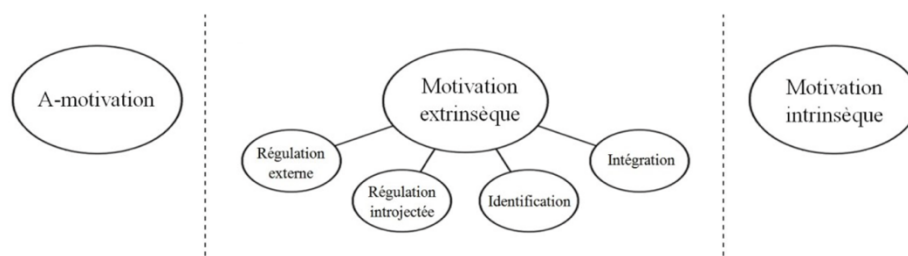


Figure 7 – Taxonomie de la motivation humaine (Deci et Ryan, 2000a, p.61)

Il existe différents types de motivation qui peuvent être classées, en fonction du degré d'autodétermination. En d'autres termes, les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité tiennent considérablement de la volonté et du choix, qui sous-tendent cette motivation. D'après Deci et Ryan (2000), il existe des motivations intrinsèques, où les individus tirent une satisfaction personnelle interne, et des motivations extrinsèques, qui sont stimulées par des facteurs externes.

Selon Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), une motivation est considérée comme autodéterminée, lorsque l'élève exerce une activité spontanément et par choix. Une motivation non autodéterminée survient, lorsque l'individu effectue une activité en réponse à une pression interne ou externe, et cesse, lorsque cette pression diminue. Comme l'illustre la figure ci-dessus, cette théorie identifie six types de motivation différentes le long d'un continuum d'autodétermination, allant de la motivation

intrinsèque (la plus autodéterminée) à l'a-motivation (la moins autodéterminée). Entre ces deux extrêmes se trouvent les régulations intégrée, identifiée, introjectée et externe, caractérisant différents degrés d'autodétermination dans la motivation (Sarrazin et al., 2006, p.159-160).

- **L'a-motivation** se réfère à l'état de l'individu perdant tout intérêt à agir (Deci et Ryan, 2000). Cet état de résignation peut être attribué au sentiment de ne plus être compétent, à un manque de valeur accordée à l'activité, ou à la conviction que l'action entreprise n'aboutira à aucun effet positif (Paquiot-Papet, 2015) ;
- **La motivation extrinsèque** est associée à toute activité en raison des récompenses qu'elle peut apporter. L'élève s'engage dans l'activité non pas pour le plaisir de la tâche elle-même, mais plutôt pour les bénéfices qu'il en retire ou espère en retirer (Paquiot-Papet, 2015). Deci et Ryan (2000) décrivent quatre sous-modalités de la motivation extrinsèque :
 - **La motivation extrinsèque par régulation externe** se réfère à l'utilisation de divers stimuli externes tels que les récompenses, les sanctions, et autres pour encourager un individu à agir ;
 - **La motivation extrinsèque par régulation introjectée** renvoie aux actions que l'individu contrôle lui-même, où il réalise certaines activités pour éviter la culpabilité ou le stress, ou encore pour atteindre l'autosatisfaction ou la reconnaissance ;
 - **La motivation extrinsèque par identification** se rapporte aux tâches que l'individu considère comme importantes pour atteindre ses objectifs ;
 - **La motivation extrinsèque par intégration** est liée aux valeurs et aux besoins de l'individu. Selon Deci et Ryan (2000a), ce type de motivation partage certaines caractéristiques avec la motivation intrinsèque, tel qu'un sentiment élevé d'autodétermination, mais demeure néanmoins extrinsèque, car l'activité n'est pas entreprise pour le plaisir ou la satisfaction qu'elle procure, mais plutôt pour les conséquences positives qu'elle engendre.
- **La motivation intrinsèque** est caractérisée par un acte volontaire, où l'élève est entraîné par des ressources internes et en retire une grande satisfaction. Dans ce cas, c'est l'activité en elle-même qui procure une sensation de satisfaction à l'individu grâce à son attrait, sa contribution à l'acquisition de nouvelles connaissances et/ou le défi qu'elle représente (Paquiot-Papet, 2015). En somme, cette motivation est centrée sur l'activité plutôt que sur les récompenses ou les punitions associées à l'activité.

Cette théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) est de plus en plus étudiée dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Lorsque l'individu se sent autodéterminé dans son activité, cela conduit à une motivation de meilleure qualité. Cependant, lorsque l'individu perçoit que son engagement dans l'activité est imposé par des pressions externes tel que les enseignants ou les parents, cela peut nuire au degré de satisfaction de son besoin d'autodétermination dans le contexte scolaire.

Selon Reeve (2002), trois dimensions de l'autodétermination sont importantes :

- **le locus de contrôle interne**, correspondant à l'initiation et la régulation du comportement par la personne elle-même, donne ainsi un sentiment d'autodétermination ;
- **la volonté**, impliquant l'engagement, sans ressentir de pression externe ;
- **le choix perçu**, qui découle de la capacité à prendre des décisions.

D'après Vallerand et al. (2007), les élèves manifestant une forme de motivation autodéterminée obtiennent fréquemment de meilleurs résultats scolaires, car ils sont disposés à investir davantage d'efforts dans leurs apprentissages (Kusurkar et al., 2013). D'autre part, les étudiants possédant une motivation extrinsèque ont tendance à abandonner leurs études avant la fin de l'année scolaire (Vallerand et Bissonnette, 1992). La motivation étant intimement liée à la persistance dans les études (Pelletier et Vallerand, 1993).

Selon Bariaud et Dumora (2004), les élèves s'étant sentis influencés ou même contraints, lors de l'élaboration des choix d'orientation, pourraient avoir revalorisé leur orientation en affirmant qu'ils se sont sentis libres dans leur choix d'orientation ou en percevant, *à postériori*, l'influence des professeurs comme positive. Ces élèves présentent tout de même un profil scolaire intrinsèque et autodéterminé, parce qu'ils ont adhéré à cette orientation. Selon Ryan (1993), il est possible d'être autodéterminé tout en étant dépendant ou contraint d'être indépendant. Ainsi, les notions d'autodétermination et d'indépendance ne sont pas interchangeables.

Contrairement à cette idée, d'après Brasselet et Guerrien (2010), le degré de liberté perçu lors de la prise de décision en matière d'orientation, joue un rôle important dans la motivation des élèves vis-à-vis des activités scolaires, en classe. En effet, plus les élèves se sentent libres de choisir leur orientation, plus leur motivation extrinsèque est régulée de manière autodéterminée et moins ils éprouvent d'a-motivation. En revanche, lorsque les étudiants se sentent influencés, par leurs parents ou leurs enseignants, cela est plutôt associé à une motivation extrinsèque régulée de manière non autodéterminée. Par conséquent, la manière dont les élèves vivent l'expérience d'orientation peut être considérée comme un facteur prédictif de leur motivation.

4.5 Disparités de motivation entre l'enseignement général et qualifiant

Desombre et al. (2017), interrogeant dix-huit enseignants et cinquante-cinq étudiants, révèlent des différences significatives dans les profils motivationnels des élèves en filière générale et professionnelle. Les élèves en filière générale obtiennent des scores plus élevés en termes de motivation intrinsèque et extrinsèque. Ils éprouvent un plus grand sentiment d'autodétermination et de compétence par rapport aux activités scolaires. Ces étudiants considèrent l'école comme une étape nécessaire pour atteindre un métier choisi, ce qui se reflète dans des scores plus élevés en régulation identifiée. En revanche, les élèves en filière professionnelle montrent des scores plus bas en régulation identifiée et des scores plus élevés en a-motivation. De plus, selon les enseignants interrogés dans la filière professionnelle, la motivation des élèves est perçue comme étant moins autodéterminée et davantage contrôlée par rapport aux déclarations des élèves eux-mêmes. Cette sous-estimation de la part des enseignants conduit à une diminution des attentes envers ces élèves (Vandelle, 2015).

Selon Brasselet et Guerrien (2014), les élèves de filière professionnelle sont motivés par des raisons externes, plutôt que par leur intérêt pour la matière, le plaisir d'apprendre ou un projet scolaire et professionnel. Ces étudiants finissent fréquemment dans cette filière, par défaut, en raison de leurs faibles résultats scolaires. En somme, le choix d'une filière en fonction de ses propres intérêts et aspirations est essentiel pour encourager la motivation autodéterminée et favoriser la réussite scolaire. Toutefois, ce critère n'est pas considéré comme prioritaire, ni par le système scolaire, ni par les élèves, qui ont assimilé le mode de fonctionnement de ce système (Louvét et Duret, 2017).

4.6 En résumé

Dans le cadre de cette étude, il est pertinent de s'intéresser à la motivation scolaire des adolescents, en particulier après une réorientation subie ou un redoublement. La motivation est un concept complexe qui explique les comportements des individus (Fenouillet, 2012). Barbeau (2015) soutient que la motivation scolaire dépend des perceptions que l'étudiant a, de lui-même, et de son environnement. Elle identifie trois systèmes clés de motivation scolaire : le sentiment d'efficacité personnelle, la perception de la compétence et la théorie de l'autodétermination. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle est une interprétation des compétences, plutôt qu'un reflet réel. Deci et Ryan (2000) distinguent la motivation intrinsèque et extrinsèque. Tandis que Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) différencient la motivation autodéterminée et non autodéterminée. L'étude menée par Desombre et al. (2017) a révélé des différences, significatives, dans les profils motivationnels des élèves en filière générale et professionnelle. Les élèves de filière générale ont montré une motivation intrinsèque et extrinsèque plus élevée, ainsi qu'un plus grand sentiment d'autodétermination et de compétence.

Une attention particulière est portée aux élèves inscrits dans des filières qualifiantes, qui présentent des résultats inférieurs en termes de « régulation identifiée » et des scores supérieurs en « a motivation ». Brasselet et Guerrien (2014) affirment que les élèves de filière professionnelle sont souvent motivés par des raisons externes et aboutissent souvent dans cette filière, par défaut. En somme, choisir une filière en fonction de ses propres intérêts et aspirations est essentiel, pour encourager la motivation autodéterminée et favoriser la réussite.

5 Aspirations d'études : académiques et professionnelles

Dans ce chapitre, l'attention sera portée sur les aspirations d'études multidéfinies. En effet, selon Marcoux-Moisán (2015), il n'existe pas qu'un seul descriptif, mais plusieurs, provenant de diverses sources.

D'entrée de jeu, la définition dominante, issue du Larousse (s.d.) propose de définir l'aspiration comme : « Force intérieure, tendance profonde qui pousse quelqu'un vers un idéal ou une meilleure situation ». D'après Marcoux-Moisán et al. (2010, p.11), « L'aspiration prendrait la forme d'une image, d'une représentation, d'un symbole qui contribuerait à définir et à orienter les projets élaborés vers un but ». L'aspiration est donc un processus qui pousse un individu à atteindre un but.

Les aspirations académiques, également connues sous le nom d'aspirations scolaires, se réfèrent aux buts liés à l'apprentissage et à la réussite dans un contexte éducatif. Tandis que les aspirations professionnelles décrivent les objectifs de carrière et les aspirations liées à l'emploi. Selon Lent et Brown (2006), les choix académiques peuvent également influencer les aspirations professionnelles.

Ainsi, Dupont et al. (2012) déclarent que les aspirations académiques et professionnelles conditionnent étroitement la persévérance scolaire des élèves. Effectivement, d'après Odry (2021), les élèves ayant un projet scolaire et professionnel bien défini trouvent la motivation nécessaire pour persévérer dans leurs études. C'est ainsi qu'un élève ayant, par exemple, comme souhait de devenir vétérinaire persévéra davantage dans ses études, étant donné qu'il a comme motivation d'atteindre un but : devenir vétérinaire.

En gardant à l'esprit son projet professionnel, le jeune pourra mieux comprendre le sens des activités scolaires qui lui sont imposées. Au contraire, les élèves n'ayant pas de projet scolaire et professionnel précis, sont plus à risque de changer de programme ou d'abandonner leurs études (Odry, 2021). C'est le cas par exemple d'un jeune élève, qui ne sait pas encore ce qu'il aimerait faire comme métier à l'âge adulte. Si cet élève vient à rater dans la filière dans laquelle il se trouve, celui-ci pourrait se réorienter vers une autre, étant donné que son choix n'est pas motivé.

Par conséquent, Dupont et al. (2012) expliquent que dès 15 ans, les jeunes intègrent progressivement une série de facteurs susceptibles de contraindre leurs projets d'avenir. Certains vont opter pour une poursuite d'études supérieures, de type court ou long, tandis que d'autres vont entrer sur le marché du travail à la fin des études secondaires, voir même avant. Dumora (2004, cité par Dupont et al., 2012), ajoute qu'à l'adolescence, la plupart des jeunes passent en quelque sorte « des mythes aux normes ».

5.1 Se comparer à des pairs aux aspirations similaires

Initialement axé sur le concept de soi scolaire, le BFLPE s'est progressivement étendu aux aspirations en matière d'études et de carrière (Marsch, 1991 ; Marsh et O'Mara, 2010 ; Nagengast et Marsh, 2012, cités par Dupont et Lafontaine, 2017). Bien que le cadre éducatif semble jouer un rôle moins important, dans la formation des aspirations que le concept de soi scolaire, les élèves qui sont contraints de se comparer à des pairs plus performants réduisent leurs aspirations, se percevant comme moins capables de les atteindre. Ainsi, lorsque les performances et le concept de soi scolaires sont similaires, les élèves fréquentant des établissements performants, présentent des aspirations scolaires et professionnelles moins élevées (Dupont et Lafontaine, 2017).

De la même manière, l'organisation précoce des filières d'enseignement, comme c'est le cas en FW-B, impacte significativement les aspirations des élèves. En effet, leur choix est fortement influencé par la filière qu'ils ont choisie et moins, par les opinions de leurs pairs, sur les professions auxquelles ils pourraient aspirer (Dupont et Lafontaine, 2017). Ces filières étant souvent organisées de manière homogène, ne donnent pas l'occasion de se comparer à des pairs aux aspirations différentes. En conséquence, les élèves peuvent être limités dans leur exploration de carrières et se cantonner aux filières qu'ils ont choisies.

5.2 Aspirations selon la filière d'enseignement fréquentée

Selon Dupont et Lafontaine (2017), les élèves qui suivent l'enseignement général, possèdent des aspirations d'études plus élevées que ceux qui suivent l'enseignement de qualification. D'après Trautwein et al. (2009), il s'agit d'un effet d'assimilation, associé à la filière d'enseignement suivie, qui fournit des informations claires sur les professions auxquelles l'élève peut raisonnablement prétendre. Bien que toutes les filières d'enseignement, en FW-B, donnent accès à l'enseignement supérieur (sauf dans le cas de l'enseignement professionnel qui nécessite une année supplémentaire), l'objectif principal de l'enseignement général est de préparer les élèves aux études supérieures. Tandis que celui de l'enseignement de qualification est de préparer les élèves, à entrer dans la vie active (Eurydice, 2008).

6 Variables liées à l'individu

Afin de percevoir les effets de la relégation des adolescents, de nombreuses variables liées à l'individu entrent en jeu. Ce chapitre présente une analyse séquentielle des différents facteurs individuels susceptibles d'influencer les élèves, tels que le genre, l'influence parentale et l'influence des pairs.

6.1 Le genre

Dans notre société actuelle, il est incontournable de parler de l'influence du genre dans l'orientation scolaire. Selon Hernandez (2012), la plupart des filles sont assidues et respectent les normes scolaires. D'après Callu et al. (2005, cités par Stevanovic (2008), les filles sont moins souvent impliquées dans des comportements antiscolaires et sont considérées comme « sérieuses ». Elles obtiennent leur diplôme de secondaire et poursuivent dans l'enseignement supérieur (Deville, 2007 ; Duru-Bellat, 2008), contrairement aux garçons, perçus comme plus désorganisés, indisciplinés et agressifs. Par ailleurs, ils constituent la majorité des élèves qui redoublent et/ou décrochent (Janosz, 2000).

Cela dit, lorsque les filles posent un choix d'orientation, elles se dirigent vers des voies moins ambitieuses et « perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire » (Stevanovic, 2008). Il s'agit de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003), qui sera expliquée ultérieurement. Mosconi et Stevanovic (2007) posent l'hypothèse que ce choix d'orientation est également dû, aux représentations que les filles et les garçons se font, de divers métiers ciblés. Selon Roux et Davaillon (2001), les parents envisagent volontiers, pour les garçons, un diplôme de l'enseignement professionnel ou technique et, pour les filles, un diplôme de l'enseignement général.

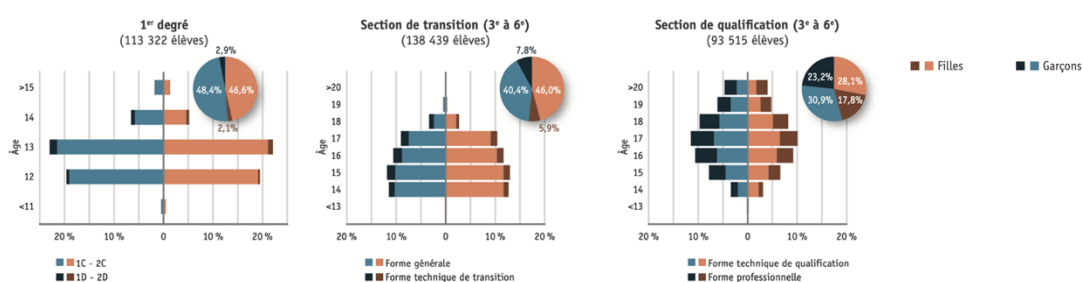


Figure 8 – Répartition de la population scolaire selon l'âge et le sexe dans l'enseignement secondaire de plein exercice (FW-B, 2022)

D'après les indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2022), la figure 8 illustre la répartition des élèves selon leur genre et leur filière. La filière générale et de transition compte 40,4% de garçons et 46% de filles. En ce qui concerne la filière technique de qualification et professionnelle, il existe une prédominance des garçons (54,1%) par rapport aux filles (45,9%).

D'après une étude américaine, de Metz et al. (2008), les élèves suivent un schéma traditionnel. Plus précisément, les femmes se tournent vers des emplois dits « sociaux », tandis que les hommes préfèrent des emplois basés sur la « recherche ». Un métier sera davantage envisagé, lorsqu'il correspond aux caractéristiques de genre (Rocher et Donné, 2012), et/ou de prestige (Dupriez et al., 2012). À chaque métier, son image genrée (Demoulin et Daniel, 2013) et ce, quel que soit le pays. En raison de leurs caractéristiques réelles ou supposées de contenu, de prestige ou de contraintes, les professions apparaissent plus ou moins conformes aux rôles sociaux de sexe. Quoiqu'il en soit, les écoles conservent ces modèles culturels d'inégalité et de stéréotypes, et orientent les étudiants vers des études et des métiers genrés (Dubet, 2010).

6.2 L'influence parentale

Les choix d'orientation des jeunes sont expliqués par leurs traits de personnalité, sans tenir compte des influences extérieures. Pourtant, des recherches montrent que la famille exerce une influence sur la construction de l'identité et les aptitudes des jeunes (Dangoisse et Nils, 2019). Le statut professionnel et socioéconomique des parents, leur éducation, leur vécu scolaire et leur attitude envers l'école, impactent l'identité, le parcours scolaire et professionnel de l'enfant. Selon le modèle de Bryant, Zvonkovic et Reynolds (2006), les parents influencent le développement des connaissances, l'exploration de carrière et la confiance en soi des jeunes. La qualité de la relation parent-enfant et leurs interactions sont des facteurs clés, dans la manifestation de ces influences.

Selon la recherche de Dupont et Lafontaine (2009), menée en Communauté française de Belgique, portant sur les inégalités d'accès à l'université, un questionnaire a été administré à 2147 élèves de 6^e année secondaire. D'après leurs résultats, les élèves qui envisagent de poursuivre des études sont issus, pour un peu plus de la moitié, de familles où les parents possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur. En revanche, les élèves qui prévoient d'aller travailler sont issus (environ 70%) de familles qui ne détiennent pas de diplôme du supérieur (Tableau 2).

	Diplôme des parents			
	Père		Mère	
	Non supérieur	Supérieur	Non supérieur	Supérieur
Etudes supérieures	688 (45,5%)	823 (54,6%)	659 (41,6%)	926 (58,4%)
Travail	122 (71,8%)	48 (28,2%)	117 (66,5%)	59 (33,5%)

Tableau 2 – Répartition des sujets, en fonction de leur choix d'avenir et du diplôme le plus élevé du père et de la mère (Dupont et Lafontaine, 2009)

Une seconde étude a été réalisée en France, en 2018, par le centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc), sur un échantillon de 1158 jeunes âgés de 18 à 25 ans. Les résultats confirment que les parents sont les interlocuteurs principaux, lors du choix de l'orientation de leurs enfants (Hoibian & Millot, 2018). En effet, 53% des élèves évoquent les parents comme leurs principaux interlocuteurs, contre 10% pour les enseignants. Par conséquent,

il en résulte que 30% des élèves ont renoncé à envisager une orientation scolaire en raison de la dissuasion exercée par leur famille. Ainsi, il apparaît primordial de caractériser la manière dont les parents exercent leur rôle et de comprendre comment ces pratiques peuvent affecter le développement des adolescents.

Baumrind (1971) définit quatre styles parentaux : autoritaire, démocratique, permissif et indifférent. Les parents autoritaires sont exigeants et imposent des règles strictes à leur enfant. Les parents démocratiques sont également stricts, mais valorisent l'autonomie et l'échange avec leur enfant. Les parents permissifs sont peu exigeants et répondent favorablement aux demandes de leur enfant. Les parents indifférents sont désengagés, irresponsables. Selon Vignoli et al. (2005), un style parental indifférent implique des comportements, d'exploration vocationnelle, négatifs. Un style démocratique, à une grande satisfaction liée à un sentiment de compétence élevé (Lease et Dahlbeck, 2009). En revanche, le style autoritaire est associé à des difficultés accrues, dans le processus de prise de décision de carrière (Koumoundourou et al., 2011).

D'après Darling et Steinberg (1993), les pratiques parentales déterminées par des facteurs tels que : le contenu (participer au suivi scolaire à la maison), par des valeurs (l'éducation) et par les buts visés par le processus de socialisation (la réussite scolaire). Les pratiques parentales favorisant la réussite scolaire sont :

- **la supervision parentale** : pour prévenir les comportements déviants, tels que la délinquance et l'usage de drogues (Brown, 1996) ;
- **le processus de prise de décision** : il existe une corrélation positive, entre les résultats scolaires et la quantité d'efforts scolaires fournis (Dornbusch et al., 1990). Ce processus favorise le développement de l'autonomie et de la confiance en soi (Baumrind, 1991). La prise de décision unilatérale (l'adolescent prend des décisions seul), est associée à de mauvaises notes et à une plus grande déviance de sa part (Dornbusch et Ritter, 1992) ;
- **les réactions des parents face aux résultats scolaires** : les réactions favorisant la performance scolaire sont les encouragements, les compliments, l'incitation à mieux faire et l'aide ponctuelle offerte. (Dornbusch et Ritter, 1992).

6.3 L'influence des pairs

L'adolescence est définie comme étant une phase de transition, sur le plan biologique, psychologique et social. En effet, celle-ci est marquée par un engagement intense des sujets dans des relations amicales, des liens bien plus complexes qu'il n'y paraît (Hernandez et al., 2014). Entre aspiration d'intégration et désir de réalisation personnelle, comment les adolescents se positionnent-ils, au sein de leur groupe de pairs : par conformisme ? Pour se sentir soutenu et reconnu ou par différenciation ? Face aux pressions du groupe, pour s'affirmer et s'autonomiser ? L'amitié et les relations, entre pairs, affectent-elles la réussite scolaire et la persévérance des élèves ?

La mobilisation scolaire se définit par des caractéristiques objectives telles que : l'attention, la participation, la réalisation des devoirs et les résultats des évaluations (Hernandez et al., 2014). À l'opposé, la démobilitation scolaire est définie comme « un diagnostic en amont autour d'un

phénomène de refus, de résistance passive des élèves qui peut être interprété comme un symptôme préliminaire au décrochage » (Guignard & Maurelet, 2000, p. 163).

Au premier abord, les adolescents recherchent une identité dans et à travers les groupes, ce que Tajfel (1972) a appelé « l'identité sociale ». Elle correspond à une image de soi, dérivée des caractéristiques du groupe. Ce sentiment d'appartenance et d'identité est essentiel pour les adolescents. En effet, il répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : découverte de soi, affirmation de soi, image de soi, personnalité, une identité personnelle et groupale (Hernandez, 2012).

Selon Rosenthal (1996, cité par Prêteur et al., 2004), les liens sociaux contribuent à l'adaptation socio émotionnelle et scolaire des élèves. En effet, d'après Claes (2003), il existe une corrélation significative entre le sentiment d'être soutenu par ses amis et le bien-être personnel. En d'autres termes, ces élèves sont plus susceptibles de réussir et de se sentir bien dans leur vie personnelle. Cela se traduit par un confort émotionnel fournissant ainsi la disponibilité cognitive essentielle à la mobilisation scolaire de l'élève. À l'opposé, d'après Sand (1997, 17) une absence d'amitié et un manque affectif peuvent aboutir à un blocage scolaire. En effet, l'émotion soutient les capacités intellectuelles : « le cerveau est disponible pour les apprentissages rationnels, à condition que l'affectivité ne soit pas source de difficulté et de problème » (Sand, 1997, 17).

Selon Michinov (2004), l'appartenance à un groupe d'amis favorise la motivation et l'intérêt en classe : les pairs participeront à la réussite scolaire d'un adolescent, en augmentant sa motivation, son attitude coopérative et sa participation en classe. À cet égard, il semblerait que les adolescents, eux-mêmes, présélectionnent leurs amis en fonction de leurs attitudes et centres d'intérêt, ainsi que de leurs compétences et aspirations scolaires. Les élèves pour qui l'école a de la valeur seront plus proches des élèves qui partagent les mêmes opinions et inversement. Ainsi, une classe aux aspirations positives sera plus susceptible de « tirer » les élèves « vers le haut », en particulier ceux qui éprouvent le plus de difficultés. L'inverse se vérifie également (Duru-Bellat, 2004).

Cela dit, la relation entre le soutien par les pairs et la réussite scolaire n'est pas linéaire. Des mécanismes psychologiques majeurs telles que l'estime de soi et la motivation interviennent également. Si le soutien par les pairs favorise la réussite scolaire, c'est parce qu'il renforce l'estime de soi (Harter, 1996). Ainsi, le développement de relation amicale permet de mieux se connaître, de façonner sa personnalité et de cultiver son image positive. Ceci peut avoir un effet motivant sur la qualité de l'apprentissage, en contribuant à la reconnaissance de leurs aspirations, de leurs projets et de leurs compétences (Hernandez, 2012).

L'influence sociale exercée par une personne, sur une autre, s'appelle la « pression sociale ». Cette influence peut être positive ou négative. Selon Brown et al. (1986), un adolescent se trouve confronté à une pression des pairs lorsqu'il est encouragé, voire contraint, à faire quelque chose, contre sa volonté. Dans le meilleur des cas, une pression positive et favorable à la réussite scolaire. En revanche, les pressions négatives du groupe peuvent amener à développer des attitudes et des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire (Pelletier, 2004). Ceci dit, ces pressions affectent une minorité d'adolescents. Il faut, en effet, relativiser ce phénomène qui survient, principalement, chez les adolescents ayant une faible confiance en soi, une dépendance sociale et

une recherche constante d'identité de groupe (Claes, 2003). Deux types de comportements sont présents chez les adolescents, face au groupe de pairs : soit une recherche d'indépendance à la pression, soit une recherche de conformité au groupe.

La « recherche d'indépendance » serait une envie d'être différencié des pairs, permettant aux sujets, socialement intégrés au groupe, d'exister de manière indépendante (Wallon, 1941, cité dans Hernandez, 2012). À l'opposé, d'après Hernandez et al. (2014), de nombreux jeunes adolescents privilégient l'uniformisation et le conformisme. Cette recherche de conformité implique des comportements d'imitation, selon Gifford-Smith et al. (2005, cités par Hernandez, 2012). Le conformisme est d'autant plus recherché par les jeunes adolescents lorsqu'ils présentent « le goût de la transgression, de l'interdit, en un mot de la désapprobation parentale » (Raynaud, 2006, p. 108). Par conséquent, ces attitudes et comportements ne sont pas sans répercussion dans la scolarisation. Dans certains cas, l'acceptation par les pairs devient plus importante que la réussite en classe : ces élèves sont prêts à abandonner leurs projets pour se conformer aux normes du groupe, par souci d'insertion (Van Zanten, 2001). Les étudiants conformistes décrochent progressivement, poussés par la peur du rejet. À long terme, les conséquences seront des troubles du comportement et/ou de décrochage scolaire (Fuligni et al., 2001, cités par Hernandez, 2012).

PARTIE PRATIQUE

7 Question de recherche et hypothèses

Pour rappel, ce travail a pour objet d'étudier les effets de la relégation dans l'enseignement qualifiant sur l'estime de soi et la motivation des élèves du deuxième degré. Par relégation, nous entendons une orientation dictée principalement par les résultats scolaires que par les aptitudes et les aspirations professionnelles.

Dans cette section, les hypothèses formulées pour cette étude seront présentées de manière globale. Une analyse, plus détaillée, sera effectuée lors de la présentation des résultats ultérieurement.

- **H1** : Selon Lent (2008), il arrive fréquemment que certains élèves soient orientés vers des filières en raison de leurs résultats scolaires insuffisants. En effet, ces élèves en difficulté sont souvent redirigés vers la filière qualifiante (Canzittu, 2019). Il est raisonnable de supposer que les enseignants ont délivré une attestation de restriction aux élèves dont le bulletin de décembre et de juin comporte de nombreux échecs.
- **H2** : Selon Bardou et al. (2012), les expériences d'échec scolaire sont susceptibles de conduire à une dévalorisation de l'estime de soi, tandis que les expériences de réussite scolaire ont plutôt tendance à conduire à une valorisation de soi. Ainsi, les élèves ayant reçu l'attestation AOB, sur la base de leurs échecs scolaires, devraient avoir une moins bonne estime d'eux-mêmes, comparativement aux élèves ayant choisi l'enseignement qualifiant, sans y avoir été contraints suite à un échec.

- **H3** : Selon Brasselet et Guerrien (2014), les élèves de filière professionnelle sont souvent motivés par des raisons externes, plutôt que par leur intérêt pour la matière, le plaisir d'apprendre ou un projet professionnel. Ces étudiants se retrouvent souvent dans cette filière par défaut, en raison de leurs faibles résultats scolaires. Par conséquent, les élèves ayant été réorientés vers la filière professionnelle devraient être moins motivés, par rapport aux élèves ayant choisi cette filière sur base de leurs propres intérêts et choix.
- **H4** : Les élèves ayant redoublé pourraient se caractériser par une motivation accrue, étant donné leur désir de réussir après avoir connu un échec scolaire antérieur. Toutefois, ce redoublement pourrait affecter négativement leur estime de soi, pouvant ainsi la diminuer.
- **H5** : Selon Odry (2021), les élèves n'ayant pas de projet scolaire ou de but professionnel précis sont plus à risque de changer de programme ou d'abandonner leurs études. Dès lors, un adolescent, sans perspective, qui serait confronté à des difficultés scolaires, pourrait se réorienter plus rapidement vers une autre filière, étant donné que son envie de persévérer n'est pas motivée par un projet.
- **H6** : D'après Dupont et Lafontaine (2017) les élèves, de l'enseignement général, font preuve d'aspirations plus élevées que ceux de l'enseignement de qualification. L'effet d'assimilation, associé à la filière d'enseignement, fournit des informations claires sur les professions auxquelles les élèves peuvent prétendre. De plus, l'enseignement général ayant pour objectif de préparer les élèves aux études supérieures, les élèves de transition devraient avoir des aspirations plus élevées que les élèves de l'enseignement de qualification, dont l'objectif est de se préparer à entrer dans la vie active (Eurydice, 2008).
- **H7** : Selon Dupont et Lafontaine (2009), le niveau d'étude des parents corrèle avec le choix scolaire des élèves. Plus précisément, les élèves issus de familles dont un des parents, au moins, possède un diplôme de l'enseignement supérieur, ont plus tendance à envisager des études élevées. Par contre, ceux dont les parents en sont dépourvus optent davantage pour la voie du marché du travail. Cette relation suggère que le statut professionnel des parents peut exercer une influence significative sur les aspirations et les choix d'études de leur progéniture.
- **H8** : D'après Darling (1993) les pratiques parentales telles que, la supervision, la prise de décision partagée et les réactions positives face aux résultats scolaires, influencent significativement la réussite scolaire des élèves. Par conséquent, on peut supposer que les élèves ayant été relégués vers le qualifiant, ressentent un manque de soutien scolaire et de supervision parentale, durant leur scolarité.
- **H9** : Selon Brown et al. (1986) les adolescents, peuvent subir des pressions positives ou négatives, de la part de leurs pairs, pouvant affecter leur comportement et leur attitude, vis-à-vis de l'école ou en classe. Les pressions positives peuvent être bénéfiques pour la réussite scolaire, tandis que les pressions négatives peuvent conduire à des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire (Pelletier, 2004). Ainsi, deux types de comportements sont susceptibles d'être adoptés par les élèves, face à leur groupe de pairs. D'une part,

certaines peuvent être en quête de s'affranchir de ces pressions et à faire preuve d'indépendance. D'autres, par contre, peuvent chercher à se conformer aux normes et aux attentes du groupe.

- **H10** : Selon une étude menée par Franquet et al. (2010) auprès d'élèves de l'enseignement qualifiant sur leur choix d'option, la satisfaction moyenne des élèves s'élève à 7,2/10. Toutefois, il existe une différence significative, entre la note moyenne de satisfaction des étudiants ayant choisi leur parcours (7,8/10) et celle des élèves ayant été relégués dans cette filière d'enseignement (6,2/10). En conséquence, les élèves ayant pu choisir leur option devraient généralement être plus satisfaits de leur parcours que ceux qui y ont été réorientés.

Le figure 9, ci-dessous, synthétise les hypothèses formulées, les variables étudiées et les hypothèses de relations, entre celles-ci.

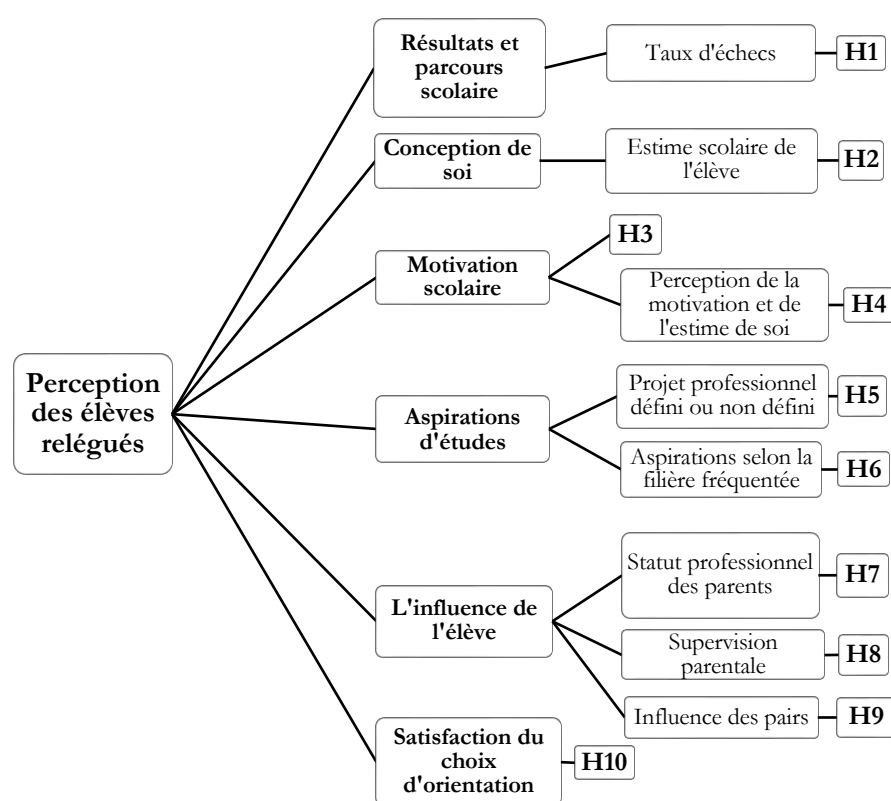


Figure 9 - Synthèse des hypothèses de recherche

8 Partie quantitative

8.1 Conception du questionnaire

Les éléments du questionnaire, fondés sur base des lectures effectuées au préalable pour la recherche, ont été intégrés dans le cadre théorique de l'étude. En se basant sur les hypothèses formulées, les questions abordées orientent les élèves vers des domaines identifiés, répartis en quatre sections distinctes :

- **A. Caractéristiques individuelles (6 items) :** les singularités des élèves telles que l'âge, le sexe, le parcours scolaire en ce compris le nombre d'échecs au bulletin et les éventuels redoublements effectués, le niveau d'étude des parents.
- **B. Conception de soi de l'élève (26 items) :** l'estime de soi est mesurée via l'échelle SPPA « Le Self-perception profile for adolescents » d'Harter (1988) et comporte 25 items. La partie finale du questionnaire vise à évaluer la perception de l'étudiant, sur son estime de soi, depuis un redoublement ou une réorientation vers l'enseignement qualifiant (1 item).
- **C. Aspiration scolaire et professionnelle de l'élève (13 items) :** une première question a interrogé l'élève sur son avenir (2 items). Sa motivation scolaire est évaluée, à l'aide de l'échelle d'orientations motivationnelles (E.O.C) élaborée par Ntamakiliro et al. (2000) (10 items). De même que pour l'estime de soi, l'évaluation de la perception de sa motivation, depuis son redoublement ou sa réorientation vers l'enseignement qualifiant, est abordée (1 item).
- **D. L'influence sur l'élève (43 items) :** une première question évalue la satisfaction de l'élève, quant à son choix de redoublement ou de réorientation (1 item). Ensuite, l'élève est invité à remplir deux échelles susceptibles de l'influencer. La première, intitulée « supervision parentale », comprend 10 items. La seconde, « Peer Pressure Inventory » (inventaire des pressions des pairs) de Brown et Clase (1987), comporte 32 items relatifs à l'influence des pairs.

8.1.1 Formes et spécificités du questionnaire

Deux versions similaires ont été élaborées, avec pour différenciation le public visé :

- **Version A, les élèves de 4^e année secondaire dans l'enseignement qualifiant**
- **Version B, les élèves de 3^e année secondaire de l'enseignement général**

D'entrée de jeu, l'élève doit spécifier s'il a reçu l'attestation d'orientation A (A.O.A.), B (A.O.B.) ou C (A.O.C.). Ces choix proposés sont accompagnés d'une explication, afin de garantir la bonne compréhension de la consigne. Selon la réponse apportée par l'élève, il sera soit invité à répondre à l'ensemble des questions (si attestation A.O.B), soit à s'arrêter à la page 7 (si attestation A.O.A ou A.O.C).

Dans le cadre de cette recherche, l'ordre des données du questionnaire a été minutieusement pensé afin de recueillir les informations de manière cohérente. Tout d'abord, les informations générales de l'élève sont récoltées, afin de connaître les caractéristiques de l'échantillon étudié. Ensuite, les conceptions de soi sont abordées, car elles peuvent influencer sa motivation et ses aspirations scolaires. Ces questions visent à déterminer comment l'élève se perçoit et se valorise en tant qu'élève. Après quoi, l'élève est interrogé sur ses aspirations scolaires et professionnelles. Il est important de comprendre les objectifs à long terme de l'élève susceptibles d'influencer sa motivation et son engagement. Enfin, les questions relatives à l'influence des parents et des pairs sont placées en fin de document. Cette disposition est intentionnelle, car elle permet d'obtenir une vision plus claire, des facteurs externes, susceptibles d'affecter les éléments mentionnés précédemment.

8.1.2 Laboratoire cognitif

Selon Zucker et al. (2004), les laboratoires cognitifs offrent la possibilité d'évaluer qualitativement les processus mentaux impliqués lors de la passation d'un questionnaire. Ils permettent de bénéficier d'un regard extérieur pour prendre connaissance des incompréhensions ou dysfonctionnements liés à certains items. L'école participante est considérée comme une « école-test » et ne fait pas partie de l'échantillon final. Afin d'obtenir une diversité de profils, le questionnaire a été présenté à huit élèves de 3^e année secondaire : quatre garçons, quatre filles, provenant de quatre classes différentes. Les moments de passations du questionnaire se déroulent lors des heures d'études. Ils sont isolés afin de leur assurer une totale liberté de réponses, loin d'un possible jugement. La chercheuse est disponible tout au long de la passation pour recueillir les interrogations et suggestions des participants. De manière globale, les élèves ont su répondre correctement au dossier de recherche. Le vocabulaire utilisé s'avère compréhensif par les adolescents ainsi que le temps de réponse n'est pas assez long pour vivre une certaine lassitude. Les améliorations apportées sont présentées dans l'annexe 9. La première version, antérieure aux laboratoires cognitifs, est présentée en annexe 8, tandis que la version finale destinée aux élèves de 3^e et 4^e est respectivement exposée en annexes 10 et 11.

8.2 Procédure de recrutement

Le comité éthique a validé la recherche le 20 décembre 2022. Suite à cet accord, la prise de contact avec les écoles a débuté le 16 janvier 2023 dans le but d'optimiser leur participation. Afin de recruter les élèves, les directeurs d'établissement ont été contactés, par téléphone, pour un premier échange explicatif de la démarche. S'en sont suivis, des rendez-vous au cours desquels une lettre explicative (annexe 13) a été remise pour solliciter officiellement la requête. Des accords verbaux ont été confirmés, lors de ces entrevues. Les autorisations parentales étant nécessaires, des demandes de consentements ont été distribuées, aux parents/tuteurs (annexe 15) ainsi qu'aux élèves mineurs (annexe 16), accompagnés d'une lettre expliquant le but du mémoire (annexe 14). Une date limite, pour la signature des autorisations, a été posée de manière à pouvoir planifier la distribution des questionnaires. Celle-ci a eu lieu au cours de la dernière semaine de classe, avant les congés de détente, du 13 au 17 février 2023.

Lors de la rentrée, les questionnaires ont été administrés aux élèves par les enseignants, en suivant une procédure de passation détaillée (annexe 12). En effet, il était impossible d'intervenir, personnellement, au vu de l'échantillon d'élèves. Cette démarche a donc été appliquée par souci de qualité. Il a été démontré lors du laboratoire cognitif que les élèves sont capables de répondre aux questionnaires, seuls, sans la présence d'une tierce personne. De plus, la plupart des enseignants ont préféré s'organiser, eux-mêmes, pour administrer le questionnaire aux élèves. Comme stipulé dans la procédure de passation, la chercheuse était à la disposition des enseignants, en cas de besoin. Toutefois, aucune demande n'a été formulée et la passation s'est déroulée sans difficulté. Enfin, tous les questionnaires et les consentements complétés ont été récupérés, de commun accord avec la direction, au plus tard le vendredi 7 avril 2023.

8.3 Description de la population et de l'échantillon

La population cible est constituée d'élèves, de 3^e année secondaire d'option générale et de 4^e année secondaire de l'enseignement qualifiant, appartenant à l'enseignement officiel ou libre de la province de Liège, à l'exception de l'enseignement spécialisé. Afin d'optimiser la diversité des établissements, quatorze écoles ont été sélectionnées. L'étude a inclus, tous les élèves sans distinction, et ce de manière à éviter toute stigmatisation, par ciblage.

Cette étude s'intéresse principalement à quatre groupes d'élèves spécifiques :

- les élèves de 3^e année inscrits dans l'enseignement général ayant reçu l'attestation AOA l'année précédente, faisant le choix de s'orienter vers cet enseignement ;
- les élèves de 3^e année inscrits dans l'enseignement général ayant reçu l'attestation AOB l'année précédente, faisant le choix de redoubler plutôt que de se réorienter ;
- les élèves de 4^e année inscrits dans l'enseignement qualifiant ayant reçu l'attestation AOA l'année précédente, faisant le choix de s'orienter dans cette filière.
- les élèves de 4^e année inscrits dans l'enseignement qualifiant ayant reçu l'attestation AOB l'année précédente, faisant le choix de se réorienter plutôt que de redoubler ;

Sachant que, 678 questionnaires ont été recueillis, seuls les élèves correspondant aux critères d'inclusion ont été retenus pour l'analyse. L'échantillon résultant est constitué de 504 élèves, répartis de la manière suivante : 160 ayant obtenu l'attestation AOB (45 en 3^eG et 115 en 4TQ), ainsi que 344 ayant obtenu l'attestation AOA (190 en 4TQ et 154 en 3G). Ces répondants font l'objet d'une analyse, ci-après (cf. caractéristiques individuelles de la population cible, annexe 17). Il est d'ailleurs recommandé de tenir cette annexe à portée de main, tout au long de cette présentation, pour optimiser l'analyse.

8.3.1 Le sexe

L'échantillon se compose de 240 filles, ce qui représente 48% de l'échantillon total ainsi que 264 garçons, constituant 52% de l'échantillon total. Ces deux groupes sont répartis comme suit :

	4TQ - AOA		4TQ - AOB		3G - AOA		3G - AOB	
	échantillon	population	échantillon	population	échantillon	population	échantillon	population
Filles	51%	46%	51%	34%	44%	52%	40%	49%
Garçons	49%	54%	49%	66%	56%	48%	60%	51%

Tableau 3 – Disparité de répartition par genre entre l'échantillon et la population

En se référant aux données présentées dans le tableau, il apparaît que la proportion de garçons au sein de l'échantillon est inférieure à celle observée dans la section de qualification, tandis que la proportion de filles est supérieure à celle de la population. En revanche, pour l'enseignement général, la proportion de garçons dans l'échantillon est supérieure à celle de la population, tandis que la proportion de filles est inférieure à celle de la population. Par conséquent, il est possible d'observer une distorsion de la représentativité des genres dans l'échantillon qui ne reflète pas fidèlement la répartition dans la population.

8.3.2 L'âge

Les élèves, âgés de 15 ans, constituent la plus grande catégorie de l'échantillon, avec 37%. Ils sont suivis par ceux de 16 ans qui en représentent 26%. Ces résultats sont en cohérence avec les indicateurs de l'enseignement qui montrent que la majorité des élèves, dans le degré d'orientation, sont âgés de 14 à 16 ans. Les élèves de plus de 16 ans représentent 21% de la population, ce qui indique un taux de retard scolaire important (FW-B, 2022). Toutefois, les élèves âgés de 14 ans ou moins représentent une proportion réduite de 16% de l'échantillon.

8.3.3 Le taux de redoublement

Les participants ont été invités à indiquer s'ils avaient déjà été ou non confrontés au redoublement dans leur parcours scolaire. Les résultats représentés en figure 11, ci-dessous, correspondent aux attestations obtenues, AOA ou AOB, par filière.

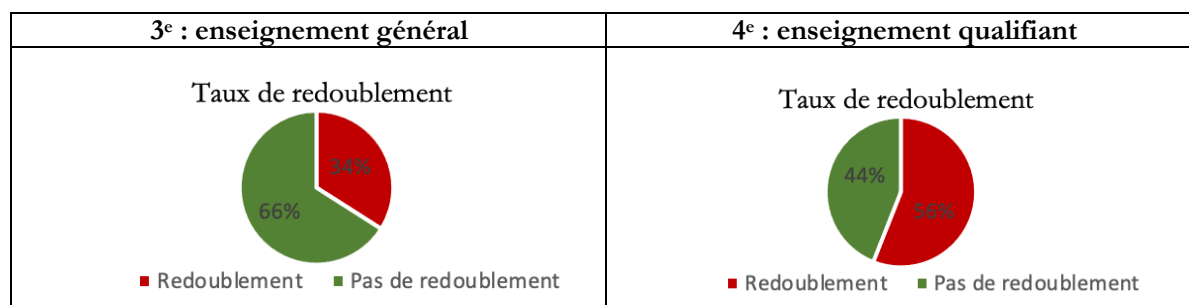


Figure 10– Répartition du taux de redoublement en fonction de la filière suivie et de l'attestation reçue

Conformément aux indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2022), les données révèlent des taux de retard distincts selon les filières éducatives. En effet, le taux de retard en 3^e année s'établit à 20% dans la filière générale, à 63% dans la filière technique de qualification et à 78% dans la filière professionnelle. Les résultats obtenus dans l'échantillon étudié sont cohérents avec ceux de la population globale. Le taux de redoublement est plus élevé dans l'enseignement qualifiant, atteignant 56%, par rapport à l'enseignement général révélant un taux de 34%. Cela dit, il convient de noter que les moyennes ont été calculées en tenant compte d'un taux d'échec de 100% pour les 45 élèves de 3^e année, ayant fait le choix de redoubler par suite d'une attestation AOB, en plus des 154 autres étudiants, inscrits dans l'enseignement général. Cette approche peut potentiellement affecter la précision des résultats, pour cette catégorie d'élèves. Toutefois, il est important de souligner que l'échantillon d'élèves dans l'enseignement qualifiant est significativement plus élevé, avec un total de 305 élèves. Ce qui renforce la fiabilité et la représentativité des résultats, dans cette filière.

8.4 Traitement des données

Les données recueillies ont été encodées, via Excel. Pour respecter l'anonymat, les écoles ont été nommées de EC1 à EC14. Les étudiants, quant à eux, de E1 à E504. Les items, de manière équivalente, en version A ou B du questionnaire (voir la nomenclature en annexes 10 et 11). Les données ont été traitées, via un logiciel de traitements statistiques (SAS) qui permet de réaliser diverses opérations, détaillées ci-après.

Des analyses factorielles ont été réalisées, pour regrouper les différents items en fonction des réponses, et déterminer les possibles sous-domaines au sein des échelles. Ces analyses comprenaient des analyses factorielles confirmatoires et exploratoires, selon les besoins de l'étude. Ces résultats ont ensuite été analysés, de manière à déterminer les facteurs qui semblaient les plus pertinents et les plus fiables. Ensuite, afin d'évaluer la fidélité des différentes échelles, des Alpha de Cronbach ont été calculés. Cette méthode permet de déterminer si les questions, d'une échelle particulière, sont cohérentes entre elles. En effet, un Alpha de Cronbach supérieur à 0.70 indique que les questions mesurent efficacement le même construit (Demeuse & Henry, 2004).

Ces résultats, présentés sous forme de tableaux, fournissent des informations sur les facteurs identifiés et les Alpha obtenus, dans chaque catégorie. Cependant, certains facteurs ont été exclus, car l'Alpha apparaissait trop faible, signifiant un manque de consistance interne pour une utilisation en sous-échelles. Les tableaux indiquent les items correspondants à ces facteurs exclus, par une case grisée. Les sous-échelles retenues sont celles qui ont été créées, à partir des items les plus pertinents pour l'étude et qui ont démontré une consistance interne suffisante.

Successivement, les moyennes de chaque sous-échelle, ainsi que l'écart type, ont été calculés dans le but de synthétiser les représentations des élèves. De plus, les fréquences des items ont également été analysées, afin de mieux comprendre les tendances et les nuances des réponses.

Enfin, une analyse de variance a été effectuée pour évaluer l'existence de différences significatives, entre les groupes interrogés, concernant leur motivation et estime de soi. Cette analyse détermine si les moyennes de ces deux groupes diffèrent. Des tests, post-hoc, ont ensuite été réalisés, en utilisant plus précisément le test de comparaisons multiples de Tukey, afin d'identifier les groupes présentant des différences significatives, en termes de moyennes, pour ces variables. Dans le cas où aucune différence significative n'a été observée entre les groupes par l'analyse de la variance, une procédure de test de Tukey a tout de même été mise en œuvre pour compléter l'analyse des écarts moyens. Bien que les résultats de cette analyse soient disponibles (annexe 22) pour référence, ils ne sont pas intégrés aux analyses ultérieures.

Il convient de souligner que l'échantillon en question ne peut être considéré comme représentatif de la population cible. En conséquence, l'utilisation de la statistique inférentielle pour établir l'existence ou non de différences significatives ne peut être justifiée. Toutefois, des analyses statistiques peuvent être menées, dans un souci d'exhaustivité, à condition que les limites de généralisation des résultats à la population totale soient clairement précisées et que l'interprétation des résultats soit traitée avec prudence. L'évaluation des résultats doit être effectuée, en tenant compte de ces limites, afin d'éviter toute conclusion hâtive ou décision erronée.

8.5 Analyse des résultats

8.5.1 Résultats scolaires

8.5.1.1 Hypothèse 1 : taux d'échecs

« Selon Lent (2008), il arrive fréquemment que certains élèves soient orientés vers des filières en raison de leurs résultats scolaires insuffisants. En effet, ces élèves en difficulté sont souvent redirigés vers la filière qualifiante (Canzittu, 2019). Il est raisonnable de supposer que les enseignants ont délivré une attestation de restriction aux élèves dont le bulletin de décembre et de juin comporte de nombreux échecs. »

8.5.1.1.1 Analyse du taux d'échecs

Afin de vérifier cette hypothèse, deux questions ont été conçues pour fournir les éléments de réponse nécessaires. La première question interrogeait les élèves sur le nombre d'échecs obtenus lors du bulletin de janvier, de l'année précédente. Tandis que la seconde portait sur le nombre d'échecs reçus lors du bulletin de juin. À partir des données, une moyenne a été calculée pour chaque élève, reflétant ainsi leur taux d'échecs global. Ces calculs ont été effectués pour l'ensemble des élèves interrogés dont les résultats sont représentés dans la figure 11.

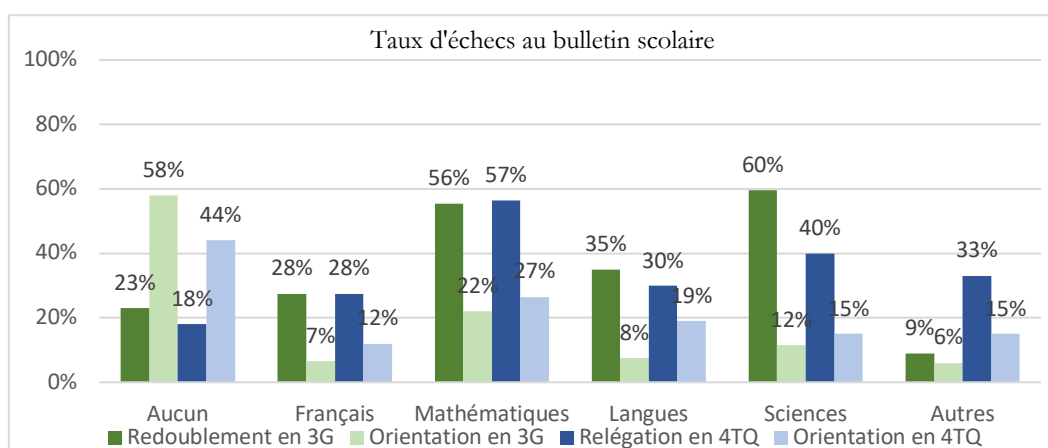


Figure 11 – Représentation graphique du taux d'échecs

Les résultats suggèrent que les enseignants ont émis des attestations restrictives aux élèves présentant un nombre important d'échecs, en décembre et juin. Les élèves, ayant reçu l'attestation AOB, ont un taux d'échec plus élevé, notamment en mathématiques et en sciences, face à ceux ayant reçu l'attestation de réussite, où 51% des élèves déclarent ne pas avoir échoué, contre 20% pour l'attestation AOB. Toutefois, il est important de noter que d'autres facteurs peuvent influencer la décision des enseignants. Par conséquent, une étude plus approfondie de tous les facteurs impliqués dans la prise de décision des enseignants est nécessaire pour confirmer l'hypothèse avancée.

8.5.2 Conception de soi

8.5.2.1 Hypothèse 2 : estime de soi scolaire de l'élève

« Selon Bardou et al. (2012), les expériences d'échec scolaire sont susceptibles de conduire à une dévalorisation de l'estime de soi, tandis que les expériences de réussite scolaire ont plutôt tendance à conduire à une valorisation de soi. Ainsi, les élèves ayant reçu l'attestation AOB, sur la base de leurs échecs scolaires, devraient avoir une moins bonne estime d'eux-mêmes, comparativement aux élèves ayant choisi l'enseignement qualifiant, sans y avoir été contraints suite à un échec. »

8.5.2.1.1 Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach

Pour cette hypothèse, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée, afin d'identifier les différentes sources de variance (Achim, 2020). Six facteurs ont été isolés à la suite de la rotation orthogonale, dont les saturations sont présentées, dans le tableau 4, ci-dessous.

Le facteur relatif à la « valeur globale de soi » de l'élève intègre les sentiments d'estime de soi générale et de confiance en soi. Le facteur « compétence dans le travail » représente la perception de l'élève quant à sa capacité à accomplir de manière compétente les tâches scolaires. Le facteur relatif à la « perception de ses capacités » fait référence à la croyance de l'élève en ses propres compétences et aptitudes dans le contexte scolaire. Il représente une évaluation subjective de la confiance que l'élève accorde à ses capacités académiques. Enfin, le facteur portant sur les « performances académiques » reflète la perception que l'élève a de ses propres réalisations scolaires. En outre, les Alphas de Cronbach, calculés pour chaque facteur, sont également présentés.

F1		F2		F3		F4		F5		F6	
Valeur globale de soi		Compétence dans le travail		Perception de ses capacités		Comportement		Sociabilité		Performance académique	
Q7_15	0.78	Q7_13	0.78	Q7_5	0.70	Q7_19	0.75	Q7_12	0.61	Q7_11	0.31
Q7_20	0.78	Q7_3	0.69	Q7_8	0.65	Q7_9	0.66	Q7_2	0.61	Q7_1	0.35
Q7_25	0.77	Q7_23	0.60	Q7_6	0.63	Q7_10	0.46	Q7_7	-0.59	Q7_4	0.25
Q7_22	0.65			Q7_16	0.57						
Q7_24	0.58										
Q7_21	0.56										
Q7_17	0.55										
Q7_14	0.55										
Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach	
0.86		0.74		0.63		0.53		0.41		0.59	

Tableau 4 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach sur l'estime de soi

Les résultats ont permis de conserver les deux premiers facteurs, dont les coefficients alpha dépassent la valeur seuil de 0.70. En revanche, deux ont été supprimés, en raison de leur faible cohérence interne, avec des Alphas de 0.53 et 0.41 et ce, même après suppression d'items. En ce qui concerne les facteurs 3 et 6, il semble crucial de les inclure dans l'analyse pour répondre à l'hypothèse, même si les résultats obtenus pour ces facteurs seront traités avec prudence.

8.5.2.1.2 Analyse de la variance

Afin d'étudier les différences potentielles de trois groupes d'élèves, une analyse de variance a été réalisée, suivie d'un test de Tukey. Cette approche a été privilégiée pour comparer les moyennes des groupes et détecter des différences significatives. Les résultats, ainsi que les moyennes et écarts-types de chaque groupe, sont présentés dans les tableaux ci-dessous.

Élèves	Attestation	N	Valeur globale de soi	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	18.09	5.38
4TQ	A.O.B	115	20.06	6.04
3G	A.O.B	45	19.64	5.11
			F Value	4.73
			Pr > F	0.0095

Tableau 5 – Analyse de la variance sur la valeur globale de soi

La valeur statistique de F est de 4.73 avec une valeur de P de 0.0095, ce qui est inférieur au seuil de significativité de 0.05. Par conséquent, l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes est rejetée et l'hypothèse alternative acceptée. Hypothèse, selon laquelle il existe des différences significatives de la valeur globale de soi, entre les groupes 4TQ(AOA), 4TQ (AOB) et 3G (AOB).

En utilisant le test de Tukey, des paires de groupes, ayant des différences significatives de moyenne, ont été identifiées. Les élèves de 4TQ ayant obtenu l'attestation AOA, montrent une moyenne plus élevée que ceux ayant obtenu l'attestation AOB. Cette différence est statistiquement significative. Il est important de noter que l'intervalle de confiance ne contient pas de zéro, ce qui renforce la validité de la différence de moyenne.

Comparaisons	Différence de moyenne	Intervalle de confiance	Différence significative
4TQ (A.O.B) et 4TQ (A.O.A)	1.97	De 0.40 à 3.54	***
4TQ (A.O.A) et 4TQ (A.O.B)	-1.97	De -3.54 à -0.40	***

Tableau 6 – Test de Tukey sur la valeur globale de soi

Les données suivantes présentent la relation entre l'attestation obtenue par les élèves, et la compétence dans le travail. L'analyse de la variance (ANOVA) indique un F-value de 4.29 avec $Pr > F$ de 0.0144, ce qui suggère une différence significative des trois groupes. Cela indique que la compétence dans le travail varie sensiblement, suivant l'attestation des élèves.

Élèves	Attestation	N	Compétence dans le travail	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	5.87	2.33
4TQ	A.O.B	115	6.59	2.59
3G	A.O.B	45	6.75	2.31
			F Value	4.29
			Pr > F	0.0144

Tableau 7 – Analyse de la variance de la compétence dans le travail

Plus précisément, ces résultats suggèrent que les élèves de 4TQ, ayant reçu l'attestation AOB, ont une perception de leur compétence supérieure dans le travail par rapport aux élèves ayant reçu l'attestation AOA.

Comparaisons	Différence de moyenne	Intervalle de confiance	Différence significative
4TQ (A.O.B) et 4TQ (A.O.A)	0.72	De 0.04 à 1.40	***
4TQ (A.O.A) et 4TQ (A.O.B)	-0.72	De -1.40 à -0.04	***

Tableau 8 – Test de Tukey concernant la compétence dans le travail

Concernant le facteur suivant, la perception de ses capacités, la F-value est de 0.86 avec un $Pr > F$ de 0.43, ce qui indique que la différence des groupes n'est pas significative. En d'autres termes, la perception de leurs capacités n'est pas statistiquement différente, pour ces groupes d'élèves, en fonction de leur attestation.

Élèves	Attestation	N	Perception de ses capacités	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	9.68	2.59
4TQ	A.O.B	115	9.97	3.00
3G	A.O.B	45	9.38	2.63
			F Value	0.86
			Pr > F	0.43

Tableau 9 – Analyse de la variance sur la perception des capacités de l'élève

Pour ce qui concerne la performance académique des élèves, le F value est de 7.30 et le $Pr > F$ de 0.00, ce qui indique que les différences entre les moyennes, sont statistiquement significatives. De plus, les intervalles de confiance indiquent que ces différences le sont aussi, avec un haut niveau de confiance. Cela suggère que la performance académique des élèves varie, selon leur groupe et leur attestation.

Élèves	Attestation	N	Performance académique	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	6.67	1.95
4TQ	A.O.B	115	7.52	2.30
3G	A.O.B	45	7.56	1.95
			F Value	7.30
			Pr > F	0.00

Tableau 10 – Analyse de la variance sur la performance académique de l'élève

Plus particulièrement, les élèves ayant obtenu l'attestation AOA présentent des moyennes plus élevées que les élèves ayant obtenu l'attestation AOB, que ce soit pour les élèves de la même classe (4TQ) ou pour ceux d'une classe différente (3G).

Comparaisons	Différence de moyenne	Intervalle de confiance	Différence significative
3G (A.O.B) et 4TQ (A.O.A)	0.89	De 0.08 à 1.70	***
4TQ (A.O.B) et 4TQ (A.O.A)	0.85	De 0.27 à 1.44	***
4TQ (A.O.A) et 3G (A.O.B)	-0.89	-1.70 à -0.08	***
4TQ (A.O.A) et 4TQ (A.O.B)	-0.85	-1.44 à -0.27	***

Tableau 11 – Test de Tukey sur la performance académique de l'élève

8.5.2.1.3 Analyse des fréquences de réponses

Enfin, une dernière question a été posée aux élèves visant à recueillir leur perception d'une possible modification de leur estime de soi, depuis leur réorientation ou leur redoublement. Les résultats ont été utilisés pour identifier les fréquences de chaque réponse et permettre, ainsi, une comparaison entre les groupes. Les résultats présentés dans la figure 12, ci-dessous, révèlent une nette disparité de l'estime de soi entre les élèves qui ont été relégués (67% pour les élèves de 3^e année et 26% pour les élèves de 4^e année) contre 12% pour ceux qui ont choisi de s'orienter vers l'enseignement qualifiant. Par ailleurs, ces élèves signalent une augmentation de leur estime, depuis leur orientation vers cette filière (29%).

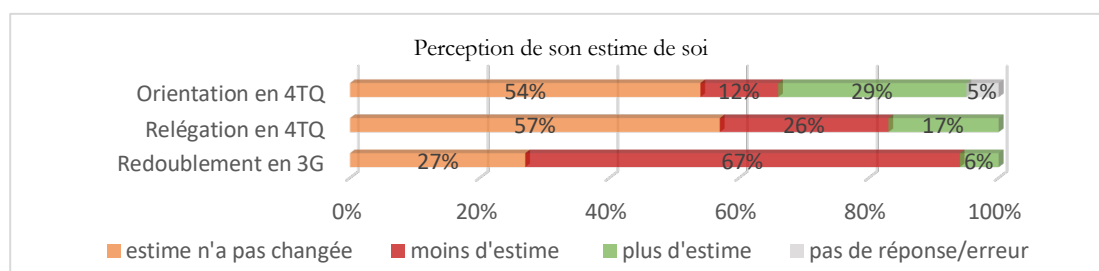


Figure 12 – Analyse des fréquences obtenues de la perception de l'estime de soi

En somme, à partir des résultats obtenus, il n'est pas possible de confirmer ou de réfuter l'hypothèse selon laquelle les expériences d'échec scolaire conduisent à une dévalorisation de l'estime de soi, tandis que les expériences de réussite scolaire conduisent à une valorisation de soi. Cependant, les résultats suggèrent que les élèves ayant obtenu l'attestation AOB, ont une compétence inférieure dans le travail par rapport aux élèves ayant obtenu l'attestation AOA, ce qui peut avoir un impact sur leur estime de soi. En outre, les élèves relégués présentent une nette disparité de l'estime de soi, par rapport à ceux qui ont choisi l'enseignement qualifiant. Cela peut suggérer que les expériences d'échec scolaire ont un effet négatif sur l'estime de soi des élèves. Cependant, il est important de noter que l'étude ne permet pas de conclure de manière définitive à cette question.

8.5.3 Motivation scolaire

8.5.3.1 **Hypothèse 3** : motivation scolaire de l'élève

« Selon Brasselet et Guerrien (2014), les élèves de filière professionnelle sont souvent motivés par des raisons externes, plutôt que par leur intérêt pour la matière, le plaisir d'apprendre ou un projet professionnel. Ces étudiants se retrouvent souvent dans cette filière par défaut, en raison de leurs faibles résultats scolaires. Par conséquent, les élèves ayant été réorientés vers la filière professionnelle devraient être moins motivés, par rapport aux élèves ayant choisi cette filière sur base de leurs propres intérêts et choix. »

8.5.3.1.1 Analyse factorielle confirmatoire et alpha de Cronbach

Afin de mesurer la validité interne des items sur la motivation scolaire, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée. Les résultats ont montré que les trois facteurs de Ntamakiliro et al. (2000) ont été conservés, au vu des Alphas de Cronbach obtenus. Le facteur lié à l'orientation vers le travail scolaire, bien que présentant un Alpha de Cronbach relativement faible, doit être conservé en raison de son importance pour la mesure de la motivation scolaire.

Le facteur d'« orientation vers soi » renvoie à la motivation intrinsèque d'un élève à s'impliquer activement et à s'investir dans les activités scolaires, afin de répondre à ses propres besoins et intérêts. Ce facteur met l'accent sur le désir d'apprendre, de se développer sur le plan académique, en s'appuyant sur la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre. Le facteur de l'« orientation vers le travail scolaire » reflète la motivation extrinsèque d'un élève, influencée par des récompenses externes telles que, les notes ou l'approbation des enseignants. Cela se manifeste par le désir de répondre aux attentes et normes académiques. Enfin, le facteur de la « tendance au moindre effort » concerne la propension d'un étudiant à éviter les efforts et l'investissement requis pour accomplir les tâches scolaires. Cela peut se traduire par une préférence des activités faciles ou par un évitement des défis académiques.

F1		F2		F3	
Orientation vers soi		Orientation vers le travail scolaire		Tendance au moindre effort	
Q10_2	0.86	Q10_6	0.74	Q10_8	0.48
Q10_4	0.77	Q10_7	0.68	Q10_9	0.79
Q10_1	0.72	Q10_5	0.61	Q10_10	0.78
Q10_3	0.45				
Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach	
0.71		0.54		0.66	

Tableau 12 – Analyse factorielle confirmatoire et Alpha de Cronbach sur la motivation scolaire

8.5.3.1.2 Analyse de la variance

Dans le but d'évaluer l'hypothèse posée, une analyse de la variance a été réalisée pour permettre la comparaison des deux populations en question. Les résultats du facteur 1, indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves de 4TQ, en ce qui concerne leur orientation vers eux-mêmes, comme en témoigne le faible F-value (0.08) et la valeur de probabilité élevée (0.93). Autrement dit, les deux groupes ont des moyennes similaires et des écarts-types proches, peu importe l'attestation reçue.

Élèves	Attestation	N	Orientation vers soi	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	19.72	4.34
4TQ	A.O.B	115	19.80	4.67
			F Value	0.08
			Pr > F	0.93

Tableau 13 – Analyse de la variance sur l'orientation vers soi

Selon les résultats de l'analyse de la variance effectuée pour le facteur 2, le F-value est très proche de zéro (0.00) et la valeur p associée est de 0.99, suggérant qu'il n'existe pas de différence significative, dans l'orientation vers le travail scolaire, entre les deux groupes d'élèves. Autrement dit, il n'y a pas de distinction notable sur leur propension, à s'engager dans le travail scolaire.

Élèves	Attestation	N	Orientation vers le travail scolaire	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	10.44	3.50
4TQ	A.O.B	115	10.44	3.64
			F Value	0.00
			Pr > F	0.99

Tableau 14 – Analyse de la variance sur l'orientation vers le travail scolaire

Pour le dernier facteur, l'analyse de variance indique un F-value de 0.42 et une valeur p associée de 0.66, ce qui suggère qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves, en termes de leur tendance au moindre effort. Ainsi, les deux groupes d'élèves sont similaires, en termes de motivation, lorsqu'ils accomplissent des tâches scolaires.

Élèves	Attestation	N	Tendance au moindre effort	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.A	190	16.93	3.50
4TQ	A.O.B	115	19.83	3.17
			F Value	0.42
			Pr > F	0.66

Tableau 15 – Analyse de la variance sur la tendance au moindre effort

8.5.3.1.3 Analyse des fréquences de réponses

Les données récoltées, concernant la perception de changement de motivation, des élèves ayant été réorientées vers la filière qualifiante par rapport à ceux ayant choisi cette filière, sont représentées figure 13.

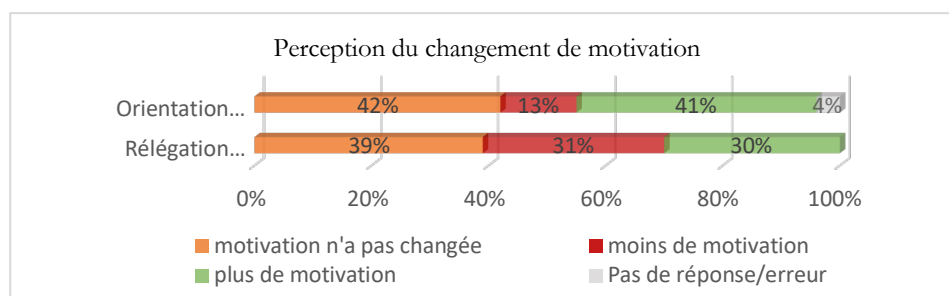


Figure 13 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la perception du changement de motivation

Si de prime abord, la majorité des élèves ayant choisi de s’orienter ou ayant été relégués vers la filière qualifiante, affirment que leur motivation n’a pas changé (42% et 39%) ou a augmenté (41% et 30%), la proportion d’élèves faisant preuve d’une perte de motivation est significativement élevée parmi ceux qui sont relégués. Sachant qu’une perte de motivation relative est possible, pour l’ensemble des élèves du qualifiant, il est incontestable que les élèves relégués (31%) perçoivent une chute de leur motivation supérieure aux élèves orientés (13%). Cette observation corrobore l’hypothèse formulée par Brasselet et Guerrin (2014) selon laquelle ces élèves se retrouvent dans cette filière par défaut en raison de leurs performances académiques insuffisantes.

8.5.3.2 Hypothèse 4 : motivation scolaire et estime de soi

« Les élèves ayant redoublé pourraient se caractériser par une motivation accrue, étant donné leur désir de réussir après avoir connu un échec scolaire antérieur. Toutefois, ce redoublement pourrait affecter négativement leur estime de soi, pouvant ainsi la diminuer. »

8.5.3.2.1 Analyse des fréquences de réponses

Les fréquences de réponses calculées permettent de visualiser les résultats obtenus dans le graphique ci-dessus. Ceux-ci indiquent de manière significative que les élèves de 3^e année, ayant redoublé dans l’enseignement général, perçoivent une baisse d’estime de soi (67%) et de motivation (56%). L’hypothèse initiale peut être infirmée.

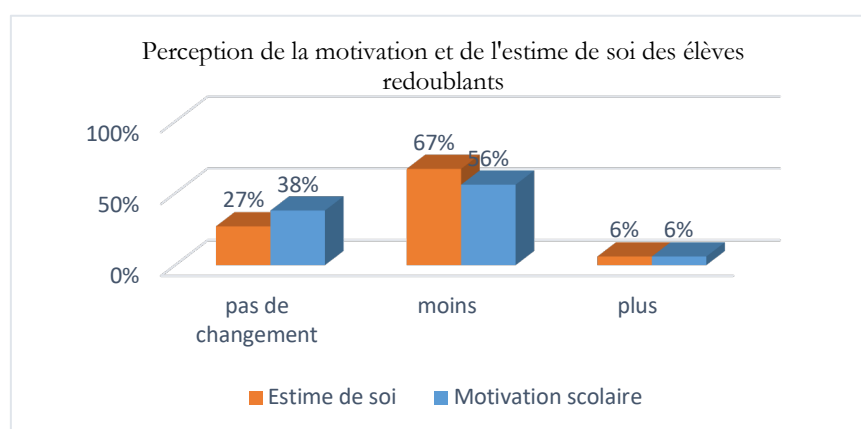


Figure 14 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la perception de la motivation et de l’estime de soi des élèves redoublants

8.5.4 Aspirations d’études

8.5.4.1 Hypothèse 5 : projet professionnel défini ou non défini

« Selon Odry (2021), les élèves n'ayant pas de projet scolaire ou de but professionnel précis sont plus à risque de changer de programme ou d'abandonner leurs études. Dès lors, un adolescent, sans perspective, qui serait confronté à des difficultés scolaires, pourrait se réorienter plus rapidement vers une autre filière, étant donné que son envie de persévérer n'est pas motivée par un projet. »

8.5.4.1.1 Analyse des fréquences de réponses obtenues

La proportion d'élèves, qui ont un projet professionnel défini, varie en fonction de la filière vers laquelle ils se sont orientés ou ont été réorientés. Parmi les 67% de 3^e G, ayant redoublé, nombre d'entre eux avaient un projet professionnel défini. Parmi les élèves relégués, une proportion de 71% présente une situation similaire. Ceci contredit l'hypothèse selon laquelle une absence de projet professionnel pourrait être associée à une baisse de motivation et de persévérance dans une filière. Ce taux est même supérieur, à celui des élèves qui se sont orientés volontairement vers cette filière (68%).

Il est important de noter que les élèves orientés, vers l'enseignement général, ont une proportion élevée (78%) de projet professionnel défini, ce qui pourrait suggérer que la motivation à persévérer dans une filière est, en partie, liée à la clarté du projet professionnel. La représentation graphique, ci-dessous, illustre l'analyse des fréquences des aspirations professionnelles des étudiants interrogés, regroupés par filière et par année d'études.

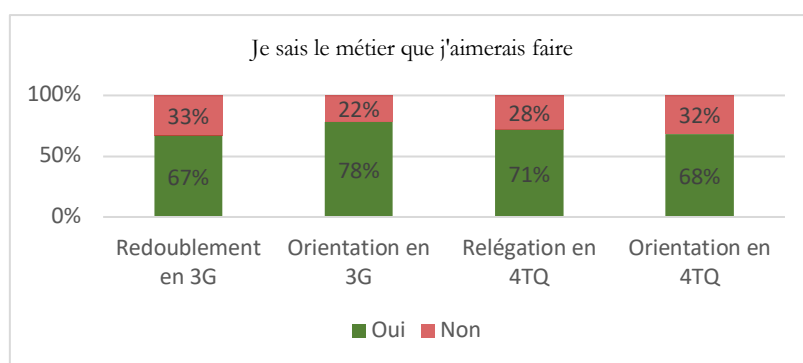


Figure 15 – Analyse des fréquences de réponses sur les aspirations professionnelles

Les données présentées ne permettent pas de conclure, de manière définitive, que l'absence de projet scolaire et professionnel chez les élèves, augmente le risque de changer de programme ou d'abandonner les études. Les proportions d'élèves ayant un projet professionnel défini varient, en fonction de la filière vers laquelle ils se sont orientés, ou réorientés. Ces constatations suggèrent que la clarté professionnelle peut jouer un rôle dans la motivation à persévérer, mais que d'autres facteurs peuvent également influencer la décision de changer de programme ou d'abandonner les études.

8.5.4.2 Hypothèse 6 : aspirations selon la filière fréquentée

« D'après Dupont et Lafontaine (2017) les élèves, de l'enseignement général, font preuve d'aspirations plus élevées que ceux de l'enseignement de qualification. L'effet d'assimilation, associé à la filière d'enseignement, fournit des informations claires sur les professions auxquelles les élèves peuvent prétendre. De plus, l'enseignement général ayant pour objectif de préparer les élèves aux études supérieures, les élèves de transition devraient avoir des aspirations plus élevées que les élèves de l'enseignement de qualification, dont l'objectif est de se préparer à entrer dans la vie active (Eurydice, 2008). »

8.5.4.2.1 Analyse des fréquences de réponses

Afin de répondre à cette hypothèse, il a été demandé aux élèves de déterminer le diplôme nécessaire, pour exercer le métier de leur choix. La fréquence de réponses des élèves de l'enseignement qualifiant a été mise en commun, qu'ils aient été relégués ou non. De même, pour les élèves de l'enseignement général, qu'ils aient redoublé ou non. Cette méthode de regroupement permet de mettre en évidence les différences potentielles, entre les deux filières d'enseignement, pour déterminer si les aspirations diffèrent.

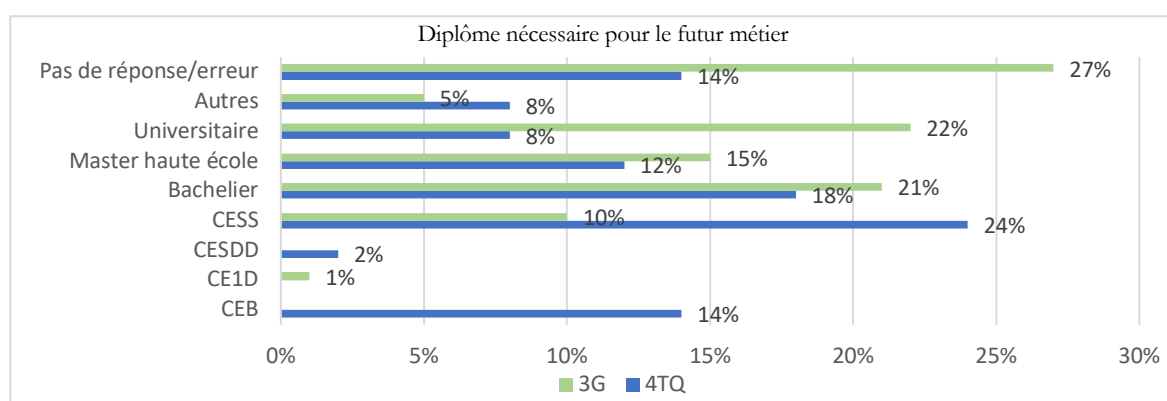


Figure 16 – Analyse des fréquences de réponses sur le futur métier des élèves

L'hypothèse formulée par Dupont et Lafontaine (2017) est en partie confirmée par ces données. En effet, les élèves de l'enseignement général possèdent des aspirations plus élevées en termes d'études supérieures, avec 22% d'entre eux, souhaitant obtenir un diplôme universitaire et 21% visant un bachelier. En revanche, les élèves de l'enseignement qualifiant visent majoritairement le CESS (24%). Cependant, il est important de noter que le taux de non-réponse est élevé, pour les élèves de 3^e général (27%), et peut avoir un impact sur la généralisation des résultats.

8.5.5 L'influence de l'élève

8.5.5.1 Hypothèse 7 : statut professionnel des parents

« Selon Dupont et Lafontaine (2009), le niveau d'étude des parents corrèle avec le choix scolaire des élèves. Plus précisément, les élèves issus de familles dont un des parents, au moins, possède un diplôme de l'enseignement supérieur, ont plus tendance à envisager des études élevées. Par contre, ceux dont les parents en sont dépourvus optent davantage pour la voie du marché du travail. Cette relation suggère que le statut professionnel des parents peut exercer une influence significative sur les aspirations et les choix d'études de leur progéniture. »

8.5.5.1.1 Analyse comparative des diplômes des parents

Les fréquences de réponses calculées, concernant les diplômes des parents, sont représentées graphiquement, ci-dessous. Cette méthode de regroupement permet d'identifier les éventuelles différences, entre les deux filières d'enseignement, et de déterminer si les aspirations des élèves varient, en fonction des diplômes parentaux.

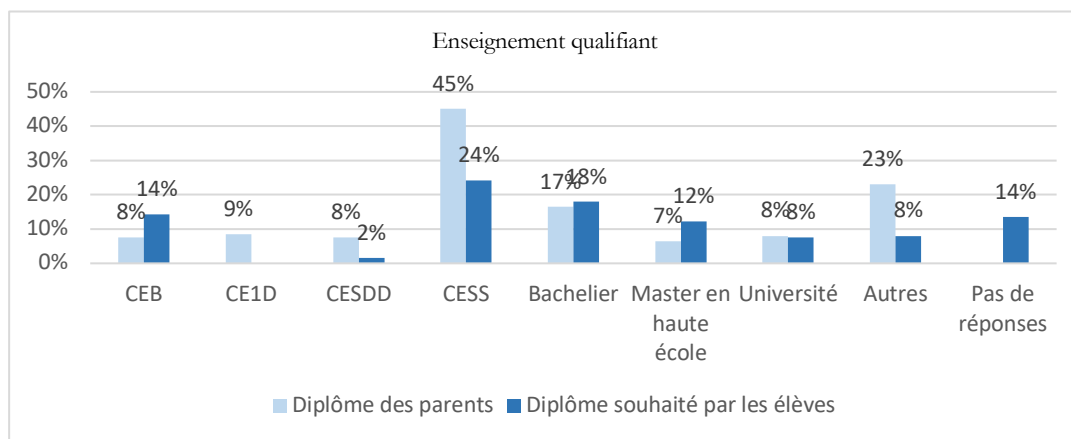


Figure 17 – Comparatif entre le niveau de diplôme des parents et le diplôme envisagé par les élèves de l'enseignement qualifiant

Les résultats indiquent que les élèves de l'enseignement qualifiant ont cité le CESS comme étant le diplôme le plus fréquemment détenu, par leurs parents, soit 45% des réponses. Le taux de réponse, des élèves, s'orientant vers le CESS, est de 24%. Le taux de réponse, pour le bachelier, est presque aussi élevé que celui des parents, avec respectivement 18% et 17% des réponses. Ces résultats suggèrent que les aspirations des élèves peuvent être influencées par la profession de leurs parents, mais qu'il existe, également, un intérêt marqué pour l'obtention d'un diplôme de bachelier, parmi les élèves de l'enseignement de qualification.

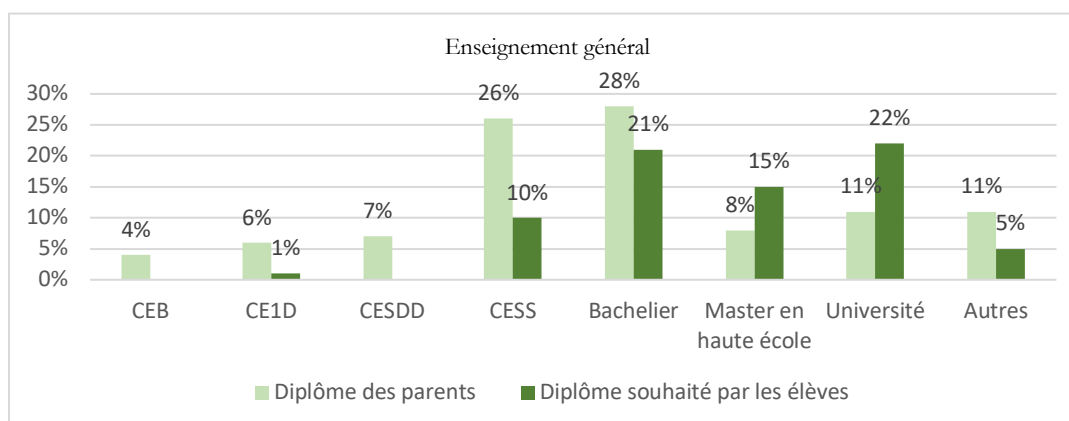


Figure 18 – Comparatif entre le niveau de diplôme des parents et le diplôme envisagé par les élèves de l'enseignement général

Concernant l'enseignement général, les résultats montrent que le taux de réponse le plus élevé pour le niveau de diplôme des parents est le bachelier, représentant 28%. A noter que 21% des répondants expriment le souhait d'obtenir ce diplôme, également. Le CESS est détenu par 26% des parents, visé par seulement 10% des répondants. En outre, 22% des élèves de l'enseignement général souhaitent obtenir un diplôme de l'enseignement universitaire. Le taux présente une nette distinction par rapport à celui des parents, étant inférieur. De fait, les élèves de l'enseignement général ont des attentes plus élevées que celles de leurs parents. Les données présentées corroborent, partiellement, l'hypothèse de Dupont et Lafontaine (2009). En effet, le diplôme des parents peut influencer les aspirations des élèves, en matière d'études, mais les élèves peuvent présenter des aspirations plus élevées que leurs parents. Ces constatations remettent en question la corrélation absolue, entre le niveau de diplôme des parents et les choix d'études des élèves.

8.5.5.2 Hypothèse 8 : supervision parentale

« D'après Darling (1993) les pratiques parentales telles que, la supervision, la prise de décision partagée et les réactions positives face aux résultats scolaires, influencent significativement la réussite scolaire des élèves. Par conséquent, on peut supposer que les élèves ayant été relégués vers le qualifiant, ressentent un manque de soutien scolaire et de supervision parentale, durant leur scolarité. »

8.5.5.2.1 Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach

Dans le cadre de cette hypothèse, une analyse factorielle exploratoire a été menée pour identifier les facteurs qui sous-tendent les données. Cette analyse a abouti à l'identification de deux facteurs distincts, après une rotation orthogonale. Les saturations des variables des facteurs sont visibles, dans le tableau 16. Le « facteur de la participation parentale dans le soutien scolaire » mesure le niveau d'engagement et d'implication des parents dans les activités éducatives de leur enfant. Il englobe des aspects tels que l'assistance aux devoirs, la communication régulière avec les enseignants et l'encouragement des performances académiques des élèves. Le « facteur de vérification des travaux scolaires » se réfère à la surveillance et au suivi exercés par les parents, comme la vérification des devoirs et l'assistance en cas de difficultés scolaires. Enfin, pour mesurer la consistance interne de la mesure de chaque facteur, l'Alpha de Cronbach a été calculé. Les Alphas obtenus sont de 0.76 pour les deux facteurs, ce qui indique une bonne cohérence interne des items les mesurant.

La suppression des items 2, 4, 10, 11 et 13, s'explique par le fait qu'ils n'étaient pas pertinents pour mesurer la participation parentale, dans le soutien scolaire ou la vérification des travaux.

F1		F2	
Participation parentale dans le soutien scolaire		Vérification des travaux scolaires	
Q13_6	0.78	Q13_14	0.77
Q13_8	0.72	Q13_15	0.76
Q13_3	0.70	Q13_16	0.67
Q13_7	0.61	Q13_17	0.65
Q13_5	0.48	Q13_18	0.56
Q13_1	0.71		
Q13_9	0.65		
Q13_12	0.32		
Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach	
0.76		0.76	

Tableau 17 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach de la supervision parentale

8.5.5.2.2 Analyse de la variance

Afin d'évaluer l'hypothèse émise, une analyse de la variance a été effectuée, pour permettre une comparaison entre les élèves relégués dans l'enseignement qualifiant et ceux ayant redoublé, dans l'enseignement général.

Les résultats de l'analyse de la variance indiquent que la différence de participation parentale, dans le soutien scolaire entre les deux groupes, n'est pas statistiquement significative, avec une valeur F de 0.26 et une probabilité ($Pr > F$) supérieure à 0.05. En d'autres termes, il n'y a pas de différence significative dans la participation parentale dans le soutien scolaire, entre les deux groupes d'élèves étudiés.

Élèves	Attestation	N	Participation parentale dans le soutien scolaire	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.B	115	11.11	2.33
3G	A.O.B	45	10.91	2.08
			F Value	0.26
			Pr > F	0.61

Tableau 18 - Analyse de la variance de la participation parentale dans le soutien scolaire

Les résultats de l'analyse indiquent que la différence de vérification des travaux scolaires, entre les deux groupes, est statistiquement significative, avec une valeur F de 10.92 et une probabilité ($Pr > F$) inférieure à 0.01. En d'autres termes, il existe une disparité significative dans la manière dont les travaux scolaires sont vérifiés entre les élèves de la filière 4TQ et ceux de la filière 3G. Les élèves de la filière 4TQ ont une moyenne de vérification des travaux scolaires plus élevée (8.54) avec une plus grande cohérence (écart-type de 1.57), tandis que les élèves de 3G présentent une moyenne légèrement inférieure (7.60) avec une dispersion plus importante (écart-type de 1.74).

Élèves	Attestation	N	Vérification des travaux scolaires	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.B	115	8.54	1.57
3G	A.O.B	45	7.60	1.74
			F Value	10.92
			Pr > F	0.00

Tableau 19 – Analyse de la variance dans la vérification des travaux scolaires

8.5.5.2.3 Analyse des fréquences de réponses obtenues

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves de l'enseignement qualifiant ressentent un manque de soutien scolaire, les fréquences de réponses fournies sont présentées dans le tableau 20.

Participation parentale dans le soutien scolaire	oui	non
Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.	52%	48%
Mes parents me soutiennent dans mon orientation.	80%	20%
Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.	76%	24%
Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.	65%	35%
Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.	61%	39%
Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.	72%	28%
Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.	41%	59%
Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.	37%	63%

Tableau 20 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la participation parentale dans le soutien scolaire

Il apparaît que la majorité des élèves interrogés (80%) ressentent un soutien parental dans leur orientation. Toutefois, l'absence d'assistance parentale durant les périodes de difficultés scolaires pour 59% d'entre eux suggère potentiellement un déficit de soutien parental. De plus, un haut pourcentage d'élèves (63%) déclarent ne pas recevoir d'informations de leurs parents sur les différents métiers qui existent.

Les données du tableau 21 montrent que la majorité des élèves interrogés ne perçoivent pas de vérification régulière, de leurs travaux scolaires. Les pourcentages élevés des réponses négatives suggèrent qu'ils perçoivent une absence de supervision.

Vérification des travaux scolaires	oui	non
Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.	22%	78%
Mes parents me parlent souvent des devoirs.	35%	65%
Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.	40%	60%
Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.	19%	81%
Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.	29%	71%

Tableau 21 – Analyse des fréquences de réponses obtenues de la vérification des travaux scolaires

En somme, les résultats de l'analyse des données montrent que certains élèves relégués vers l'enseignement qualifiant peuvent ressentir un manque de soutien scolaire et de supervision parentale, dans certaines dimensions. Les élèves ayant redoublé leur 3^e année ne présentent pas de différence, significative, par rapport aux autres élèves.

8.5.5.3 Hypothèse 9 : influence des pairs

« Selon Brown et al. (1986) les adolescents, peuvent subir des pressions positives ou négatives, de la part de leurs pairs, pouvant affecter leur comportement et leur attitude, vis-à-vis de l'école ou en classe. Les pressions positives peuvent être bénéfiques pour la réussite scolaire, tandis que les pressions négatives peuvent conduire à des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire (Pelletier, 2004). Ainsi, deux types de comportements sont susceptibles d'être adoptés par les élèves, face à leur groupe de pairs. D'une part, certains peuvent être en quête de s'affranchir de ces pressions et à faire preuve d'indépendance. D'autres, par contre, peuvent chercher à se conformer aux normes et aux attentes du groupe. »

8.5.5.3.1 Analyse factorielle exploratoire et alpha de Cronbach

Dans le but d'explorer l'hypothèse posée, une analyse factorielle exploratoire a été menée. Les résultats ont révélé cinq facteurs distincts, bien que, les coefficients alpha associés à ces facteurs soient relativement faibles. Au départ, sur les cinq facteurs ayant été retenus, voir tableau 21, seuls deux d'entre eux (F2 et F3) ont été sélectionnés, de par leur pertinence. Le facteur de la « participation à l'école » évalue l'implication des pairs dans les activités et la vie scolaire, en prenant en compte des aspects tels que, la participation aux projets scolaires et aux événements organisés par l'établissement. Le facteur de « mauvaise conduite » fait référence aux attitudes problématiques et négatives des camarades de classe, tel que l'indiscipline. Néanmoins, il a été décidé de conserver le facteur 1, malgré l'Alpha de Cronbach faible, étant donné son lien avec la conformité aux pairs et son intérêt particulier. Une analyse individuelle de chaque item sera réalisée ultérieurement, pour approfondir la signification de ce facteur. Les items Q2, Q5, Q25, Q28, Q30, Q31 ont été supprimés, car ils ne s'inscrivaient pas dans les cinq facteurs identifiés, comme étant pertinents pour mesurer les objectifs de l'enquête.

F1		F2		F3		F4		F5	
Conformité aux pairs		Entente familiale		Passer du temps avec ses amis		Participation à l'École		Mauvaise conduite	
Q14_7	0.27	Q14_15	0.36	Q14_3	0.33	Q14_1	0.66	Q14_4	0.62
Q14_11	0.66	Q14_29	0.42	Q14_6	0.57	Q14_10	0.50	Q14_8	0.80
Q14_12	0.23			Q14_9	0.41	Q14_13	0.52	Q14_20	0.58
Q14_14	0.42			Q14_21	0.67	Q14_16	0.49	Q14_22	0.41
Q14_18	0.77			Q14_23	0.64	Q14_17	0.68	Q14_24	0.77
Q14_19	0.76					Q14_26	0.37	Q14_32	0.59
								Q14_27	0.73
Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach		Alpha de Cronbach	
0.45		0.54		0.51		0.73		0.72	

Tableau 22 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach sur l'influence des pairs

8.5.5.3.2 Analyse de la variance

Une analyse de la variance a été réalisée pour évaluer la différence de participation à l'école, entre deux groupes d'élèves (4TQ et 3G), en fonction de leur attestation. Le test de l'analyse de variance a donné un F-value de 0.12, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative, entre les deux groupes, en termes de participation. La valeur p associée à ce test ($Pr > F$) est de 0.72, ce qui est supérieur au seuil de significativité de 0.05, confirmant ainsi que les différences observées, ne sont pas statistiquement significatives.

Élèves	Attestation	N	Participation à l'école	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.B	115	20.24	5.29
3G	A.O.B	45	19.89	6.71
			F Value	0.12
			Pr > F	0.72

Tableau 23 – Analyse de la variance de la participation à l'école

Concernant le facteur de mauvaise conduite, la différence entre les deux moyennes n'est pas statistiquement significative, car la valeur F est de 0.13 et la valeur p associée est de 0.71, ce qui est supérieur au niveau de signification de 0.05. Autrement dit, il n'y a pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des scores de mauvaise conduite des élèves de 4TQ et de 3G.

Élèves	Attestation	N	Mauvaise conduite	
			Moyennes	Écarts-types
4TQ	A.O.B	115	24.57	5.97
3G	A.O.B	45	24.95	6.06
			F Value	0.13
			Pr > F	0.71

Tableau 24 – Analyse de la variance sur la mauvaise conduite de l'élève

8.5.5.3.3 Analyse des fréquences de réponses obtenues

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle, les élèves relégués pourraient être exposés à des pressions négatives de la part de leurs pairs, les fréquences de réponses fournies par ces élèves ont été observées. À cette fin, les pourcentages ont été calculés, permettant ainsi de construire le tableau 25 et d'observer les différences dans les réponses, selon les questions posées.

En se basant sur les données fournies, la majorité des répondants ont indiqué que leurs amis ont peu ou pas d'influence. Cela suggère que, dans la plupart des cas, les pairs n'exercent pas de pressions significatives sur les élèves pour qu'ils adoptent certains comportements ou attitudes, envers l'école ou le travail scolaire. Cependant, il est important de noter que cette observation ne peut être généralisée à l'ensemble des élèves. Les données fournies ne permettent pas de réfuter cette hypothèse de manière explicite.

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour:
Faire partie d'une « bande » à l'école.	11%	5%	8%	63%	4%	4%	3%	Ne pas faire partie d'une « bande » à l'école.
Essayer d'être ami avec des personnes populaires.	6%	3%	8%	66%	12%	3%	2%	Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires.
Porter le même style vestimentaire qu'eux	0%	3%	8%	69%	7%	4%	8%	Porter des habits différents de ceux de vos amis.
Parler et agir de la même manière que tes amis.	8%	5%	10%	57%	8%	6%	4%	Parler et agir différemment que tes amis.
Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis.	7%	3%	4%	77%	3%	2%	3%	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différente de ceux de tes amis.
Leur demander avec qui tu devrais sortir.	4%	3%	3%	77%	5%	4%	3%	Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir.

Tableau 25 – Réponses obtenues aux items Q14_7, 11, 12, 14, 18, 19

8.5.6 Satisfaction du choix d'orientation

8.5.6.1 Hypothèse 10 : satisfaction quant à la filière fréquentée

« Selon une étude menée par Franquet et al. (2010) auprès d'élèves de l'enseignement qualifiant sur leur choix d'option, la satisfaction moyenne des élèves s'élève à 7,2/10. Toutefois, il existe une différence significative, entre la note moyenne de satisfaction des étudiants ayant choisi leur parcours (7,8/10) et celle des élèves ayant été relégués dans cette filière d'enseignement (6,2/10). En conséquence, les élèves ayant pu choisir leur option devraient généralement être plus satisfaits de leur parcours que ceux qui y ont été réorientés. »

8.5.6.1.1 Analyse des fréquences de réponses obtenues

Afin d'examiner cette hypothèse, une analyse des fréquences de réponses a été entreprise et le graphique, ci-dessous, a été créé pour visualiser les résultats. Cette méthode permet d'obtenir une vue d'ensemble des modèles de tendances des réponses.

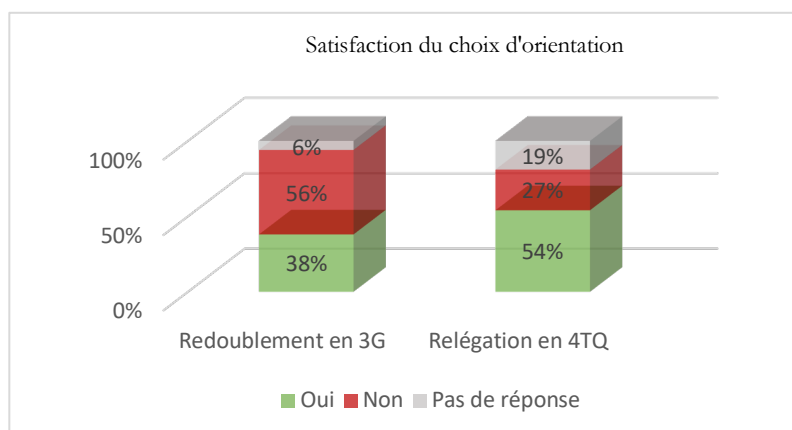


Figure 19 – Analyse des fréquences de réponses obtenues quant à la satisfaction du choix d'orientation

Les résultats révèlent que, pour l'enseignement général, 56% des élèves qui ont redoublé sont insatisfaits de leur parcours. Tandis que seulement 27% des élèves relégués le sont. De plus, 54% des élèves relégués affirment être satisfaits de leur réorientation. Ces résultats suggèrent que les élèves ayant été relégués dans l'enseignement qualifiant sont moins susceptibles d'être insatisfaits de leur parcours que ceux qui ont redoublé, ce qui permet de confirmer l'hypothèse.

8.6 Discussion

Dans cette section, chaque hypothèse est examinée de manière individuelle, en respectant l'ordre dans lequel elles ont été présentées précédemment. Son objectif principal consiste à approfondir et mettre en évidence les découvertes de l'étude. Si une hypothèse est confirmée, une interprétation est proposée. Si elle est infirmée, nous tenterons d'expliquer la discordance entre les résultats escomptés et observés. Il est à noter que les hypothèses ne sont pas réitérées à chaque occurrence, pour éviter un bis repetita de l'analyse quantitative.

1. Hypothèse 1 : Taux d'échecs

Les attestations restrictives émises, à l'égard des élèves ayant subi un nombre important d'échecs, concernent particulièrement deux matières, à savoir les mathématiques et les sciences. Toutefois, les résultats des analyses menées ne permettent pas d'étayer l'hypothèse de manière définitive. Cependant, cette hypothèse a été renforcée par l'interrogation de dix enseignants titulaires de classe, renforçant ainsi sa validité. Le nombre d'échecs, de même que les résultats aux cours généraux sont, pour eux, les principaux critères justifiant l'orientation des élèves vers l'enseignement qualifiant. D'après ces dix enseignants, les élèves de l'enseignement général se doivent de réussir ces cours s'ils désirent poursuivre dans cette filière. Sur le plan théorique, la décision de valoriser spécifiquement certains cours peut paraître peu avisée, étant donné que chaque enseignant bénéficie d'un poids de voix équivalent lors des délibérations. Pourtant, en pratique, les cours comptant le plus grand nombre d'heures détiennent un pouvoir décisionnel.

Il est important de noter que d'autres facteurs peuvent influencer la décision d'orientation des élèves. L'aptitude théorique ou manuelle de l'élève peut également inciter la décision d'orientation. Une décision qui, prise lors du conseil de classe, est susceptible d'influencer le reste du parcours scolaire de l'élève, ainsi que le type de diplôme et de métier obtenus (Canzittu, 2019).

Ceci dit, la pratique de l'orientation basée sur l'échec scolaire contribue à la création d'une hiérarchie des filières (Grootaers, 2008), et témoigne d'une orientation de sélection négative (Canzittu, 2019). D'après Lafontaine et Monseur (2011), les filières qualifiantes peuvent être considérées comme des filières de relégation, dans lesquelles les élèves se retrouvent souvent après un échec dans l'enseignement général, plutôt que par choix.

2. Hypothèse 2 : Estime scolaire de l'élève

Comme énoncé dans l'hypothèse, les résultats révèlent une nette disparité de l'estime de soi entre les élèves ayant reçu l'attestation AOB, sur la base de leurs échecs scolaires, montrant une estime

de soi plus faible (67% des élèves redoublant leur 3^e année montrent une estime de soi plus faible contre seulement 26% pour les élèves de 4^e année), comparativement aux élèves ayant choisi l'enseignement qualifiant (12%), sans y avoir été contraints par un échec. Ces derniers rapportent, par ailleurs, une amélioration de leur estime de soi (29%).

Plusieurs éléments peuvent être invoqués pour justifier ces résultats. Tout d'abord, le concept du « Big Fish Little Pond Effect » (Marsch, 1987) peut être d'une importance significative dans ce contexte. En effet, les élèves qui ont été relégués peuvent se comparer aux performances de leurs pairs au sein de la même classe, ceux-ci n'ayant pas subi de relégation. Cette comparaison peut potentiellement impacter leur estime de soi. De même que les élèves inscrits dans l'enseignement qualifiant, entourés de pairs moins performants ou qui se retrouvent dans cette filière par défaut, peuvent voir s'améliorer leur estime de soi. À l'opposé, les élèves qui ont redoublé dans l'enseignement général peuvent se comparer à des pairs plus performants et ainsi, percevoir une diminution de leur estime de soi.

Il convient de noter que d'autres facteurs peuvent également influencer l'estime de soi des élèves tels que, les expériences passées et la perception individuelle de sa capacité. Étant un concept à la fois complexe et comportant plusieurs dimensions, il ne peut être appréhendé de manière réductrice en se limitant à une seule variable ou explication.

Les résultats suggèrent que les élèves ayant obtenu l'attestation AOB perçoivent leur compétence comme inférieure dans le travail. Ces résultats peuvent être expliqués par le schéma de soi de réussite scolaire, tel que décrit par Martinot (2005). Les élèves ayant un bon niveau scolaire possèdent une conception de soi positive, résultats d'expériences, d'attitudes positives et foi en leur capacité à réussir. En revanche, il en va de même pour ceux dont la situation est inverse, ce qui entrave le développement de stratégies efficaces visant à atteindre des objectifs académiques. D'après Kaplan et Peck (1994), lorsque les élèves échouent et que leur estime de soi est impactée, ils peuvent développer des attitudes méfiantes, voire s'opposer aux normes scolaires. Cette opposition peut se traduire par un désintérêt pour les activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces (Galand, 2006). Ainsi, la disparité de l'estime de soi entre les élèves relégués et ceux qui ont choisi l'enseignement qualifiant s'explique par les effets négatifs de l'échec scolaire.

Par conséquent, selon Bardou et al. (2012), les expériences d'échecs scolaires conduisent à une dévalorisation de l'estime de soi. En considérant les résultats obtenus, il est possible de constater une tendance, chez les élèves ayant été relégués ou redoublants, à développer une perception négative de leur propre compétence. Cette tendance peut expliquer la disparité significative de l'estime de soi observée entre ces élèves et ceux ayant opté pour l'enseignement qualifiant.

3. Hypothèse 3 : Motivation scolaire

Qu'ils aient choisi ou subi leur orientation, les élèves du qualifiant ont en commun qu'ils doivent subir les stéréotypes associés à cette filière. Selon l'effet Pygmalion, ces stéréotypes peuvent influencer les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes, voire les amener à se conformer à des représentations négatives, préjugées. La filière qualifiante est souvent considérée comme étant de moindre qualité par rapport à la filière générale. Cette perception peut impacter la motivation des

élèves qui y sont inscrits (Jellab, 2005 ; Van Zanten, 2012) et peut contribuer à créer une différenciation entre les élèves de la filière générale, considérés comme « bons élèves », et ceux de la filière professionnelle, perçus comme étant en difficulté voire en échec scolaire (Chauchat et Labonne, 2006).

Selon les résultats de l'étude, il est indéniable que les élèves relégués (31%) présentent une baisse de motivation supérieure à celle des élèves orientés (13%). Il est possible d'expliquer cette constatation par la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 2004) et les travaux cités par Schunk (1991). La perception d'auto-efficacité d'un individu est influencée par ses expériences passées, ses compétences, ses capacités, ses émotions et ses comportements. Ainsi, en cas de relégation, un élève ayant connu l'échec scolaire, et n'ayant pas atteint les niveaux de performance requis, peut voir sa perception d'auto-efficacité altérée. Cette perception peut avoir un impact négatif sur la motivation à s'engager dans les tâches scolaires. En revanche, les élèves ayant choisi de s'orienter vers cette filière peuvent percevoir leur auto-efficacité plus élevée, car non réorientés par suite d'un échec scolaire.

Cette différence de motivation peut s'expliquer, en partie, par la théorie de la motivation de Deci et Ryan (2000), qui fait la distinction entre les motivations intrinsèques et extrinsèques. Il est possible que les élèves relégués, qui ont été réorientés vers une voie qu'ils n'ont pas choisie, éprouvent moins de satisfaction interne dans leur parcours scolaire. Cette réalité peut expliquer leur baisse de motivation, plus importante, que celle des élèves orientés par choix. Selon Brasselet et Guerrien (2010) le sentiment de liberté, dans la prise de décision concernant l'orientation, joue un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Les élèves qui choisissent librement leur orientation montrent une motivation extrinsèque régulée de manière autodéterminée, tandis que ceux qui se sentent forcés présentent une motivation extrinsèque régulée de manière non autodéterminée. Par conséquent, leur expérience d'orientation peut être considérée comme un facteur prédictif de leur motivation.

Les enseignants interrogés estiment que la motivation des élèves est un critère important. Selon eux, des étudiants qui semblent plus motivés par la pratique que par l'étude théorique, peuvent être amenés à s'orienter vers une option professionnelle, ce qui peut correspondre à leur profil et leur intérêt : « *« Un élève qui n'est pas motivé dans le général le sera peut-être dans le technique où il y a moins de théorie ».* (Julie). Cela dit, il est crucial de ne pas réduire la motivation à un choix d'opposition, entre pratique et théorie, car cela peut conduire à des stéréotypes. L'orientation des élèves doit prendre en compte plusieurs facteurs pour assurer l'épanouissement personnel de l'élève.

En résumé, pour encourager la motivation autodéterminée et améliorer la réussite scolaire, il est crucial que les élèves choisissent une filière en fonction de leurs propres intérêts et aspirations. Malheureusement, ni le système scolaire ni les élèves ne considèrent ce critère comme une priorité, en raison d'une intégration profonde du fonctionnement actuel de notre système éducatif (Louvert et Duret, 2017).

4. Hypothèse 4 : Perception de la motivation et de l'estime de soi

Les résultats de cette présente étude témoignent que 67% des élèves, de 3^e année ayant redoublé dans l'enseignement général, perçoivent une baisse d'estime de soi et 56% une baisse de motivation. Ces résultats corroborent les travaux de Lambert (2018), qui considère le redoublement comme inefficace d'un point de vue pédagogique, ayant des répercussions négatives sur la confiance en soi, la motivation, ainsi que les relations avec les pairs des élèves, caractérisés par un sentiment de rejet (Galand & Hostel, 2015 ; Kapla, Peck & Kapla, 1997, cités par Galand et al. 2019). En effet, Jimerson et al. (2002, cités par Galand et al., 2019) concluent que le redoublement est un puissant prédicteur du décrochage scolaire, avec une augmentation de deux à onze fois plus de risque de décrochage, chez les élèves ayant redoublé.

5. Hypothèse 5 : Projet professionnel défini ou non

Dupont et al. (2012) soutiennent que les aspirations académiques et professionnelles conditionnent étroitement la persévérance scolaire des élèves. Les élèves qui n'ont pas de projet scolaire et professionnel précis sont plus à risque de changer de programme ou d'abandonner leurs études (Odry, 2021). L'analyse des fréquences des aspirations professionnelles des étudiants interrogés, regroupés par filière et par année d'études, montre que la proportion d'élèves ayant un projet professionnel défini varie en fonction de la filière vers laquelle ils se sont orientés ou ont été réorientés. Les élèves orientés vers l'enseignement général ont une proportion élevée (78%) de projet professionnel défini, ce qui suggère que la motivation à persévérer dans une filière est en partie liée à la clarté du projet professionnel. Cependant, parmi les 67% des élèves de 3^e année ayant redoublé, nombre d'entre eux avaient un projet professionnel défini, tout comme parmi les élèves relégués (71%) contredisant, ainsi, l'hypothèse selon laquelle une absence de projet professionnel pourrait être associée à une baisse de motivation et de persévérance dans une filière.

Il est possible d'avancer une explication pour justifier cette différence entre les résultats escomptés et les résultats observés. En effet, il est important de prendre en compte le moment auquel les élèves ont été interrogés soit, en fin d'année scolaire. Il est donc probable que les élèves qui étaient initialement indécis aient, désormais, un projet professionnel défini. Étant donné que l'objectif principal de l'enseignement qualifiant est de les préparer à entrer dans la vie active (Eurydice, 2008), il est possible que ces élèves aient pris conscience de l'importance de définir un projet professionnel, en vue de leur future insertion professionnelle.

6. Hypothèse 6 : Aspirations selon la filière fréquentée

Les données analysées corroborent l'hypothèse de Dupont et Lafontaine (2017) selon laquelle les élèves de l'enseignement général détiennent des aspirations plus élevées que ceux de l'enseignement qualifiant. En effet, les élèves de l'enseignement général ont une proportion plus élevée d'aspirations universitaires ou de bacheliers que les élèves de l'enseignement qualifiant, qui, eux, visent principalement le CESS. Il y a cohérence avec l'effet d'assimilation, décrit par Trautwein et al. (2009) qui suggère que les filières d'enseignement fournissent des informations claires sur les professions auxquelles les élèves peuvent raisonnablement prétendre, renforçant ainsi leur estime de soi et cultivant des aspirations plus élevées.

Ces résultats s'inscrivent également dans le cadre du BFLPE, un concept qui a été élargi aux aspirations en matière d'études et de carrière (Marsch, 1991 ; Marsh et O'Mara, 2010 ; Nagengast et Marsh, 2012, cités par Dupont et Lafontaine, 2017). Les recherches antérieures ont montré que le cadre éducatif joue un rôle moins important que le concept de soi scolaire, dans la formation des aspirations. Cependant, les élèves qui sont contraints de se comparer à des pairs plus performants réduisent leurs aspirations, se percevant comme moins capables de les atteindre. De même, l'organisation précoce des filières d'enseignement, comme c'est le cas en FW-B, impacte significativement les aspirations des élèves. Leurs choix sont fortement influencés par la filière qu'ils ont choisie, limitant leur exploration de carrières et les cantonnant aux filières qu'ils ont choisies.

7. Hypothèse 7 : Statut professionnel des parents

Les données corroborent, partiellement, à l'hypothèse de Dupont et Lafontaine (2009) selon laquelle le niveau d'étude des parents corrèle avec le choix scolaire des élèves. Le niveau de diplôme des parents peut, en effet, influencer les aspirations des élèves en matière d'études, mais cela ne signifie pas qu'il existe une corrélation absolue entre le niveau de diplôme des parents et le choix d'études des élèves. En effet, les résultats obtenus révèlent que les élèves peuvent avoir des aspirations plus élevées que celles de leurs parents, ce qui peut conduire à une rupture dans la corrélation niveau de diplôme des parents et choix d'études des élèves.

Une explication plausible de ce résultat pourrait être attribué à l'étude menée par Dupont et Lafontaine (2009). Cette recherche, qui se concentrait sur les inégalités d'accès à l'université à l'aide d'un échantillon de 6^e année primaire. Pour rappel, notre étude a interrogé des élèves de 3^e et 4^e année. Les élèves âgés de 15 ans constituent la plus grande catégorie de l'échantillon. Selon Dupont et al. (2012), dès 15 ans, les jeunes intègrent progressivement une série de facteurs susceptibles de limiter leurs projets d'avenir. Certains choisiront de poursuivre des études supérieures, de type court ou long, tandis que d'autres entreront sur le marché du travail, à la fin de leurs parcours des études secondaires. Il est donc peut-être trop tôt pour interroger les élèves sur leurs aspirations professionnelles, de sorte que la plupart des jeunes passent, à cet âge, de « mythes aux normes », comme l'a suggéré Dumora (2004, cité par Dupont et al., 2012).

8. Hypothèse 8 : Supervision parentale

Les résultats de l'analyse des données suggèrent que les élèves relégués, vers l'enseignement qualifiant, peuvent ressentir un manque de soutien scolaire et de supervision parentale. Pour Baumrind (1971), les styles parentaux impactent le développement des adolescents, notamment en matière d'exploration vocationnelle et de décision de carrière. Les parents qui adoptent un style indifférent sont associés à des comportements d'exploration vocationnelle négatifs, tandis que les parents démocratiques favorisent la satisfaction et le sentiment de compétence élevé.

Selon Darling et Steinberg (1993), les pratiques parentales qui favorisent la réussite scolaire sont la supervision parentale, le processus de prise de décision et les réactions des parents face aux résultats scolaires. Les réactions favorisant la performance scolaire sont les encouragements, les

compliments, l'incitation à mieux faire et l'aide ponctuelle offerte. Dans le cas présent, les élèves qui ont été relégués, vers l'enseignement qualifiant, semblent avoir des parents qui adoptent un style parental moins favorable à la réussite scolaire, avec une absence de supervision et de vérification régulière de leurs travaux scolaires.

De plus, un pourcentage important d'élèves ne reçoivent pas d'informations sur les différents métiers existants, ce qui peut les empêcher d'explorer leur vocation et de prendre des décisions éclairées. Ces résultats soulignent l'importance d'une implication parentale positive et d'un soutien scolaire adéquat pour aider les élèves à réussir leur parcours scolaire et professionnel.

9. Hypothèse 9 : Influence des pairs

Dans le but d'analyser l'influence des pairs sur les attitudes et les comportements des adolescents à l'égard de l'école et du travail scolaire, en examinant les pressions positives et négatives exercées par les pairs, nous avons utilisé les items provenant de l'étude menée par Brown et al. (1986). Cette recherche se focalise particulièrement sur les élèves ayant une faible estime de soi et une forte dépendance sociale. Ainsi, dans le contexte de cette présente étude, il est possible que les élèves relégués aient une estime de soi plus faible ou une plus grande dépendance sociale, que les élèves non relégués, ce qui pourrait augmenter leur vulnérabilité aux pressions sociales négatives exercées par leurs pairs.

Cette partie de la recherche n'a pas abouti aux résultats escomptés. Il a été observé une concentration importante de réponses autour de la moyenne, ce qui peut suggérer une faible variabilité dans les données. Par ailleurs, la traduction de l'anglais au français a pu affecter les résultats obtenus. En effet, les nuances de langue et les différences culturelles peuvent influencer les réponses des participants et donc, les résultats de l'étude. Concernant l'analyse factorielle, trois de cinq facteurs identifiés ont présenté des valeurs alpha inférieures à 0.7, ce qui peut être considéré comme une faible fiabilité des données. La méthodologie a été adaptée, en conséquence, en s'appuyant sur les facteurs restants qui ont montré une fiabilité acceptable.

Les résultats de l'analyse de la variance visant à évaluer les disparités, en termes de participation à l'école et de comportement entre les élèves relégués appartenant aux groupes de 3^e et 4^e année, ont été examinés. Les conclusions de l'étude indiquent que les différences, entre ces deux groupes, ne sont pas statistiquement significatives. De plus, les résultats présentés indiquent que la majorité des répondants ont rapporté que leurs amis ont peu ou pas d'influence sur eux ce qui suggère que, dans la plupart des cas, les pairs n'exercent pas de pressions significatives sur les élèves pour qu'ils adoptent certains comportements ou attitudes envers l'école ou le travail scolaire. Cela implique également que les pressions positives ou négatives des pairs ne sont pas la principale cause des comportements et attitudes négatives, envers l'école ou le travail scolaire.

La théorie de la pression sociale, qui décrit l'influence d'une personne sur une autre, est corroborée par les résultats de cette étude. Brown et al. (1986) ont constaté que ces pressions affectent principalement une minorité d'adolescents, en particulier ceux ayant une faible estime de soi, une forte dépendance sociale et une recherche constante d'identité au groupe. Ces résultats sont

cohérents, aux résultats présentés ici, suggérant que la majorité des élèves ne sont pas significativement influencés par leurs pairs.

Enfin, il est important de noter que certains enseignants pensent que le comportement disciplinaire peut impacter ces résultats et donc aboutir à l'obtention d'une attestation restrictive ou d'échec. Cela peut expliquer pourquoi, certains élèves obtiennent de mauvais résultats malgré le manque d'influence des pairs sur eux. Cependant, cela ne contredit pas nécessairement les résultats de l'étude, car l'effet de la discipline sur les résultats des élèves peut être différent de l'effet des pressions des pairs.

10. Hypothèse 10 : Satisfaction du choix d'orientation

Afin de répondre à cette hypothèse, seules les réponses des élèves de 3^e et 4^e ayant reçu l'attestation AOB ont été considérées, car la question Q12_B, qui portait sur la satisfaction de leur choix d'option, a été posée *à fortiori*, après la question 11, réponse à laquelle ces élèves se sont arrêtés.

Les résultats de l'étude indiquent que 56% des élèves ayant redoublé sont insatisfaits de leur parcours pour 27% des élèves ayant été relégués. De plus, 54% des élèves relégués se déclarent satisfaits de leur réorientation. Il est important de noter que les résultats de cette étude pourraient être affectés par les effets de la rationalisation, *à postériori*, car les participants sont interrogés en fin de parcours, ce qui peut entraîner une adaptation de leur motivation et de leur projet au fil du temps. Une explication, pour les élèves qui ont été réorientés vers l'enseignement qualifiant, pourrait être que les cours sont plus attrayants et pertinents pour leurs aspirations professionnelles. Il existe une corrélation entre le contenu de leur formation et leur projet d'avenir envisagé, ce qui renforcerait leur satisfaction globale (Franquet et al., 2010). En effet, d'après les enseignants interrogés, dans certains cas, la demande de réorientation peut également émaner des élèves eux-mêmes : « *Ça arrive également que ce soit une demande de l'élève. C'est à la suite d'une discussion, au préalable, que les professeurs ont eue en privé avec l'élève* » (Catherine) ; « *Si eux se disent que l'élève a envie de poursuivre dans une telle option sans poursuivre dans le général, ils vont l'orienter pour aider cet élève* » (Olivia).

Comme souligné, par les enseignants interrogés, les élèves qui ont des difficultés dans les cours généraux peuvent se sentir valorisés et plus motivés dans une option qualifiante, qui correspondrait mieux à leurs capacités et à leurs intérêts : « *Les professeurs pensent que l'enseignement général ne lui convient pas et qu'une autre option lui correspondrait* » (Olivia) ; « *Quand les professeurs s'aperçoivent que l'élève n'a pas « le bon niveau » que pour continuer dans l'enseignement général et qu'il a trop d'échecs, ils prennent la décision de le réorienter* » (Julie) ; « *Alors, ce sont plutôt les élèves qui ont raté l'un ou l'autre cours, mais qu'on sait qu'ils ont fait de leur mieux* » ; « *Ce sont des élèves où on sait qu'ils ont travaillé beaucoup et où on sait leur limite on va dire* » (Livia). En somme, l'orientation vers une option qualifiante peut être justifiée, si elle correspond mieux aux capacités et aux aspirations de l'élève.

Concernant les élèves de 3^e année ayant redoublé, il existe plusieurs explications possibles sur leur insatisfaction. L'une des raisons pourrait être liée à la stigmatisation sociale associée au redoublement, qui peut entraîner une baisse de la confiance en soi et une dévalorisation de l'estime de soi. De plus, le redoublement peut également entraîner un sentiment d'échec et de frustration, car les élèves peuvent avoir l'impression de perdre du temps et de ne pas progresser suffisamment.

CONCLUSION

En Belgique francophone, le système d'orientation scolaire est fondé sur le principe de la liberté de choix pour les élèves, tout en impliquant les enseignants dans la formulation d'avis concernant leur orientation, dès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, lors du conseil de classe (Franquet et al., 2010). Force est de constater qu'un grand nombre d'attestations AOB sont délivrées dans l'enseignement général. Le type B2 représente 44% de toutes les attestations B qui ont été délivrées (FW-B, 2022). Les élèves concernés ont, dès lors, la possibilité de redoubler leur année ou de se réorienter vers une filière qualifiante, offrant ainsi une mesure de régulation du flux des élèves en fonction de leur performance scolaire. D'après Demeuse et al. (2007), la réversibilité des parcours est rare une fois les élèves orientés vers l'enseignement qualifiant. Ainsi, le but de cette recherche est d'analyser les effets de la relégation sur la motivation et l'estime de soi des élèves, et d'explorer leur perception de cette expérience.

Concrètement, 678 questionnaires ont été collectés auprès de quatorze écoles, et seuls les élèves répondant aux critères d'inclusion ont été retenus pour l'analyse. Le groupe final se compose de 504 élèves, dont 160 ayant obtenu l'attestation AOB (45 en 3^eG et 115 en 4^eTQ) et 344 ayant obtenu l'attestation AOA (190 en 4^eTQ et 154 en 3^eG). L'objectif étant de comparer la perception de ces élèves en fonction de leur attestation. Cependant, étant donné qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, il est préférable de limiter les résultats de cette recherche à l'échantillon, plutôt qu'à l'ensemble de la population. En parallèle, une dizaine d'entretiens ont été réalisés afin de connaître les motifs factuels énoncés, lors du conseil de classe, qui conduisent à orienter un élève vers une option qualifiante.

Les entretiens auprès des enseignantes titulaires de classe interrogées révèlent que le but des conseils de classe réside dans la prise de décision considérée comme, la plus appropriée pour chaque l'élève. Ils abordent des questions relatives aux redoublements et aux orientations : est-il dans l'intérêt de l'élève de recommencer une année ou de changer de filière ? Les décisions prises soulèvent également des questions sur les évaluations, les notes et la notion d'échec. Selon Van Hosté (2013), il est dangereux de se baser uniquement sur les résultats scolaires et le dossier de l'élève pour prendre des décisions, car cela peut conduire à étiqueter l'élève et à le juger.

Il a été conclu que l'orientation des élèves est principalement basée sur le nombre d'échecs scolaires figurant sur leur bulletin. Cette orientation basée sur l'échec scolaire peut contribuer à hiérarchiser les filières où les élèves en difficulté sont souvent orientés vers les filières qualifiantes, témoignant ainsi d'une orientation de sélection négative (Canzittu, 2019). Dans le processus d'orientation, de nombreux facteurs tels que la culture propre à l'école, les habitudes des enseignants ainsi que les stéréotypes prédominants des différentes filières interviennent. Pour Lafontaine et Monseur (2011) il s'agit de véritables filières de « relégation » dans lesquelles les élèves aboutissent non par choix, mais après un échec dans l'enseignement général.

Au-delà des considérations purement académiques, les décisions prises lors des conseils de classe ont des répercussions majeures sur la vie des élèves. Une orientation forcée ou un redoublement peut avoir des conséquences significatives sur leur estime de soi et leur motivation. En effet, les élèves relégués ont montré une estime de soi plus faible et une perception de leur compétence

comme inférieure à ceux ayant choisi de s'orienter vers l'enseignement qualifiant, par choix. Il a été démontré que les expériences d'échec scolaire peuvent, en effet, conduire à une dévalorisation de l'estime de soi et à un désintérêt pour les activités dans lesquelles les élèves se sentent peu efficaces.

Il a également été montré que les élèves réorientés présentent une baisse de motivation plus importante que les élèves ayant choisi de poursuivre dans la filière qualifiante. Cette différence a été expliquée, partiellement, par la théorie de l'auto-efficacité et la théorie de la motivation de Deci et Ryan (2000), selon laquelle les élèves ayant choisi cette filière peuvent percevoir leur auto-efficacité comme plus élevée que les élèves réorientés, qui peuvent ressentir moins de satisfaction interne dans leur parcours scolaire. En ce qui concerne les élèves ayant choisi de redoubler plutôt que de se réorienter, les résultats confirment les travaux de Lambert (2018), selon lesquels le redoublement a des répercussions négatives sur la confiance en soi et la motivation.

D'autres résultats significatifs ont été discutés, tels que la supervision parentale qui suggère que les élèves orientés vers l'enseignement qualifiant peuvent manquer de soutien et de surveillance parentale, ce qui peut affecter leur exploration professionnelle et leur prise de décision de carrière. Les parents des élèves orientés vers l'enseignement qualifiant semblent adopter un style parental moins favorable à la réussite scolaire. De plus, un pourcentage important d'élèves ne perçoit pas d'informations sur les différentes professions existantes, ce qui peut entraver leur exploration professionnelle et leur prise de décision éclairée. Par conséquent, il est essentiel d'avoir une implication parentale positive et un soutien scolaire adéquat pour aider les adolescents à réussir leur parcours scolaire et professionnel.

Au final, les résultats de l'étude mettent en évidence un taux d'insatisfaction de 56%, chez les élèves ayant redoublé, alors que ce taux est de seulement 27% chez les élèves relégués. Par ailleurs, 54% des élèves relégués ont exprimé leur satisfaction quant à leur réorientation. Il convient toutefois de souligner que ces résultats pourraient être affectés par l'effet de la rationalisation, étant donné que les participants ont été interrogés à la fin de leur parcours, ce qui peut altérer leur motivation et leur projet au fil du temps. Néanmoins, certains élèves ont trouvé leur orientation plus adaptée à leurs capacités et à leurs aspirations, ce qui est un point positif. Cependant, il est préoccupant de constater que 27% des élèves relégués et 54% des élèves ayant redoublé sont insatisfaits de leur parcours, ce qui soulève des interrogations quant à l'efficacité du système d'orientation en FW-B. Ces résultats suggèrent l'existence de potentielles lacunes, à prendre en compte, dans l'analyse et l'amélioration du système d'orientation.

LIMITES ET PERSPECTIVES

Avant de finaliser ce travail, il est impératif de souligner les limites auxquelles cette recherche a été confrontée, ainsi que les pistes éventuelles pour des recherches futures.

La première limite, concernant la partie quantitative, est liée à la nature de l'échantillon utilisé. Pour rappel, les résultats de cette étude se basent sur un échantillon dit de convenance. Par conséquent, l'absence de toute composante aléatoire en principe interdit le recours à la statistique inférentiel et la généralisation des résultats à l'ensemble de la population.

Ensuite, lors de la conception du questionnaire, il a été important de considérer les échelles d'évaluation utilisées et le différenciateur sémantique d'Osgood, car ils peuvent introduire des biais dans les résultats obtenus. Les mesures auto-rapportées peuvent être sujettes à plusieurs sources de biais qui affectent leur validité, y compris la désirabilité sociale, la tendance à l'acquiescement, l'évitement des pôles extrêmes, la tendance centrale, le comportement erratique et l'inégalité des intervalles (Dupont, Jaegers et Lafontaine, s.d). Pour minimiser ces biais, certaines stratégies ont été mises en place, telles que l'utilisation d'échelles de Likert allant de 1 à 4, ou celles d'Osgood allant de 0 à 7, pour éviter la tendance centrale, ainsi que la conception anonyme des questionnaires pour réduire la désirabilité sociale. Toutefois, ces stratégies ne garantissent pas une élimination complète de tous les biais.

Une limite constatée concerne la validité de certaines sous-dimensions, créées à partir de l'analyse factorielle. Plusieurs d'entre elles ont montré un alpha inférieur à 0.6, indiquant une faible corrélation entre les réponses aux items. Ainsi, il est recommandé que les échelles soient modifiées, dans les futures études, de manière à améliorer leur cohérence interne.

Concernant la partie qualitative, il convient de souligner que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés, à l'ensemble de la population, étant donné le faible échantillon d'analyse. En effet, les données qualitatives fournissent des détails et un contexte pour comprendre ces points généraux (Miles, 2003). Celle-ci a été utilisée pour fournir une compréhension approfondie des phénomènes et des expériences individuelles, plutôt que pour mener des généralisations statistiques à une population plus large. Outre le fait, que seules des femmes ont été interrogées, il convient également de noter que seule une enseignante, en classe qualifiante, a été entendue parmi des membres de l'enseignement général ou de transition. Ainsi, il aurait été pertinent d'obtenir un éventail représentatif plus large, du type de filière d'enseignants interrogés.

Pour compléter cette étude et proposer des perspectives, il serait judicieux de mener des entretiens individuels ou des focus groups, avec les élèves relégués, afin de mieux comprendre leur expérience et leur ressenti. Ces méthodes permettraient aux participants de s'exprimer librement et de partager des informations personnelles qui ne sont pas facilement accessibles, via questionnaires. Ainsi, les chercheurs pourraient obtenir des informations sur les stratégies d'adaptation qu'ils ont développées, pour faire face à la relégation et aux conséquences qui en découlent.

Par ailleurs, une étude longitudinale pourrait apporter des informations supplémentaires sur l'impact de la relégation sur l'estime de soi et la motivation des élèves, sur le long terme. Selon Eccles et Barber (1999), l'estime de soi est un concept dynamique qui peut varier au fil du temps en fonction des expériences, des réalisations et des interactions sociales. De même, la motivation est, également, un concept dynamique qui peut varier en fonction des contextes et des expériences. Cela permettrait de mieux comprendre l'évolution de ces concepts chez les élèves relégués et de déterminer s'ils sont durables ou s'ils s'estompent avec le temps.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajar, D., Dassa, C. & Gourgeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21.
<https://doi.org/10.7202/900396ar>
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 26-30.
- Andre, G. (2011). *Le jugement professoral entre pouvoir et tensions. Ethnographie des décisions d'orientation scolaire dans les conseils de classes*. Paper presented at Comprendre le processus de relégation scolaire, Mons, Belgium. <https://hdl.handle.net/2268/141286>
- André, G., Alarcon-Henriquez, A. & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes: Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche & formation*, 89, 31-44. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4321>
- Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives* (Notes de cours non publiées). Liège, Belgique : Université de Liège.
- Archambault, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées. *Espace Populations Sociétés*, 16(2), 211-225
- Arrêté du gouvernement de la Communauté française relatif à « l'organisation et au fonctionnement des Conseils de recours de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice », paru au Moniteur Belge le 18/06/1998.
- Arrêté Royal relatif à « l'organisation de l'enseignement secondaire », paru au Moniteur Belge le 03/08/1984, mis à jour le 29/08/2012.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer - la revue française de médecine générale*, 19(84), 142-145.
http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction__RQ__Exercer.pdf
- Baggio, S., Studer, J., Daeppen, J. B., & Gmel, G. (2013). Adaptation en français et en allemand d'une échelle de pression des pairs pour jeunes adultes: le Peer Pressure Inventory. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 61(3), 241-252.
- Bandura, « Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change », *Psychological Review*, 84 (2), 1977, p. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Barbeau, D. (2015). La motivation scolaire. *v. 7, no 1, oct. 1993, p. 20-27 Pédagogie collégiale*.
- Bardou, E., Deslandes, R., Rousseau, M., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2010). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France – Québec. *Pratiques Psychologiques*.

- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440.
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 2006, 282-295.
- Bariaud, F. & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de valeur de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 271-290.
- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 191-204.
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2018). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>.
- Baumrind (1991). « Parenting styles and adolescent development », dans *The Encyclopedia of Adolescence*, J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A.C. Petersen (dir.). New York : Garland, p. 746-758.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baye, A. (2016). *Introduction aux Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Notes de cours non publiées). Liège, Belgique : Université de Liège.
- Beauvois, J.L. et R. Joule, 1981. Soumission et idéologies : psychologie de la rationalisation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beauvois, J.L., & Joule, R., 1981. *Soumission et idéologies : psychologie de la rationalisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Becker H. (1985) *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'Orientation*, 4, 31-44.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523, 23-35. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.
- Borkowski, J. G., M., carr, E. rellinger et M. Pressley (1990), « Self-Regulated Cognition : Interdependence of Metacognition, Attribution, and Self-esteem » dans B. F. Jones et L. Idol (Ed.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 53-92.
- Bourgeois É., & Galand, B. (2006) « Introduction. La question de la motivation à apprendre » – in : B. Galand et É. Bourgeois (éds.) *(Se) motiver à apprendre* (11-18). Paris : PUF.
- Bourgeois, E., & Galand, B. 2006. *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 2-16.

- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2014). Étude comparative des profils motivationnels d'adolescents scolarisés au lycée d'enseignement général, technologique et professionnel. *Psychologie française*, 59(3), 199-214.
- Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brown, B. B., & Clasen, D. R. (1985). Peer pressure inventory. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 451-468.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Canzittu, D. (2018). *Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Canzittu.pdf?fbclid=IwAR3bD0hIV-WzZ_tbwQO1UbwWBCJd0eVuSM58oOJnBAUY5Kq2nnx5JKh2-E8
- Cèbe S. & Goigoux R. (1999) « L'influence des pratiques d'enseignement sur les ap- prentissages des élèves en difficulté » – *Cahiers Alfred Binet* 661, 4 (49- 68).
- Cédefop. (2021). *Inventaire des systèmes et pratiques d'orientation tout au long de la vie- Finlande*. Dossiers nationaux de CareersNet. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-finland>
- Céline Brasselet et Alain Guerrien, « Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/4 | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2883> ; DOI : 10.4000/osp.2883
- Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151.
- Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires: de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 555-577.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324. <https://doi.org/10.1086/675529>.
- Circulaire n°3190 relative au « recours contre les décisions des conseils de classe dans l'enseignement secondaire de plein exercice », datant du 23/06/2010.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Questionnaires. In *Research Methods in Education* (pp.317-348). Routledge Falmer. 6th edition. <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> collégiens de troisième. *Pratique psychologique*, 10(2), 119-132.
- Coslin P. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 37(9), 1487.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (1st ed., pp. 186-219). Bruxelles: De Boeck.
- Croizet, J.C., & Leyens J.P., 2003. *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- De Kerchove, A.M., et J.P. Lambert, 2001. *Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s*. Dans : *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, 40,4.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67, DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (pp.3-40). New York and London: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Décret définissant les « missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », paru au Moniteur Belge le 23/09/1997.
- Demeuse, M. (2004). La fidélité des mesures. Dans Demeuse, M., & Henry, G. (dirs). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 149-161). https://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p4.3.pdf
- Demeuse, M. (2004b). La fidélité des mesures. Dans Demeuse, M., & Henry, G. (dirs). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 163-172). https://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p4.4.pdf
- Demoulin et Daniel (2013). Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/3).
- Denise L. Durbin, Nancy Darling, Laurence Steinberg & B. Bradford Brown (1993) Parenting Style and Peer Group Membership Among European-American Adolescents, *Journal of Research on Adolescence*, 3:1, 87-100, DOI: [10.1207/s15327795jra0301_5](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0301_5)
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

- Desombre C., Delelis G., Lachal M., Urban E., Roye L., Gaillet F. & Antoine L. (2008) « Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil des stéréotypes » – *L’Orientation Scolaire et Professionnelle* 37 (215-239).
- Desombre, C., Bailleul, M., Baeza, C. & Brasselet, C. (2017). Motivation des élèves de lycée professionnel: Entre réalité et illusion. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59, 13-25. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0013>
- Deville, J. (2007). Espace, école, genre et contestation chez des lycéens d’un quartier populaire. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (108-109), 299-315.
- Dornbusch et Ritter (1992). « Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures », dans Home-School Collaboration : Enhancing Children’s Academic and Social Competence, S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.). Maryland : The National Association of School Psychologists, p. 111-124.
- Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh (1987). « The relation of parenting style to adolescent school performance », *Child Development*, 58 : 1244-1257.
- Dornbusch, Ritter, Mont-reynaud et Chen (1990). « Family decision making and academic performance in a diverse high school population », *Journal of Adolescent Research*, vol. 5, n° 2 : 143-160.
- Draelants, H. (2018). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique? Une évidence à réinterroger. *Cahiers de recherche du GIRSEF* n°113.
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (186), 115-142.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 76, 9-126. <https://doi.org/10.3917/dscrip.076.0009>
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 76, 9-126. <https://doi.org/10.3917/dscrip.076.0009>
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2004). *L’égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société*. Les Cahiers De Recherche En Education Et Formation, n°31. doi: 10.3406/rfp.2005.3222
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2006). *Elèves en difficulté d’apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires*. Les cahiers de recherche en éducation et formation, n°51.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, 1999. Le processus de rationalisation en psychologie de l’orientation scolaire et professionnelle. Dans : *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 1, 3-29.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2009). Les jeunes qui vont travailler dès la fin de l’enseignement secondaire: profil et motivations. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 46(1).
- Dupont, V., Jaegers, D., & Lafontaine, D. (s.d). PEDA4035-1 : *Construction et analyse de questionnaires*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). *L’impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans*. *Revue Française De Pédagogie*, (181), 55-70. doi: 10.4000/rfp.3918
- Dupriez V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue française de pédagogie*, 176, 83-100.

- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris, France : Unesco.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). *L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?* Les cahiers de recherche en Education et Formation, n°27.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). *Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études*. Retrieved 9 April 2022, from https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/561511/filename/cahier_75_dupriez_corr_V2_1.pdf
- Duru Bellat, M, 2003. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Duru-Bellat (1991), « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, n° 3, p. 262.
- Duru-Bellat (2004) , *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2^e éd., Paris, L'Harmattan, p. 149.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 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(1), 69-86.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école: Faits et effets. *VEI*, 139, 73-78.
- Duru-Bellat, M. (2007). L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée: Rapport pour le HCE. Dijon: Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire?. *Travail, genre et sociétés*, (1), 131-149.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.
- Dutrévis et Crahay (2016), « Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/3 | URL : <http://journals.openedition.org/osp/4150> ; DOI : 10.4000/osp.4150
- Eccles, J. S., Barber, B., & Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices.
- Edmond, M. (2005). *Psychologie de l'identité, le soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Eurydice (2008). L'éducation à l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe. Bruxelles : Commission européenne – Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ».
- Eva Louvet et Yvette Duret, « Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/2 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5411> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5411>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Les indicateurs de l'enseignement*. (12^e éd.). Bruxelles, Belgique.

- Felouzis, G. & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 92-100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49, 181-205. doi:10.1080/03050068.2012.706032
- Fenouillet F. (2011) « La motivation chez les collégiens et lycéens » – in : C. Golder et D. Gaonach (éds.) *Profession enseignant : enseigner à des adolescents* (196-207). Paris : Hachette.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, Psycho Sup
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 497-524. DOI : 10.4000/osp.4496
- Florence Dangoisse et Frédéric Nils, « Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/3 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 19 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/11166> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.11166>
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/4). <https://doi.org/10.4000/osp.2937>
- Freres, Geneviève, « Comment rendre efficace le « Conseil de classe » ? », éd. DeBoeck, Bruxelles, 2012.
- Gaillard J. & Kerner I. (2005) *Repenser l'alternance en lycée professionnel. De la réclusion scolaire à la remobilisation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences humaines*, 5(1), 65-68. https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7342_d515b8aba9566bba4ce20804decc269bSciences_Hu_B._Galand.pdf
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Cahiers des Sciences de l'Education*, (38)
- Gaudron (2020). Introduction: Genre, rapports sociaux de sexe et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (49/2), 193-198.
- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29, 1465-1474.
- Gilbert, Barr, Clark, Blue et Sunter (1993). Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. Ottawa : Ressources humaines et Travail Canada.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: *A developmental theory of occupational aspirations*. *Journal of counseling psychology*, 28(6), 545. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>

- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 53, 508-517.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: the Career Decision- Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13, 77-97.
- Guerrien A., & Mansy-Dannay A. (2003). Attention soutenue et Motivation: une approche chronopsychologique. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 44, 394-409.
- Guignard, L., & Maurelet, G. (2000). Regard des pédagogues sur le phénomène de la démobilitation scolaire. In F. Tanon (Ed.), *Les jeunes en rupture scolaire: Du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Hargrove, B. K., Inman, A. G., & Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social cognition*, 4(2), 119.
- Harter, S. (1988). The Self-Perception Profile for Adolescents. Unpublished manual. University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp.219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational context. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans: entre richesse et pression du groupe: le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Preteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilitation scolaire. *Enfance*, (2), 135-157.
- Hoibian, S., & Millot, C. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles: Un levier pour améliorer l'orientation*. Cnesco. Crédoc. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03249689/document>
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 557-578.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122(9), 105-127.
- Jellab A. (2001) *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Jellab A. (2003) « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs » – RFP 142 (55-67).

- Jellab A. (2005) « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves » – *Revue Française de Sociologie* 46, 2 (295-323).
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battles and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1994). Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.
- Konan, P. N., Chatard, A., Selimbegović, L., & Mugny, G. (2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance. *Social Psychology*, 41, 230-237. doi:10.1027/1864-9335/a000031
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision-Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1177/1069072710385547>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modeling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- Ladislav Ntamakiliro et Karine Benghali Daeppen, (2021) « L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socioaffectif des élèves du secondaire inférieur », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/3 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 18 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/11189> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.11189>
- Lafontaine, D. & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95–123. <https://doi.org/10.7202/1024967ar>
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique. *Education Comparée*, 6.
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*.
- Lambert, J. (2018). Culture du redoublement dans l'enseignement obligatoire, dégâts collatéraux dans l'enseignement supérieur. *La Revue Nouvelle*, 3, 7-9. <https://doi.org/10.3917/rn.183.0007>
- Lease, S. h., & Dahlbeck, D. T. (2009). Parental Influences, Career Decision-Making Attributions, and Self-Efficacy: Differences for Men and Women? *Journal of Career Development*, 36(2), 95-113. <https://doi.org/10.1177/0894845309340794>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors série* 5, 59-90, DOI: 10.3917/savo.hs01.0059
- Legavre, J. B. (1996). La «neutralité» dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 207-225. https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1965
- Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 57-90.

- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 439-462. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.08.001>
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Institut de recherche et de documentation pédagogique. <https://www.irdp.ch/data/secure/1137/document/influence-des-parents-sur-le-processus-1137.pdf>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236.
- Marcoux-Moisan, M. (2015). *Effet de classe ou expériences scolaires ? Étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires* (Thèse).
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- Martinková, P., Hladká, A., & Potužníková, E. (2020). Is academic tracking related to gains in learning competence ? Using propensity score matching and differential item change functioning analysis for better understanding of tracking implications. *Learning and Instruction*, 66(November 2019), 101286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101286>.
- Martinot, D. (2005). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Meuret D. & Marivain T. (1997) « Conditions et inégalités du bien-être des élèves au début du collège » – *Note d'information - Direction de l'évaluation et de la prospective* 37 (1-4).
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines*, 45(hors-série), 52-55.
- Miles, M-B., & Huberman, A-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. (2017). *Évaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales* (Notes de cours non publiées). Liège, Belgique : Université de Liège.
- Monseur, C. (2022). *Évaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales* (Notes de cours non publiées). Liège, Belgique : Université de Liège.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). *Gérer l'hétérogénéité des élèves méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire*. Retrieved 6 May 2022, from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11526/1/MONSEUR_DEMEUSE_CAH7-8_2001_25.pdf
- Mosconi et Stevanovic (2007), *Genre et Avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan (Savoir et Formation).
- Muller, D., Fayant, M.-P., & Lastrego, S. (2011). Évaluation et comparaison sociale. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (éd.) *L'Évaluation, une menace ?* (pp. 15-23). Paris : Presses Universitaires de France.
- N.E. Betz, G. Hackett, « The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men », *Journal of Counseling Psychology*, 28 (5), 1981, p. 399-410.

- Nadeau, M.F., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Les déterminants de la procrastination académique: un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 97-11.
- Nathanaël Friant et Marc Demeuse, « Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/2 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3099> ; DOI : 10.4000/osp.3099
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (29/4).
- Odry, D. (2021). *L'orientation Dans le Système éducatif* (1st ed.). Paris: Pierre Mardaga Editeur.
- Olsen, R. V. & Lie, S. (2006). *Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives*. *Revue française de pédagogie* 157, 11-26, DOI: 10.4000/rfp.393
- Paquet Y., Carbonneau N. & Vallerand R. J. (2016) (éds.) *Théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles : de Boeck.
- Paquiot-Papet, J. (2015). La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44 (1), DOI: 10.4000/osp.4541
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante: La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de la motivation. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.233-281). Laval (Quebec): Études vivantes.
- Périer P. (2008) « La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles » – *Carrefours de l'Éducation* 26 (215-228).
- Poulet (2009). L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire aux prises avec le genre. *Enquête qualitative auprès des centres PMS du réseau libre subventionné, Rapport final*.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé) mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Quertemont, E (s.d). *Psychostatistique descriptive et inférentielle partim 1*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Raynaud, J. P. (2006). Les mauvaises fréquentations: Et si les parents avaient raison ? *Enfances et psy*, 31, 107-118.
- Raynor et McFarlin (1986). Motivation and the self-system. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 315–349). Guilford Press.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-204). Rochester, University of Rochester Press.

- Robins, R.W., Fraley, R.C., & Krueger, R.F. (2000). Personality and motivation in achievement settings: The big five revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 634-646. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.634>
- Rocher, T., & Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays: ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3).
- Roux, A. Davaillon (2001) « Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités », *Éducation et Formations*, n° 60, juillet, p. 41-53.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J.Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp.1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Sand, F. (1997). *Amitiés et adolescence*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* 157, 147-177, DOI: 10.4000/rfp.463
- Schillings, P., Dupont, V., Geron, S., & Matoul, A. (2017). *PIRLS 2016 : note de Synthèse*. Liège, Belgique : Université de Liège, Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe).
- Schmalt, H. D. (1987), « Power Motivation and the Perception of Control » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 101-113.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and achievement motivation ? *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Steinberg, L. (1989). Pubertal maturation and parent-adolescent distance: An evolutionary perspective. In G., Adams, R., Montemayor, & T., Gullota (Eds.), *Advances in Adolescent Development* (Vol. 1, pp. 71-79). Beverly Hills: Sage Publications.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. and Darling, N. (1992), Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63: 1266-1281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34, 9-22. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0009>
- Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I., & Siepmann, C. (2021). *Early tracking and different types of inequalities in achievement: difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments*. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, 33(1), 139-167. doi: 10.1007/s11092-020-09346-4
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S., Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-302). Paris : Larousse.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: using group composition and status to predict self-concept and interest in Ninth-Grade Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.3-39). Laval (Quebec): Études vivantes.
- Van Honsté, C. (2013) *À quoi servent les conseils de classe en secondaire - UFAPEC, A quoi servent les conseils de classe ?* Available at: <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/1513-conseils-classe-sec.pdf> (Accessed: March 10, 2023).
- Van Zanten A. (2012) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vandelle H. (2015) « La transition vers le lycée professionnel : stratégies pédagogiques 24 autour de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle » – in : M. H. Jacques (éd.) *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (337-351). Rennes : PUR.
- Van Zanten A. (2012) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2001). *Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue: Autonomie, intégration et ségrégation*. Paris : Masson.
- Vandelle H. (2015) « La transition vers le lycée professionnel : stratégies pédagogiques autour de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle » – in : M. H. Jacques (éd.) *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (337-351). Rennes : PUR.
- Vienne, P., & Van Haecht, A. (2011). Inégalités scolaires et processus de relégation. *Revue Education Formation*.
- 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(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vilatte J.-C. (2007). NOTES DU COURS : *L'entretien comme outil d'évaluation*. Repéré dans l'environnement Université d'Avignon : https://www.reseau-imac.fr/images/imagesFCK/file/outils/jcvilatte/jcvilatte_lentretien.pdf
- Virginie Dupont et Dominique Lafontaine, « Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/4 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5538> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5538>
- WEINER, B. (1985), « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion » dans *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, p. 548-573.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research*. SAGE Publications.
- Zucker, S., Sassman, C., & Case, B. J. (2004). *Cognitive Labs* (D. Jaegers, Trans.). Pearson. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf

Liste des tableaux :

- Tableau 1 - Différences de scores moyens des élèves selon l'année d'études et la filière FW-B - PISA 2018
- Tableau 2 – répartition des sujets, en fonction de leur choix d'avenir et du diplôme le plus élevé du père et de la mère (Dupont et Lafontaine, 2009)
- Tableau 3 – Disparité de répartition par genre entre l'échantillon et la population
- Tableau 4 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach sur l'estime de soi
- Tableau 5 – Analyse de la variance sur la valeur globale de soi
- Tableau 6 – Test de Tukey sur la valeur globale de soi
- Tableau 7 – Analyse de la variance de la compétence dans le travail

Tableau 8 – Test de Tukey concernant la compétence dans le travail
 Tableau 9 – Analyse de la variance sur la perception des capacités de l'élève
 Tableau 10 – Analyse de la variance sur la performance académique de l'élève
 Tableau 11 – Test de Tukey sur la performance académique de l'élève
 Tableau 12 – Analyse factorielle confirmatoire et Alpha de Cronbach sur la motivation scolaire
 Tableau 13 – Analyse de la variance sur l'orientation vers soi
 Tableau 14 – Analyse de la variance sur l'orientation vers le travail scolaire
 Tableau 15 – Analyse de la variance sur la tendance au moindre effort
 Tableau 16 – Chi-deux
 Tableau 17 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach de la supervision parentale
 Tableau 18 - Analyse de la variance de la participation parentale dans le soutien scolaire
 Tableau 19 – Analyse de la variance dans la vérification des travaux scolaires
 Tableau 20 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la participation parentale dans le soutien scolaire
 Tableau 21 – Analyse des fréquences de réponses obtenues de la vérification des travaux scolaires
 Tableau 22 – Analyse factorielle exploratoire et Alpha de Cronbach sur l'influence des pairs
 Tableau 23 – Analyse de la variance de la participation à l'école
 Tableau 24 – Analyse de la variance sur la mauvaise conduite de l'élève
 Tableau 25 – Réponses obtenues aux items Q14_7, 11, 12, 14, 18, 19
 Tableau 25 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour l'estime de soi scolaire
 Tableau 26 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour la motivation scolaire
 Tableau 27– Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour la supervision parentale
 Tableau 28 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour l'influence des pairs
 Tableau 29 - Répartition des participants interrogés
 Tableau 30 – Moyennes et écarts-types des dimensions et sous-dimensions analysées
 Tableau 31 – Analyse de la variance sur l'estime de soi
 Tableau 32– Analyse de la variance sur la motivation scolaire
 Tableau 33 – Analyse de la variance sur la supervision parentale
 Tableau 34– Analyse de la variance sur l'influence des pairs
 Tableau 35 – Test de Tukey sur la valeur globale de soi
 Tableau 36 – Test de Tukey sur la compétence dans le travail
 Tableau 37 – Test de Tukey sur la perception de ses capacités
 Tableau 38 – Test de Tukey sur le comportement
 Tableau 39 – Test de Tukey sur la performance académique
 Tableau 40 – Test de Tukey sur l'orientation vers soi
 Tableau 41 – Test de Tukey sur l'orientation vers le travail scolaire
 Tableau 42 – Test de Tukey sur la tendance au moindre effort

Liste des figures :

Figure 1 – Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement secondaire en 2020-2021 (FW-B, 2022)
 Figure 2 - « Indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire en 2019-2020 » (FW-B, 2022)
 Figure 3 – Comparaison des parcours éducatifs des élèves inscrits en 2005 dans l'enseignement secondaire en FW-B.
 Figure 4 – Répartition des attestations B délivrées en 2021 dans le 2^e degré de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice (FW-B, 2022)
 Figure 5 – Distribution des profils motivationnels déclarés par les sujets (Paul, Frenay & Galand, 2006)
 Figure 6 – Distribution des scores de satisfaction en fonction des types de parcours estimés par les sujets de l'échantillon (Paul, Frenay & Galand, 2006)
 Figure 7 – taxonomie de la motivation humaine (Deci et Ryan, 2000a, p.61)
 Figure 8 – Répartition de la population scolaire selon l'âge et le sexe dans l'enseignement secondaire de plein exercice (FW-B, 2022)
 Figure 9 - Synthèse des hypothèses de recherche
 Figure 10 – Répartition du taux de redoublement en fonction de la filière suivie et de l'attestation reçue

- Figure 11 – Représentation graphique du taux d'échecs
- Figure 12 – Analyse des fréquences obtenues de la perception de l'estime de soi
- Figure 13 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la perception du changement de motivation
- Figure 14 – Analyse des fréquences de réponses obtenues sur la perception de la motivation et de l'estime de soi des élèves redoublants
- Figure 15 – Analyse des fréquences de réponses sur les aspirations professionnelles
- Figure 16 – Analyse des fréquences de réponses sur le futur métier des élèves
- Figure 17 – Comparatif entre le niveau de diplôme des parents et le diplôme envisagé par les élèves de l'enseignement qualifiant
- Figure 18 – Comparatif entre le niveau de diplôme des parents et le diplôme envisagé par les élèves de l'enseignement général
- Figure 19 – Analyse des fréquences de réponses obtenues quant à la satisfaction du choix d'orientation
- Figure 20 – Informations contextuelles des élèves de 3^e et 4^e années interrogées
- Figure 21 – Fréquences des réponses obtenues pour l'estime de soi
- Figure 22 – Fréquences des réponses obtenues pour la motivation scolaire
- Figure 23 – Fréquences des réponses obtenues pour la supervision parentale
- Figure 24 – Fréquences des réponses obtenues pour l'influence des pairs

ANNEXES

Annexe 1 : comparaison des parcours éducatifs des élèves inscrits en 2005 dans l'enseignement secondaire en FW-B

Année 2005-2006		60 176 élèves entrant en 1 ^e année de l'enseignement secondaire		
		Élèves à l'heure	Élèves en retard	Taux
1 ^{ière} année Général : 48 888 élèves		38 805	10 083	79,38%
1 ^e année Complémentaire : 5 188 élèves		57	5131	
1 ^e année sans le CEB : 6 100 élèves		1 555	4 545	
Année 2006-2007		48 888 élèves à l'heure en 2 ^e Général		
		Élèves à l'heure	Élèves en retard	Taux
2 ^e année Général : 39 764 élèves		33 874	5 890	85,19%
1 ^e année Complémentaire : 5 270 élèves		3 537	1 733	
2 ^e année Professionnelle : 2 994 élèves		1 103	1 891	36,84%
Année 2007-2008		39 764 élèves à l'heure en 3 ^e Général		
		Élèves à l'heure	Élèves en retard	Taux
3 ^e année Général : 25 796 élèves		23 954	1 842	92,86%
Redoublement	2 ^e Général : 55 élèves	41	14	
	2 ^e Complémentaire : 4142 élèves	3 314	828	80,01%
	2 ^e Professionnel : 6 élèves			
Réorientation	3 ^e Technique de Transition : 2 636 élèves	2 145	491	81,37%
	3 ^e Technique de Qualification : 4 605 élèves	3 110	1 495	67,54%
	3 ^e Artistique de Transition : 23 élèves			
	3 ^e Artistique de Qualification : 15 élèves			
	3 ^e Professionnel : 1 792 élèves	902	890	50,33%
Autres : 694 élèves				

Année 2008-2009		25 796 élèves à l'heure en 4 ^e Général		
		Élèves à l'heure	Élèves en retard	Taux
4 ^e Général : 20 012 élèves		18 982	1 030	94,85%
Redoublement	3 ^e Général : 3 052 élèves	2 767	285	
	3 ^e Professionnel : 69 élèves	55	14	
	3 ^e Technique de Qualification : 673 élèves	525	148	
	3 ^e Technique de Transition : 460 élèves	415	45	
Réorientation	4 ^e Technique de Transition : 435 élèves			
	4 ^e Technique de Qualification : 793 élèves	598	195	
	4 ^e Artistique de Transition : 7 élèves			
	4 ^e Artistique de Qualification : 7 élèves			
	4 ^e Professionnel : 73 élèves	51	22	50,33%
	Autres			

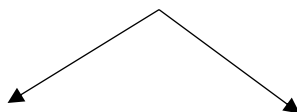
Année 2009-2010		20 012 élèves à l'heure en 5 ^e Général		
		Élèves à l'heure	Élèves en retard	Taux
5 ^e Général : 15 793 élèves		15 159	634	95,99 %
Redoublement	4 ^e Général : 2 463 élèves	2 297	166	
	4 ^e Professionnel : 16 élèves	11	5	
	4 ^e Technique de Qualification : 284 élèves	233	51	
	4 ^e Technique de Transition : 289 élèves	260	29	
Réorientation	5 ^e Artistique de Q et T : 4 élèves	4	0	
	5 ^e Professionnel : 29 élèves	18	11	
	5 ^e Technique de Qualification : 551 élèves	465	86	
	5 ^e Technique de Transition : 455 élèves	425	30	
	Autres : 128 élèves			

Annexe 2 : guide d'entretien – titulaires de classe

Pour commencer, je tiens à vous remercier pour votre participation. Celle-ci est primordiale pour mon projet qui vise à évaluer l'estime de soi et la motivation perçue par les élèves de 3^e secondaire après une réorientation dans l'enseignement qualifiant. Je souhaite discuter avec vous afin de connaître les raisons factuelles énoncées, lors du conseil de classe, qui ont conduit le conseil de classe à prendre cette décision.

1. Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?
2. Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

- La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?



- | Si oui, | Si non, |
|---|---|
| 3. Que pensez-vous de ce système ? | 3. Sur quoi la relégation se base-t-il aussi?
a) Sur les aspirations professionnelles des élèves ?
b) Sur la motivation de l'élève ?
c) Sur son comportement à l'école ? |
| 4. Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ? | |
| 5. Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ? | |
| 6. Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ? | |
| 7. Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ? | |
| 8. Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc) | |
| 9. Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ? | |
| 10. La décision finale est prise : <ul style="list-style-type: none">- Entre le personnel de l'école uniquement ?- En concertation avec les parents ?- En concertation avec l'élève ?- En concertation avec les parents et l'élève ? | |
| 11. Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ? | |
| 12. Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ? | |

Annexe 3 : analyse qualitative supplémentaire

Objectifs poursuivis

Afin d'étudier l'impact d'une réorientation vers l'enseignement qualifiant ou un redoublement dans l'enseignement général, des élèves ont été invités à compléter des questionnaires pour évaluer leur motivation et leur estime de soi. Par ailleurs, des entretiens ont été menés avec dix enseignants titulaires de classe en troisième ou quatrième année afin de connaître les raisons factuelles, évoquées lors du conseil de classe pour orienter un élève vers une filière qualifiante. Cette section présente une synthèse des avis recueillis.

Cette analyse qualitative a pour objectif d'examiner le fonctionnement des conseils de classe dans un échantillon d'écoles de la province de Liège. En s'appuyant sur des témoignages de professeurs, cette analyse permet de dresser un portrait pratique et concret des pratiques en vigueur sur le terrain. Les conseils de classe réunissent l'équipe pédagogique et sont organisés obligatoirement dans les écoles secondaires. Ils sont « *chargés d'évaluer la formation des élèves, de les guider, de contribuer à leur orientation et, le cas échéant, d'élaborer un plan de remédiation et de prononcer leur passage dans l'année supérieure* »¹.

Les conseils de classe remplissent différentes fonctions, étalées dans le temps : une fonction d'orientation (au début de l'année), de régulation (en cours d'année) et de certification (à la fin de l'année). Dans le cadre de cette recherche, l'accent sera mis sur la fonction de certification, lors du conseil de classe en fin d'année, également appelé « conseil de délibération ». Ce conseil doit aboutir, pour chaque élève délibéré, à une prise d'une décision collective et relative à la réussite ou non d'une année scolaire en attribuant une des trois attestations suivantes :

- attestation de réussite A : la réussite ;
- attestation de réussite B : la réussite avec restriction ;
- ou attestation de réussite C : le redoublement.

Selon Van Hosté (2013), les décisions prises lors des conseils de classe de fin d'année peuvent générer des effets importants sur l'état psychologique de l'élève. Ainsi, l'efficacité du redoublement a été remise en question dans de nombreuses études (Galand et al., 2019) en raison de ses conséquences néfastes sur l'estime de soi, la confiance en soi, la démotivation, le sentiment d'échec, etc.

Description des participants

Le recrutement des enseignants a été effectué par le biais de mes relations personnelles. Parmi elles, sept ont été contactées directement par téléphone, tandis que les trois autres ont répondu à un message publié sur le réseau social Facebook. Les dix entretiens ont été réalisés en ligne via l'application Teams, avec une durée moyenne d'environ de vingt minutes chacun.

¹ Arrêté Royal relatif à « d'organisation de l'enseignement secondaire », paru au Moniteur Belge le 03/08/1984, mis à jour le 29/08/2012, article 21bis.

Pour préserver l'anonymat des participantes, les enseignantes ont été identifiées par des prénoms différents et les écoles ont été désignées par des labels allant de EC1 à EC10. Ces interviewés ont reçu une lettre d'information sur la recherche (annexe 6) ainsi qu'un consentement éclairé (annexe 7).

<i>Prénom</i>	<i>École</i>	<i>Filières présentes dans l'école</i>	<i>Enseignement</i>
Nadine	E1	Enseignement général, transition et qualification	Français
Catherine	E2	Enseignement de transition et qualifiant	Géographie, histoire, sciences sociales
Élise	E3	Enseignement de transition, qualifiant	Français
Olivia	E4	Enseignement général et qualifiant	Géographie, histoire, sciences sociales
Tara	E5	Enseignement général, transition et qualifiant	Mathématiques
Julie	E6	Enseignement général	Langues germaniques
Sophie	E7	Enseignement général	Mathématiques
Alexandra	E8	Enseignement qualifiant	Anglais
Livia	E9	Enseignement général, qualifiant	Langues germaniques
Amandine	E10	Enseignement général	Géographie, sciences économiques

Tableau 3 : données de codage des interviewés

Procédure

Il existe trois types d'entretiens : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif. Ici, dix entretiens semi-directifs ont été menés, à l'aide d'un guide d'entretien préétabli (annexe 2). Ce type d'entretien se situe entre l'entretien directif et l'entretien non directif, car il n'est pas complètement structuré ni complètement ouvert. Les thèmes à discuter sont préétablis, mais l'ordre dans lequel ils sont abordés est flexible (Vilatte, 1995).

Analyse des données

Tout d'abord, il est important de se familiariser avec les données, à la lumière de la question de recherche (Aubin-Auger et al., 2008, p.144). Elles sont transcrites, au départ d'enregistrements audios (annexe), dont il est nécessaire de prendre le temps de relire les échanges, pour en extraire tous les détails importants.

Dans le cadre de cette recherche, la méthode d'analyse par thématique a été utilisée. Selon Paillé et Mucchielli (2012), cette méthode implique la réduction des données, qui consiste à faire ressortir les thèmes principaux, afin de répondre progressivement à la question de recherche. Cela permet d'obtenir une théorie explicative, élaborée à partir de ces données. La collecte de données prend fin lorsque la lecture des transcriptions ne permet plus d'identifier de nouveaux éléments pertinents (Aubin-Auger et al., 2008, p.144).

Résultats

Afin d'identifier les critères les plus couramment évoqués et les facteurs les plus influents, dans la décision de délivrer une attestation A.O.B. Les raisons identifiées ont été mises en évidence et les relations entre les différents sujets ont été établies.

Questions abordées	Analyse des verbatims	Interprétation et liens théoriques
Qui participe au conseil de classe ?	<p>Les enseignants de la classe concernée et la direction ont été mentionnés, par tous les interviewés, comme étant présents. Seuls trois titulaires citent que la direction est accompagnée d'un(e) adjoint(e) dans leur école.</p> <p>D'après Nadine, la direction peut être remplacée par un enseignant : « <i>Celui-ci peut être remplacé par un enseignant lorsque deux conseils sont faits au même moment</i> ». Selon Sophie, elle peut être remplacée par le responsable de l'option : « <i>la direction ou alors le responsable d'option, mais généralement c'est la direction</i> ».</p> <p>Sept titulaires sur dix citent les éducateurs et les membres du CPMS présents, lors du conseil de classe.</p> <p>D'après Olivia et Julie, les logopèdes sont présentes lors du conseil de classe. La responsable coordinatrice des aménagements raisonnables est présente également.</p> <p>La responsable de l'intégration est présente dans l'école de Livia.</p> <p>La préfète de discipline participe dans l'école d'Élise.</p>	<p>C'est « <i>l'ensemble des membres du personnel directeur et enseignant chargé de former un groupe déterminé d'élèves²</i> » qui est concerné par ces conseils de classe (Van Honsté, 2013). Il inclut des enseignants (des cours généraux et à option), des titulaires, des membres du CPMS, des éducateurs et de la direction. Le conseil de classe est présidé par le chef d'établissement ou son représentant. Dans la pratique, il semble que l'organisation et le fonctionnement des conseils de classe varient fortement d'une école à l'autre. La présence de la direction et des enseignants est commune à toutes les écoles, mais la participation du CPMS, des éducateurs et des aides (tels que des logopèdes et des spécialistes en aménagement raisonnable) varie selon les écoles.</p> <p>D'après le Gouvernement de la Communauté française (1997, article 22), le conseil de classe détient la responsabilité de l'orientation des élèves en collaboration avec les parents, qui sont encouragés à donner leur avis lors de cette réunion. D'après le Crédoc, les parents sont les acteurs principaux lors de l'orientation de leur enfant, tandis que les enseignants ne représentent que 10% des échanges (Hoibian et Millot, 2018). Dans la réalité, les interviewés rapportent que les parents ne sont pas présents lors du conseil de classe. En effet, selon Van Hosté (2013), les parents et les élèves ne sont pas autorisés à participer aux conseils de classe, en FW-B. Le conseil de classe est de nature pédagogique et relève donc de la responsabilité de l'école et de l'équipe éducative. Les parents adhèrent volontairement aux projets éducatifs, aux projets d'établissement et aux projets pédagogiques des écoles (et par</p>

² Art.2, Arrêté Royal relatif à « l'organisation de l'enseignement secondaire », paru au Moniteur Belge le 03/08/1984, mis à jour le 29/08/2012.

		conséquent, aux procédures de décision des conseils de classe) en raison de leur liberté de choisir une école qui correspond à leurs valeurs et options philosophiques.
Quelles sont les raisons d’orienter les élèves vers le qualifiant ?	<p>Parmi les dix titulaires de classe interrogés, tous ont mentionné le nombre d’échecs au bulletin et les résultats aux cours généraux comme motif, pour orienter un élève vers l’enseignement qualifiant.</p> <p>Certains enseignants expliquent que des élèves ont plus de facilité dans tout ce qui est manuel plutôt que théorique, et auraient donc un « <i>profil TQ</i> » (Livia) : « <i>Si l’élève a plus de facilité dans ce qui est pratique, qu’abstrait, ils pensent à orienter l’élève vers le qualifiant</i> » (Nadine) ; « <i>Parfois, lorsque les enseignants remarquent que certains sont doués lors des projets (en dehors du cadre de l’école), ils le mentionnent lors du conseil de classe</i> » (Catherine) ; « <i>S’ils estiment que l’élève serait mieux dans une option qualifiante avec du manuel, des stages, etc, d’office ils vont l’orienter vers du qualifiant</i> » (Elise) ; « <i>Ce sont les élèves qui sont plus dans le manuel, qui est moins scolaire</i> » (Livia).</p> <p>D’autres estiment que l’élève n’a pas les capacités et qu’une option qualifiante lui conviendrait davantage : « <i>Les professeurs pensent que l’enseignement général ne lui convient pas et qu’une autre option lui correspondrait</i> » (Olivia) ; « <i>Quand les professeurs s’aperçoivent que l’élève n’a pas « le bon niveau » que pour continuer dans l’enseignement général et qu’il a trop d’échecs, ils prennent la décision de le réorienter</i> » (Julie) ; « <i>Alors, ce sont plutôt les élèves qui ont raté l’un ou l’autre cours, mais qu’on sait qu’ils ont fait de leur mieux</i> » ; « <i>Ce sont des élèves où on sait qu’ils ont travaillé beaucoup et où on sait leur limite on va dire</i> » (Livia).</p> <p>D’après Olivia, les enseignants de l’enseignement qualifiant répliquent : « <i>Les professeurs techniques sont souvent amenés à dire : « Oui, mais est-ce que c’est une bonne idée de l’amener en technique si ce n’est pas un choix de l’élève ? » Après les professeurs de technique disent qu’ils ont des classes de technique peu motivées</i> ».</p>	<p>La prise de décision du conseil de classe se base sur les informations qu’il peut recueillir comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les études antérieures ; - les résultats d’épreuves organisées par des professeurs ; - les éléments contenus dans le dossier scolaire ou communiqués par le CPMS ; - les entretiens éventuels avec l’élève et les parents ; - et les résultats d’épreuves de qualification³. <p>La principale raison évoquée pour orienter un élève est le nombre d’échecs figurant sur son bulletin. D’après Grootaers (2008), l’orientation des élèves basée sur l’échec scolaire contribue à la création d’une hiérarchie des filières. Les élèves en difficulté sont souvent « redirigés » vers la filière qualifiante, ce qui témoigne d’une orientation de sélection négative (Canzittu, 2019). Dans le processus d’orientation, de nombreux facteurs interviennent tels que la culture propre à l’école, les habitudes des enseignants ainsi que les stéréotypes prédominants des différentes filières (Vienne et Van Haecht, 2011). Conformément aux résultats de Lafontaine et Monseur (2011) il s’agit, de fait, de véritables filières de « relégation » dans lesquelles les élèves aboutissent non par choix, mais après un échec dans l’enseignement général. Par conséquent, ces filières qualifiantes, normalement choisies à la base par les élèves eux-mêmes, ne le seraient pas toujours.</p> <p>Cependant, certains enseignants remarquent que quelques élèves sont plus à l’aise dans les matières manuelles plutôt que théoriques, ce qui peut</p>

³ Art.21bis, Arrêté Royal relatif à « l’organisation de l’enseignement secondaire », paru au Moniteur Belge le 03/08/1984, mis à jour le 29/08/2012.

	<p>L'attitude face au travail a été mentionnée par deux titulaires : « <i>L'élève n'étudie pas, il a beaucoup de bases qui ne sont pas acquises. C'est vraiment ça qui nous pousse à attribuer des AOB</i> » (Sophie) ; « <i>Ils tiennent compte également de l'attitude de l'élève face au travail : sait ou ne sait pas étudier</i> » (Elise).</p> <p>Dans certains cas : « <i>Ça arrive également que ce soit une demande de l'élève. C'est à la suite d'une discussion, au préalable, que les professeurs ont eue en privé avec l'élève</i> » (Catherine) ; « <i>Si eux se disent que l'élève a envie de poursuivre dans une telle option sans poursuivre dans le général, ils vont l'orienter pour aider cet élève</i> » (Olivia).</p>	<p>également influencer leur décision d'orientation. Cette décision prise lors du conseil de classe influencera probablement le reste de son parcours scolaire, ainsi que le type de diplôme et de métier obtenus (Canzittu, 2019).</p> <p>D'autres professeurs estiment qu'un élève peut atteindre ses limites en termes de capacités dans l'enseignement général, ce qui se reflète dans leur attitude envers le travail.</p> <p>Face à cela, les enseignants d'option qualifiante rétorquent en affirmant qu'un élève qui manque de motivation pour l'enseignement général ne sera pas nécessairement plus motivé pour l'enseignement qualifiant. Enfin, l'orientation peut également être motivée par la demande de l'élève qui souhaite poursuivre dans une option spécifique, plutôt que de continuer dans l'enseignement général. Dans ce cas, l'orientation est effectuée de manière à aider l'élève à atteindre ses objectifs.</p>
La relégation se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?	<p><u>Sur les aspirations des élèves :</u></p> <p>Certains enseignants prennent en compte les aspirations scolaires de leurs élèves, pour autant qu'elles soient réalistes : « <i>Après, parfois, ils savent ce qu'ils veulent faire, mais ils n'ont pas conscience qu'ils n'en sont pas capables. C'est le rôle du PMS de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas dans la bonne option</i> » (Catherine) ; « <i>Dans la limite de la réalité. Un élève qui est multidysfonctionnel qui aimerait devenir avocat alors qu'il a plein d'échecs, ils se rendent compte que ce ne sera pas possible pour lui vu les difficultés</i> » (Élise) ; « <i>Un élève qui a pour aspiration l'ingénierie ne pourra pas rester en général s'il a 5 échecs, dont math et physique</i> » (Amandine).</p> <p>Et d'autres, de dire : « <i>Je pense que le choix de l'élève dans sa vie professionnelle devrait être l'élément principal, avant de le réorienter</i> » (Tara) ; « <i>Je trouve qu'ils ont trop tendance à orienter malgré le fait que l'élève n'ait pas forcément de projet professionnel futur, mais dans d'autres cas, ça se passe autrement dans le sens où certains élèves ont déjà une idée de ce qu'ils aimeraient faire plus tard</i> » (Julie) ; « <i>Beaucoup d'AOB sont délivrées quand l'élève a un projet. Le PMS est là pour ça d'ailleurs. Ils ont des phases avec les membres du PMS pour déterminer leur projet</i> »</p>	<p>Certains enseignants estiment, de prime abord, que l'orientation ne devrait pas être uniquement basée sur la performance des élèves, mais plutôt sur ses aspirations. Ainsi, un élève ayant des aspirations pour un métier technique serait automatiquement orienté vers l'enseignement qualifiant, plutôt que vers le redoublement. Pour d'autres enseignants, les aspirations des élèves sont à prendre en compte, sous réserve. Ils considèrent que le nombre d'échecs, figurant dans le bulletin, reflète la capacité de l'élève à exercer tel ou tel métier.</p> <p>Selon les enseignantes interrogées, les décisions éducatives sont prises, non seulement en fonction des performances scolaires de l'élève, mais aussi de ses intérêts, de ses goûts et de ses motivations. Par conséquent, il est crucial que les élèves aient une bonne connaissance de leurs points intérêts et de leurs aspirations professionnelles, comme l'ont souligné Jüttler et al., (2021).</p>

professionnel. Si ce projet entre dans le qualifiant, alors autant lui délivrer une AOB plutôt que de le faire redoubler dans le général. On sait que l'élève veut faire de la mécanique et que son problème de motivation vient du général, on lui donne l'AOB pour qu'il continue vers la voie qu'il souhaite » (Sophie) ; « On aborde toujours les aspirations, on se demande toujours si on sait ce qu'il veut faire plus tard ou pas, on essaye de se renseigner et effectivement, si on sait qu'il veut faire quelque chose dans le domaine technique, alors là, on les encourage directement à y aller, mais c'est tout de même en fonction des résultats et des compétences des élèves » (Livia).

Sur la motivation :

Au niveau de la motivation, Nadine remarque que certains élèves sont plus motivés pour la pratique que pour étudier la théorie. Dans ce sens, Julie explique : « Un élève qui n'est pas motivé dans le général le sera peut-être dans le technique où il y a moins de théorie ».

Pour Livia : « Un élève qui rate un cours parce qu'il n'est pas motivé et qu'il ne fait rien, on aura tendance à le laisser en général, car il a quand même les capacités. Tandis qu'un élève qui travaille et n'y arrive pas, on se dit que ce serait peut-être l'aider de l'envoyer en technique dans une option où il y a moins de math ou sciences par exemple ».

Sur le comportement :

Tout d'abord, pour sept enseignants sur dix, il ne s'agit pas du comportement disciplinaire, mais plutôt de l'attitude face au travail : « Si l'élève a 3 échecs à son attitude face au travail (ne fait pas ses devoirs, n'a jamais son cours, etc). Ces 3 échecs peuvent mener au redoublement » (Catherine) ; « Est-il doué de ses mains ? Douer à l'oral ? Pour la théorie ? Pour la pratique ? » (Elise) ; « L'élève fait-il des efforts ? Étudie-t-il ? Quelle est sa méthode de travail ? En fonction de tout ça, on regarde si ça colle avec le général » (Sophie) ;

Concernant Julie : « Souvent j'entends dire : « Voilà, cet élève a un certain profil, le profil pour aller en technique plutôt que le général. Ils parlent de ça dans le sens où il a le comportement adéquat pour être dans le technique, vers ce genre de filière ».

Certains enseignants estiment que la **motivation** des élèves est un critère important, à prendre en compte, lors de l'orientation. En effet, des élèves peuvent sembler plus motivés par la pratique que par l'étude théorique. Dans ce cas, les professeurs peuvent être amenés à orienter ces élèves vers une option qualifiante, qui pourrait mieux correspondre à leur profil et à leur intérêt.

La plupart des enseignants observent le **comportement** des étudiants en ce qui concerne leur attitude face au travail plutôt que leur comportement disciplinaire. Cela inclut la façon dont ils étudient, leur méthode de travail, s'ils sont plus doués pour travailler avec leurs mains ou pour étudier la théorie, etc. Selon deux enseignantes, le profil TQ est lié à l'idée de « doué » ou de « talentueux », tel que décrit par André (2011). Cette perspective conduit les enseignants à orienter les élèves TQ vers des filières qualifiantes, car ils sont considérés comme ayant un don ou un talent dans ce domaine et sont donc susceptibles de réussir dans des métiers qualifiants spécifiques.

	<p>Pour les trois autres titulaires, la discipline peut avoir un impact sur les résultats des élèves et ainsi, influencer la décision d'orientation : « <i>Il est très rare qu'un élève qui a un comportement très difficile, qui refuse le travail et qu'il réussisse ses évaluations. Il existe un lien entre le comportement de l'élève, sa motivation et ses points</i> » ; « <i>Je dois avouer qu'on va quand même faire attention au comportement. Si l'élève a été odieux toute l'année, n'a fait aucun effort envers ses professeurs, envers les autres élèves, c'est vrai qu'on ne va pas forcément lui faire de cadeau. Même si je trouve qu'une attestation B, c'est quand même, déjà en soi, lui faire un cadeau</i> » (Alexandra) ; « <i>Pour expliquer des résultats catastrophiques, c'est souvent lié à la discipline oui</i> » (Amandine).</p>	<p>Cependant, une minorité d'enseignants pensent que le comportement disciplinaire peut avoir un impact sur les résultats et donc, sur l'obtention d'une attestation. Selon eux, les résultats des élèves sont étroitement liés à leur comportement.</p>
<p>Prenez-vous en compte si l'élève a déjà redoublé auparavant ?</p>	<p>Tous les enseignants interrogés prennent en compte le redoublement, lors de la prise de décision : « <i>Si l'élève a redoublé plusieurs fois, ils vont le réorienter pour que celui-ci avance</i> » (Nadine) ; « <i>C'est pour cela que si l'élève a encore des difficultés malgré son redoublement, la direction propose une réorientation professionnelle, vers le qualifiant généralement</i> » (Tara) ; « <i>Le but n'est pas de freiner l'élève donc s'il a déjà doublé dans le général, on ne va pas encore le faire redoubler alors c'est mieux de l'orienter avec le qualifiant</i> » (Sophie) ; « <i>On aurait tendance à orienter vers le technique un élève qui a déjà redoublé plutôt que de devoir le refaire encore une fois redoubler</i> » (Livia).</p> <p>D'après Élise, les élèves sont automatiquement réorientés si l'élève a déjà doublé sa deuxième année : « <i>Ce n'est plus possible de rester 3 ans dans le degré. S'il a fait 1^{re} puis 2^e et 2^e, d'office il ira en 3^{TQ}</i> ».</p> <p>Selon Julie : « <i>je n'ai pas souvent eu le cas d'élèves qui ont déjà redoublé et qui ont encore besoin qu'on les réoriente. Je pense que dans ce cas-là, on en tient compte un minimum de ça. Malheureusement, je ne vois pas d'autres solutions que de le réorienter ou le faire redoubler</i> ».</p> <p>D'après Catherine et Olivia, cette prise en compte l'est d'office, pour les élèves qui triplent.</p> <p>Les enseignants des cours pratiques, d'après Catherine, ont tendance à dire : « <i>Vous l'envoyez chez nous, mais ce n'est pas parce qu'il n'est pas bon chez vous qu'il sera forcément bon chez nous. Certains élèves ne sont pas du tout faits pour aller dans le technique</i> ».</p>	<p>Lorsqu'il s'agit de décider si un élève doit redoubler ou être réorienté vers l'enseignement qualifiant, tous les enseignants prennent en compte le redoublement comme une option, mais préfèrent, généralement, réorienter les élèves vers l'enseignement qualifiant, afin qu'ils puissent avancer, sans avoir à redoubler dans l'enseignement général. Cependant, une enseignante souligne que cette décision est souvent prise, en l'absence d'autres alternatives.</p> <p>Cependant, les enseignants des cours pratiques insistent sur le fait que les élèves qui échouent, dans l'enseignement général, ne seront pas nécessairement compétents dans l'enseignement qualifiant. Ils soutiennent que tous les élèves n'y sont pas destinés. En effet, il semble que les enseignants aient tendance à considérer l'orientation vers l'enseignement qualifiant comme étant la solution idéale et à y diriger les élèves rapidement.</p>

	Elle admet qu'ils n'ont pas tort : « <i>Nous avons tout de même tendance à dire que quand l'élève n'est pas bon en général, il faut le mettre en technique</i> ».	
Certaines disciplines sont-elles plus déterminantes que d'autres ?	<p>Pour Nadine, il s'agit d'une analyse générale du bulletin et non d'une matière en particulier. Tandis que pour Catherine et Tara : « <i>Les disciplines générales comme les maths, le français ou encore les sciences, si l'élève reste en général. Dans le cas où l'élève est en qualifiant, alors les cours importants sont souvent ceux liés à leur option (cours pratiques, ateliers...)</i> ».</p> <p>Alexandra considère les aspirations professionnelles de l'élève comme déterminantes, pour son orientation : « <i>Je dirais que ça dépend de l'option que l'élève a choisie et ce qu'il veut faire plus tard. Si par exemple, l'élève veut devenir boulanger, c'est sûr que le cours de langue, par exemple, est moins important que mathématiques ou français. Maintenant si l'élève veut continuer dans le général et faire les sciences, il aura tout intérêt à réussir ses examens en sciences</i> ».</p> <p>Elise, Tara, Sophie et Amandine mentionnent les cours généraux comme étant les disciplines les plus importantes, en délibération. Dans la même idée, Olivia explique : « <i>Un professeur qui donne 1h/semaine à l'élève a le même poids qu'un cours à 4h/semaine. Mais, implicitement, les professeurs n'ont pas le même poids lorsqu'on discute sur l'élève. Même lorsque nous regardons les échecs, nous regardons les matières. Par exemple, morale ou gym n'aura pas le même poids que math et français</i> ».</p> <p>Selon Catherine, les options disponibles à l'école jouent un rôle : « <i>Par exemple, si un élève veut passer en 5TQ, ils savent que les heures de math diminuent à 2h dans certaines options. Si l'élève a un échec en math, ils vont peut-être lui bloquer les options générales avec 4 ou 6h de math, mais le laisser aller dans les options techniques comprenant 2h de math maximums. Ils proposent l'AOB plutôt qu'une AOC qui est le redoublement</i> ».</p>	<p>Pour un élève inscrit dans l'enseignement général, il est crucial de réussir les cours généraux, s'il souhaite continuer dans cette filière. Sinon, il risque de s'en voir priver l'accès. De même, pour les élèves en enseignement qualifiant, les cours les plus importants sont ceux liés à leur option.</p> <p>L'établissement scolaire établit ses propres règles de prise de décision collective, mais le principe de base reste l'égalité de voix entre les enseignants. Cependant, cette stricte égalité peut soulever des interrogations. En effet, la valorisation de certains « gros cours » au détriment des « petits cours » semble être un calcul peu judicieux en théorie, étant donné que chaque enseignant dispose d'une voix équivalente. En pratique, cependant, les cours qui comptent le plus grand nombre d'heures auront tendance à avoir plus de poids sur la prise de décision.</p>
Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil	Tous les enseignants interrogés déclarent voter, à main levée, lorsque la décision n'est pas commune.	Le conseil de classe se déroule de la manière suivante : le bulletin de notes de l'élève est affiché pour que tous puissent l'observer. Les matières dans lesquelles l'élève a échoué sont marquées en rouge. Si l'élève n'a pas d'échec, cela signifie qu'il a réussi et qu'il n'y a pas de discussion à son sujet. Par

de classe, comment procédez-vous ?	<p>Avant de voter, Sophie explique que « <i>c'est souvent le président, c'est-à-dire le directeur ou le titulaire qui propose de mettre une AOB puis le vote se fait</i> ». D'après elle, « <i>quand on voit le bulletin, parce qu'on l'affiche toujours face à nous, on voit tout le rouge, c'est flagrant. On peut aussi voir les années précédentes, on est souvent en accord. Spontanément, on se dirige vers les enseignants des cours généraux pour donner leur avis. Après, je n'ai jamais vécu une situation où les enseignants n'étaient pas d'accord entre eux.</i> ». Dans ce sens, d'après Amandine, « <i>Après s'il y a 6 cours en échec, on est souvent d'accord. On peut, par exemple, hésiter entre l'attestation B et C</i> ».</p> <p>D'après Olivia, « <i>si l'élève a réussi, il n'y a pas de discussion, mais s'il y a une discussion pour une attestation B ou C, les professeurs discutent des résultats de l'élève. Pour le vote, tous les professeurs qui ont l'élève doivent lever la main, ensuite le vote peut se faire entre les professeurs de l'élève. C'est déjà arrivé qu'il y ait une égalité et dans ce cas, c'est la direction qui tranche</i> ». Pour Élise, « <i>Parfois, c'est le directeur ou la personne responsable du conseil de classe qui tranche. Mais en général, le directeur écoute et laisse les enseignants voter</i> ».</p>	<p>contre, si l'élève a échoué dans une ou plusieurs matières, le directeur propose de lui octroyer une AOB ou une AOC. Les enseignants discutent ensuite des résultats de l'élève, en prenant en compte les éventuelles contributions du CPMS et des éducateurs.</p> <p>Ensuite, les professeurs procèdent à un vote à main levée, pour décider de la suite à donner à son parcours scolaire. Le résultat du vote est déterminé par le nombre de voix recueillies. Dans le cas où il y aurait une égalité, le chef d'établissement prend la décision finale.</p>
Le titulaire de classe a-t-il plus de poids face à cette décision ?	<p>L'ensemble des titulaires interrogés affirment que le titulaire n'a pas plus de poids que les autres enseignants. Même si, d'après Élise, « <i>le titulaire a plus de poids avant qu'ils arrivent au vote à main levée</i> » étant donné que « <i>c'est lui qui parle le plus</i> » (Nadine). En effet, selon Olivia : « <i>le titulaire va donner des arguments vus qu'il connaît mieux l'élève. Il est souvent plus au courant des aspirations justement de l'élève. On va naturellement se diriger vers lui pour lui demander son avis</i> ».</p> <p>D'après Sophie, « <i>les profs des cours généraux parlent aussi énormément</i> » ; « <i>C'est le titulaire avec le directeur qui donne d'abord la parole à tous les professeurs donc le cours est en échec et puis après, les autres viennent alimenter</i> » (Livia).</p>	<p>Le rôle du titulaire est primordial, car il assume la fonction de coordinateur, possède une vision d'ensemble de la classe et en est responsable (Van Honsté, 2013). Il est capable de fournir des informations à l'ensemble des enseignants, en ce compris notamment : « <i>l'état de santé, les difficultés familiales particulières des élèves, des problèmes d'ordre administratif dans le cas d'élèves réfugiés par exemple, et d'éviter ainsi des dérapages préjudiciables pour l'élève, simplement par méconnaissance d'un problème</i> » d'après Freres (2012, p.167).</p> <p>Lors du vote, chaque personne apporte une voix. Le titulaire a donc le même poids qu'un autre membre du conseil de classe. Cependant, il est souvent reconnu que le titulaire connaît mieux l'élève que les autres membres et, en conséquence, il est celui qui parle et argumente le plus lors des discussions. De ce fait, bien que chaque vote compte de manière égale, l'opinion du titulaire est souvent prise en considération.</p>
Tous les avis sont-ils pris en compte	Dans la plupart des écoles (sept sur dix), tous les avis sont pris en compte, mais seuls les enseignants peuvent voter au moment de la délibération. Pour Catherine,	Les enseignants participent aux délibérations et prennent des décisions lors des conseils de classe. Les membres du CPMS et les éducateurs peuvent

(PMS, éducateur, etc) ?	<p>Julie, Alexandra, seuls les enseignants, qui ont l'élève en classe, sont présents lors du conseil. Même si d'après Julie, « <i>le PMS n'est pas là, mais on parle tout de même d'eux style : cette élève est justement allée discuter avec le centre PMS</i> ».</p> <p>Selon Livia, « <i>c'est souvent les profs qui parlent au début, plus au niveau de la matière puis on a les membres du PMS et éducateurs qui viennent compléter. Ils peuvent plus amener le côté social style : est-ce que l'élève se sent bien dans sa classe ? Seraient-ils mieux ailleurs, dans une autre option ?</i> ». En effet, d'après Élise, il est important d'avoir les éducateurs des élèves présents, car « <i>ils peuvent parfois éclairer sur la situation familiale d'un enfant et justifier une difficulté. Un élève qui a eu un accident à un bulletin par exemple, l'éducateur peut justifier en expliquant qu'il a eu un décès dans sa famille</i> ».</p> <p>D'après Olivia, les membres du PMS participent et « <i>ont un dossier sur l'élève</i> » même si d'après elle, ceux-ci « <i>prennent rarement la parole étant donné qu'il faut juger les performances scolaires</i> ».</p> <p>De la même manière, Sophie explique également que « <i>cela dépend de la personne qui travaille pour le PMS. L'année dernière, par exemple, dans le qualifiant, la dame ne disait absolument rien. Ici, avec mes 4^e, elle parlait beaucoup plus. Elle avait des fiches et disait : « moi dans sa fiche, il est noté que... ».</i> Elle avait des notions, pour chaque élève, elle savait dire quelque chose. Pour moi, c'est en interne, tout dépend de ce que le PMS met en place pour les élèves. Donc, elles peuvent toutes même affirmer ou infirmer des choses ».</p>	<p>également participer, mais avec une voix consultative, ce qui signifie qu'ils peuvent donner leur avis, sans pouvoir de vote.</p> <p>En d'autres termes, leur rôle est davantage celui de conseiller et de soutenir l'équipe éducative, en apportant leur expertise sur les aspects psychologiques, sociaux et éducatifs des élèves. Leur présence permet d'enrichir les discussions et de prendre en compte les besoins et les difficultés de chaque élève dans une approche globale.</p>
Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ?	<p>Sept titulaires sur dix déclarent connaître les aspirations scolaires de leurs élèves : « <i>Je connais ceux de mes élèves dont je suis titulaire. Après pas tous, mais on en a déjà discuté oui</i> » (Olivia) ; « <i>Moi oui, mais les autres enseignants ne savent pas, je pense</i> » (Nadine) ; « <i>Oui, tous les profs s'intéressent à la vie professionnelle de leurs élèves normalement</i> » (Tara) ; « <i>Les titulaires connaissent mieux oui. Au début de l'année, il y a une prise d'informations sur les élèves de leur classe (projet professionnel) donc d'office ils en savent plus que les autres profs</i> » (Julie).</p> <p>Selon Sophie « <i>Moi je les connais, mais tout dépend de l'enseignante. On n'est pas obligée de connaître les aspirations de nos élèves. Je discute avec eux, j'apprends à les connaître et en général</i></p>	<p>En général, la plupart des enseignants sont conscients des aspirations académiques de leurs élèves et considèrent qu'il est important de se renseigner sur leurs perspectives professionnelles. Cependant, la capacité des enseignants, à connaître les aspirations de leurs élèves, varie en fonction de leur personnalité, et certains enseignants peuvent ne pas connaître ou estimer que cette responsabilité revient au CPMS. Pour cette raison, la présence des éducateurs, des titulaires et des membres du CPMS est primordiale, car ils sont parfois mieux informés des projets de l'élève (Van Honsté, 2013).</p>

	<p><i>je le sais</i> ». De même, Alexandra déclare : « <i>Moi oui, mais honnêtement, tout dépend de la relation prof-élève. Pour ma part, c'est quelque chose qui m'intéresse donc j'en discute avec eux. Parfois l'élève va être plus proche avec un enseignant qui n'est pas son titulaire, que son titulaire. Ça dépend du caractère du professeur aussi</i> ». De manière analogue, Livia déclare : « <i>Je pense que ça dépend vraiment du feeling qu'on a avec nos élèves. Il y a certains profs qui ne sont pas titulaires, qui parlent beaucoup avec leurs élèves. D'autres qui sont titulaires et qui ne semblent pas nécessairement intéressés</i> ». Pour Amandine : « <i>Ça arrive d'en discuter durant les moments extrascolaires. Après je ne connais pas les aspirations de tous mes élèves, mais certains oui</i> ».</p> <p>Catherine déclare ne pas connaître les aspirations scolaires de ses élèves, étant donné que « <i>la plupart du temps ils ne savent pas eux-mêmes ce qu'ils veulent faire</i> ». Selon Elise, « <i>c'est le CPMS qui le sait</i> ».</p>	<p>Selon Dupont et al. (2012), les aspirations académique et professionnelle jouent un rôle crucial dans la persévérance scolaire des élèves. En effet, les élèves qui ne possèdent pas de projet précis, pour leur parcours académique et professionnel, sont plus susceptibles de changer de programme ou d'abandonner leurs études, comme le souligne Odry (2021). Cela peut être le cas d'un élève qui n'a pas encore défini son choix de métier pour l'avenir. Si cet élève éprouve des difficultés dans sa filière actuelle, il pourrait être tenté de se réorienter vers une autre filière, étant donné que sa motivation à persévérer n'est pas liée à un objectif spécifique.</p>
Comment est prise la décision finale ?	<p>Tous les titulaires interrogés déclarent que la décision finale est uniquement prise par l'équipe pédagogique, lors du conseil de classe. Selon Olivia, « <i>les parents et l'élève n'ont pas été concertés. C'est uniquement entre professeurs</i> ». Face à cette décision, d'après Julie, « <i>pour les parents qui ne sont pas d'accord, ils peuvent faire un recours. Dans ce cas, on réanalyse les résultats de l'élève et on en rediscute</i> ».</p> <p>Seule Tara affirme que « <i>la décision est d'abord proposée aux parents et à l'élève concerné par le personnel de l'école. Les membres du personnel de l'école se doivent d'expliquer les différents problèmes avec l'élève et doivent se mettre d'accord avec lui et ses parents</i> ».</p>	<p>Il ressort des entretiens menés avec les titulaires de classe, que la décision finale concernant l'orientation de l'élève est prise exclusivement par l'équipe pédagogique, lors du conseil de classe, sans consultation préalable des parents. Cependant, il est à noter qu'en cas de désaccord, les parents peuvent introduire un recours contre cette décision.</p> <p>Par ailleurs, seule une enseignante affirme prendre la peine de discuter avec les parents et l'élève, en amont de la décision finale, afin d'expliquer les différents enjeux et trouver un accord mutuel.</p>
Face à l'attestation A.O.B, des recours sont-ils souvent introduits ?	<p>Selon Catherine et Alexandra, « <i>les recours sont fréquents</i> » dans leur école. À l'opposé Tara, elle, n'en a jamais connu. D'après Olivia et Amandine, les recours sont souvent introduits face à l'attestation AOC et non AOB.</p> <p>D'après Julie : « <i>Sur une classe de 22, je dirais qu'il y en a maximum 1 ou 2, donc pas énormément</i> ». Elise estime également « <i>qu'il y en a peut-être 3,4 par années</i> ». Livia a l'impression qu'ils ont « <i>5 recours maximum en fin d'année sur 450 élèves</i> ».</p>	<p>Les parents et les élèves majeurs disposent de moyens de contester les décisions prises par le conseil de classe. En effet, ces décisions peuvent être contestées si les parents ou les élèves majeurs estiment qu'elles ne sont pas fondées. Le conseil de recours évalue les décisions du conseil de classe, en comparant les compétences requises par l'établissement scolaire (tests, examens) aux compétences que tous les élèves de la FW-B doivent normalement maîtriser, pour pouvoir passer à l'année supérieure. La décision</p>

	<p>Selon les dires de Sophie, « <i>ça ne se passe pas souvent. De toute manière, il y a un premier tri qui est fait et dans ce qu'il reste, en général, la décision reste la même</i> ».</p>	<p>du Conseil de recours peut annuler une décision du conseil de classe et octroyer des attestations AOA ou AOB, soit la confirmer.</p>
<p>Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?</p>	<p>Selon Nadine et Amandine : « <i>C'est le titulaire de classe qui doit téléphoner aux parents, lorsqu'il y a une attestation AOB</i> ». Dans l'école de Julie et Livia, il s'agit du secrétariat de l'école qui s'occupe de cet appel : « <i>Si une décision a été prise, on préfère quand même l'appeler personnellement, avant qu'il reçoive son bulletin</i> » ; « Ils téléphonent à tous les parents d'élèves, comme ça, ils sont au courant avant de recevoir le bulletin ». Contrairement à Sophie qui, elle, téléphone « <i>uniquement quand c'est l'attestation C</i> ».</p> <p>Les élèves dans l'école d'Alexandra sont contactés via les éducateurs « <i>par courrier et non par téléphone</i> ».</p> <p>Pour Catherine : « <i>Chaque élève reçoit un code aléatoire. Lors de la proclamation des résultats, les élèves viennent voir sur l'affichage s'ils ont AOA, AOB ou AOC</i> ».</p> <p>À l'opposé, Élise et Olivia : « <i>Pour ceux qui ont une attestation B ou C, les élèves ont un rendez-vous individualisé avec les titulaires de classe</i> ». Dans ce sens, Tara déclare également qu'un « <i>rendez-vous est organisé au sein de l'établissement avec les parents et l'élève</i> ».</p>	<p>La majorité des familles sont informées, de l'attestation AOB délivrée à leur enfant, par téléphone ou par courrier électronique. L'appel provient soit, du titulaire de classe, de l'éducateur ou du secrétariat de l'école.</p> <p>Cependant, deux des dix titulaires interrogés ne contactent pas les élèves et les résultats sont communiqués, soit par l'affichage public des résultats, soit lors de la remise du bulletin scolaire.</p> <p>Seuls deux titulaires proposent une rencontre, avec les parents, pour annoncer l'attestation que leur enfant a obtenue. Selon Van Honsté (2013), il est crucial de communiquer de manière claire, avec les familles, car ces dernières ne sont pas autorisées à assister aux délibérations des conseils de classe. Compte tenu des conséquences significatives des décisions, il est important d'apporter une explication, en toute transparence, de la situation et des options possibles de rebonds, afin de minimiser les sentiments de frustration, d'injustice et de perte de confiance en soi.</p>

Annexe 4 : retranscription des différents entretiens

Interviewé numéro 1

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Les enseignants, les membres du PMS (au moins 1), souvent un éducateur (principalement l'éducateur référent de la classe). Pour les 3^{ième} année, le directeur est présent à chaque fois. Parfois, il y a deux conseils de classe en même temps donc un professeur doit gérer le conseil de classe à sa place. C'est souvent le titulaire dans ce cas-là.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Ils vont regarder les échecs que les élèves ont aux différents cours. Ils vont également se concentrer sur leur façon d'apprendre. Dans son école, il y a le général, qualifiant et transition. Ils vont regarder s'il y a le plus d'échecs au niveau des cours généraux et moins au niveau de l'option, ils vont se poser la question de comment l'élève apprend. S'ils voient que l'élève a plus de facilité avec ce qui est pratique, moins de facilité avec tout ce qui est abstrait alors ils vont plutôt les orienter vers des options qualifiantes. Ils vont se poser la question de savoir comment l'élève se sent dans son option actuelle. À Pâques, ils évaluent déjà la situation de l'élève : l'élève s'épanouit-il en classe ? Est-il mal orienté ? Est-ce que l'élève lui-même explique qu'il ne se sent pas bien ? Dans ces cas-là, ils vont le conduire au PMS. Au PMS, ils ont déjà des informations sur l'élève. Ensuite, c'est entre le PMS et l'élève.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

Sur les **aspirations professionnelles** des élèves ? Oui plus ou moins, le processus commence à Pâques (toutes les informations sur l'élève). Elle explique que pour un élève qui ne sait pas du tout où aller, on ne lui conseille pas les qualifications.

Sur la **motivation** de l'élève ? Plus sur sa façon d'apprendre. Après, s'ils voient que l'élève n'a pas de motivation pour étudier, mais qui a beaucoup plus de motivation quand il faut pratiquer, alors là ils en tiennent compte.

Sur son **comportement** à l'école ? Non, pas au niveau du comportement disciplinaire, mais plus son comportement pédagogique.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Oui, c'est déjà arrivé qu'ils se retrouvent avec des élèves qui ont redoublé 3x leur 3^e secondaire, ils se disent qu'il faut que l'élève avance donc ils l'orientent vers une autre option.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Non. Il s'agit d'une analyse globale du bulletin. Attestation A lorsque l'élève a toutes les compétences dans tous les cours. Attestation B (restriction donc peut aller dans l'option de son choix, mais qualification si le problème vient des cours généraux) lorsqu'ils estiment que le problème vient des options.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Oui, vote à main levée.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non, comme les autres professeurs. Mais généralement, c'est lui qui parle le plus. C'est une décision qui prend du temps, et ils discutent pendant longtemps pour la prendre. Le but est que l'élève soit le plus épanoui.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Elle a l'impression que oui. Ce qui est difficile d'après elle c'est au niveau du PMS. Une partie des informations qu'elles ont sont privées (entre les membres du PMS et l'élève) et donc ils ne donnent que quelques informations que l'élève a autorisé à dévoiler. Le PMS c'est hors de l'école.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Elle oui, pas tous, mais la plupart. Elle explique beaucoup discuter avec eux, ses élèves se confient à elle. Étant donné qu'elle est la titulaire, oui, mais les autres enseignants non.

La décision finale est prise :

C'est uniquement l'équipe pédagogique lors du conseil de classe. Pour les 5^e années, il s'agit de conseil de classe ouvert où les élèves peuvent participer. En 3^e c'est uniquement l'équipe qui décide.

Pré délibération en avril, dans le bulletin, pour prévenir les élèves : « Fin d'année, si tes points restent les mêmes, voilà l'issue possible, etc » tout un processus où les enseignants discutent avec l'élève, etc.

Donc, ils savent en général ce que l'élève va penser dans la décision qui sera prise fin d'année. Elle explique qu'avec les réunions des parents en plus, ils savent souvent ce que l'élève souhaiterait et ils en tiennent compte.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Ça dépend des années. Quelquefois beaucoup, quelquefois peu. Pour l'attestation B en général, il n'y en a pas beaucoup, c'est souvent pour l'attestation C (le redoublement imposé).

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Pour l'attestation B ou C, c'est le titulaire de classe qui doit téléphoner aux parents. Cela est fait le jour même. Ils sont obligés pour ne pas avoir de problème de communication.

Interviewé numéro 2

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Les professeurs, les éducateurs, la directrice, la directrice adjointe, les éducateurs et le PMS.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Surtout les résultats. Après, il y a aussi sa capacité à emmagasiner beaucoup de matières théoriques, la compréhension. Parfois, lorsque les enseignants remarquent que certains sont doués lors des projets (en dehors du cadre de l'école), ils le mentionnent lors du conseil de classe. Ça arrive également que ce soit une demande de l'élève. Certains demandent même d'en discuter avec les parents parce que les parents préfèrent que leur enfant reste en général, mais lui, préfère aller en qualification.

La principale raison reste tout de même les résultats scolaires.

L'orientation entre le général et le technique, les professeurs essayent, mais l'orientation de la technique au professionnel moins, c'est vraiment le dernier recours. Si ça ne va pas déjà en technique avec un peu de pratique, ça n'ira encore moins en professionnel avec les cours quasiment à 100% en professionnel.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui, certains élèves se confient en disant qu'ils préféreraient avoir des cours plus pratiques que théoriques. Les aspirations sont souvent énoncées lors de la rencontre PMS – élève. Les données sont confidentielles. Mais s'ils savent ce que les élèves veulent faire comme métier, ils en tiennent compte. Après, parfois, ils savent ce qu'ils veulent faire, mais ils n'ont pas conscience qu'ils n'en sont pas capables. Là, c'est plus compliqué. Lorsque c'est à la fin de la 2^e et la fin de la 4^e, années qui sont vraiment charnières, ils orientent avec l'aide du PMS. C'est le rôle du PMS de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas dans la bonne option. Le centre PMS fait passer un test d'orientation pour leur montrer tout ce qui est possible comme métier. Pour ne pas le bloquer dans cette option.

Le PMS est dans l'école et est composé de deux assistantes sociales et d'une psychologue.

Sur la motivation de l'élève ?

Oui

Sur son comportement à l'école ?

Le comportement est scindé en 2 : comportement et attitude face au travail.

Dans son école, la discipline est dans le règlement d'ordre d'intérieur (ROI) et peut mener à une non-délibération ou au redoublement d'office. Si l'élève a 3 échecs à son attitude face au travail (ne fais pas ses devoirs, n'a jamais son cours, etc). Ces 3 échecs peuvent mener au redoublement.

La discipline c'est autre chose, l'élève peut être sanctionné. Il peut avoir des heures de colle, etc, mais ça c'est à part.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Parfois oui, pour les élèves qui triplent par exemple. Mais ce n'est pas la première chose qui leur vient à l'esprit. Certains enseignants pratiques disent lors du conseil : « oui, mais c'est parce qu'il n'est pas bon que vous l'envoyiez chez nous. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas bon chez vous qu'il sera forcément bon chez nous. » Ils n'ont pas tort. Certains élèves ne sont pas du tout faits pour aller dans le technique.

Ils ont tout de même tendance à dire que quand l'élève n'est pas bon en général, il faut le mettre en technique.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Oui, ils regardent en fonction des options qu'ils ont dans l'école. Le nombre d'heures de certaines matières sont prises en compte : cours généraux. Ainsi que les heures d'option. Ex : si un élève veut passer en 5TQ, ils savent que les heures de math diminuent à 2h dans certaines options. Si l'élève a un échec en math, ils vont peut-être lui bloquer les options générales avec 4 ou 6h de math, mais le laisser aller dans les options techniques comprenant 2h de math maximums. Ils proposent l'AOB plutôt qu'une AOC qui est le redoublement. Certaines sections lui sont donc fermées.

Si l'élève est déjà en qualification (ex : sciences sociales), et qu'il a des échecs en sciences sociales, il recevra une attestation restrictive pour cette option-là. Ils peuvent tout bloquer jusqu'à aller en professionnel. L'attestation AOB laisse le choix à l'élève de s'inscrire dans une des options qui lui sont proposées.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Ils font des votes à main levée. Il s'agit uniquement des enseignants qui ont l'élève en classe qui votent. Jamais les éducateurs et la direction qui votent. Lorsqu'il y a égalité, c'est la direction qui tranche.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non. Une voix chacun.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Non, uniquement les professeurs qui ont l'élève en classe.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ?

Non, parce que déjà la plupart du temps ils ne savent pas eux-mêmes ce qu'ils veulent faire. Cela dit, certains sont tout de même déjà décidés en 3^e.

La décision finale est prise :

Par l'école lors du conseil de classe.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Oui, les recours sont fréquents. Ça arrive tout le temps. Même si en général, la décision est fort claire. Cela dit, les recours qui passent en général c'est lorsque l'élève demande une réorientation justement. Par ex, on fait redoubler un élève de 4^e, il écrit une lettre en expliquant qu'il aimerait se réorienter vers une autre option pour différentes raisons. L'élève explique son projet et justement ses aspirations. Il se justifie par le nombre d'heures de l'option choisie (moins d'heures de math et je suis faible en math). Cela arrive parce que quelquefois les élèves ne nous disent pas ce qu'ils aimeraient faire. À ce moment, ils revoient peut-être son dossier. Après, beaucoup d'élèves « testent » sans justification particulière et là, ça ne passe pas.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Avant, ils affichaient sur la porte les résultats avec les noms et prénoms des élèves.

Maintenant, chaque élève reçoit un code aléatoire. Lors de la proclamation des résultats, les élèves viennent voir sur l'affichage s'ils ont AOA, AOB ou AOC.

Pour les élèves qui sont ajournés, ils ne savent pas directement le nombre d'examens de passage qu'ils ont. C'est lorsque le lendemain, ils reçoivent leur bulletin qu'ils l'apprennent. Les élèves ont également le droit de voir leurs copies d'examens et d'en prendre des photos.

Interviewé numéro 3

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Les professeurs, l'éducateur, préfète de discipline et directeur.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Ils se basent surtout sur les résultats du CE1D. S'il y a plusieurs échecs au CE1D, ils vont orienter vers le qualifiant. Lorsqu'il y a des échecs et que l'élève n'a jamais redoublé et qu'ils estiment qu'il n'a de toute façon sa place dans le général, ils l'orientent vers le qualifiant. Ils justifient cela en disant que de toute façon, même si l'élève redouble, il ratera quand même et devra quand même aller en qualification. Ils tiennent compte également de l'attitude de l'élève face au travail : sait ou non sait pas étudier. S'ils estiment que l'élève serait mieux dans une option qualifiante avec du manuel, des stages, etc, d'office ils vont l'orienter vers du qualifiant.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui. Dans la limite de la réalité aussi, un élève qui multidys qui aimerait devenir avocat alors qu'il a plein d'échecs, ils se rendent compte que ce ne sera pas possible pour lui vu les difficultés. À contrario, un élève qui n'a pas eu de bons résultats au CE1D, mais qui rêve d'être auxiliaire de vie, maçon, etc, on va le réorienter vers cette option plutôt que de le faire redoubler.

Sur la motivation de l'élève ?

Oui.

Sur son comportement à l'école ?

Pas disciplinaire, non. L'attitude face au travail, oui : est-il doué de ses mains ? Douer à l'oral ? Pour la théorie ? Pour la pratique ?

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Si l'élève a déjà doublé sa deuxième alors orientation vers le qualifiant automatiquement. Ce n'est plus possible de rester 3 ans dans le degré. S'il a fait 1^{ière} puis 2^e et 2^e, d'office en 3TQ.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Priorité aux branches du CE1D. Cela dit, si l'élève a comme branche complémentaire électricité par exemple et qu'il n'a pas eu de bons résultats dans ce cours alors qu'il leur dit qu'il veut absolument être électricien, alors à ce moment-là il y a un problème. Donc, ils regardent les cours qui sont importants pour ce qu'ils ont envie de faire plus tard.

Lorsqu'il s'agit d'un élève « normal », ils vont regarder les cours du CE1D.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Ça arrive souvent. Ils prennent le temps de chacun expliquer leur point de vue. S'ils ne sont pas d'accord, ils font un vote. Parfois, c'est le directeur ou la personne responsable du conseil de classe qui tranche. En général, le directeur écoute et laisse les enseignants voter.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non. Même si c'est lui qui parle le plus. C'est un vote chacun. Le titulaire a plus de poids avant qu'ils arrivent au vote à main levée.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Le PMS n'est pas là à chaque fois, ils sont là lorsqu'il y a un suivi PMS pour l'élève. Ils essaient d'écouter tout le monde. L'éducateur peut parfois éclairer sur la situation familiale d'un enfant et justifier une difficulté. Un élève qui a eu un accident à un bulletin par exemple, l'éducateur peut justifier en expliquant qu'il a eu un décès dans sa famille. Donc ce cas-là, plutôt que de lui bloquer les portes dans le qualifiant, ils vont le faire redoubler.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ?

Non, c'est le centre PMS qui le sait. Avant le conseil de classe, les enseignants demandent aux élèves l'orientation qu'ils souhaiteraient faire pour leur étude. Si les parents veulent en discuter avec les enseignants, cela se fait pendant les réunions de classe.

La décision finale est prise :

Lors du conseil de classe entre enseignants.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Non, elle n'a pas l'impression : 3, 4 par année. Les recours passent rarement.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Affichage dans la cour de récréation. Ils sont prévenus de l'heure à laquelle les résultats sont affichés. Avant, ils téléphonaient aux redoublants, mais maintenant plus.

Pour ceux qui ont une attestation B ou C, les élèves ont un rendez-vous individualisé avec les titulaires de classe.

Interviewé numéro 4

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

L'ensemble des professeurs pour chaque élève, un voir deux représentants de la direction, l'éducateur et une aide à l'éducateur pour pouvoir compléter le dossier de l'élève (pour gérer l'administratif : noter les échecs de l'élève, etc), toujours un représentant du PMS. Si un élève bénéficie d'aménagement raisonnable, la responsable coordinatrice des aménagements raisonnables est présente ainsi que la logopède de l'élève.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Il peut y en avoir plusieurs, souvent c'est quand l'élève a déjà redoublé, pour ne pas le retarder malgré qu'il ait plusieurs échecs. Il n'a pas les compétences suffisantes pour passer l'année supérieure, mais nous n'avons pas non plus envie de le retarder. Ça, c'est la raison numéro 1. La raison numéro 2, c'est que les professeurs pensent que l'enseignement général ne lui convient pas et qu'une autre option lui correspondrait. Parfois, c'est à la suite d'une discussion, au préalable, que les professeurs ont eu en privé avec l'élève. Donc si eux se disent que l'élève a envie de poursuivre dans une telle option sans poursuivre dans le général, ils vont l'orienter pour aider cet élève. C'est mieux qu'ils poursuivent dans l'année suivante plutôt que de rester bloquer dans la même année, en général.

Après, c'est toujours très compliqué ce sujet, ça déclenche souvent des conflits chez nous ce genre de décision. Les professeurs techniques sont souvent amenés à dire : « Oui, mais est-ce que c'est une bonne idée de l'amener en technique si ce n'est pas un choix de l'élève ? » Après les professeurs de technique disent qu'ils ont des classes de technique peu motivées.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

Oui, mais du coup, pas uniquement. Aussi sur ce que l'élève veut faire et s'il a déjà redoublé.

Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui et non, on ne sait pas toujours ce qu'ils veulent faire.

Sur la motivation de l'élève ?

Oui, quand même.

Sur son comportement à l'école ?

Normalement on n'a pas le droit. La direction le redit souvent : on évalue ici les compétences de l'élève et non son comportement. Mais c'est clair que c'est pris en compte, autant dans leur prise de parole que dans leur décision finale. L'attitude face au travail nous donne quand même des indications sur ses capacités pour l'année suivante.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Oui, surtout si c'est le cas d'un triplement. Si on a une possibilité de faire avancer l'élève et qu'on se rend compte que c'est mieux, on le fait. Après parfois, ça nous arrive de stopper tout de même l'élève.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Un vote c'est un vote. Un professeur qui donne 1h/semaine à l'élève a le même poids qu'un cours à 4h/semaine. Par contre, implicitement, les professeurs n'ont pas le même poids lorsqu'on discute sur

l'élève. Même lorsque nous regardons les échecs, nous regardons les matières. Par exemple, comme morale ou gym n'aura pas le même poids que math et français. Comme géographie par exemple, même aux yeux de la direction c'est un cours moins bien perçu. C'est parfois compliqué cela.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Lors du conseil de fin d'année, toutes les décisions sont prises sous forme de vote. Si l'élève a réussi, il n'y a pas de discussion, mais s'il y a une discussion pour une attestation B ou C, les professeurs discutent des résultats de l'élève. Pour le vote, tous les professeurs qui ont l'élève doivent lever la main, ensuite le vote peut se faire entre les professeurs de l'élève. C'est déjà arrivé qu'il y ait une égalité et dans ce cas, c'est la direction qui tranche.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non, même s'il parle en général plus pour donner des arguments étant donné qu'il connaît mieux l'élève. Il est souvent plus au courant des aspirations justement de l'élève. On va naturellement se diriger vers lui pour lui demander son avis quoi.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Les membres du PMS ont un dossier sur l'élève, après comme on peut uniquement juger les performances scolaires, je vais dire l'avis du PMS a plus de poids lors des moments de recours des élèves. Parce que là l'élève apporte un élément nouveau pour expliquer l'échec. Parfois, c'est : « vous ne le saviez pas, mais j'ai vécu quelque chose de difficile. Ma maman est décédée donc je n'étais pas trop dans les examens, etc ». Si c'est un élément dont on n'était pas au courant et qu'on n'avait pas débattu pendant le conseil de classe, dans ce cas-là le PMS donne des infos. Mais je dirais tout de même que c'est l'inverse en fait, ce sont les professeurs qui envoient les élèves vers le PMS quand ils voient que l'élève ne va pas bien. Pour la décision finale, le centre PMS prend rarement la parole.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ?

Moi, je connais ceux de mes élèves dont je suis titulaire. Après pas tous, mais on en a déjà discuté oui.

La décision finale est prise :

En conseil de classe uniquement. Les parents et l'élève n'ont pas été concertés. C'est uniquement entre professeurs.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Plus pour des attestations C où justement ils demandent d'avoir la B.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Un panneau d'affichage sur la porte d'entrée. Ils l'apprennent sur papier en fait. Mais en général, dans le bulletin, il y a un mot à destination des parents expliquant qu'ils doivent aller à la rencontre du titulaire de leur enfant. On convoque les parents.

Interviewé numéro 5

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Oui donc il y a tous les enseignants en lien direct avec la matière des élèves, la direction, CPMS.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

On regarde d'abord les cours généraux. S'il y a trop d'échecs dans ces cours, on l'oriente vers une autre voie.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

Oui, malheureusement uniquement sur les résultats scolaires. Mais je pense que cela dépend des établissements. Généralement c'est le cas...

Je pense quand même que le choix de l'élève dans sa vie professionnelle devrait être l'élément principal avant de le réorienter.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Encore une fois, cela dépend des établissements et du parcours de l'élève. Généralement le redoublement est quand même pris en considération. C'est pour ça que si l'élève a encore des difficultés malgré son redoublement, la direction propose une réorientation professionnelle, vers le qualifiant généralement.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Les disciplines générales comme les maths, le français ou encore les sciences. Si l'élève reste en général. Dans le cas où l'élève est en qualifiant, alors les cours importants sont souvent ceux liés à leur option (cours pratiques, ateliers...)

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Un vote est alors conseillé.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non. Même si normalement c'est celui qui parle le plus, il argumente.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Oui tous les avis sont pris en considération. Tous ceux qui ont l'élève.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ?

Oui, tous les profs s'intéressent à la vie professionnelle de leurs élèves. Normalement...

La décision finale est prise :

La décision est d'abord proposée aux parents et à l'élève concerné par le personnel de l'école. Les membres du personnel de l'école se doivent d'expliquer les différents problèmes avec l'élève et doivent se mettre d'accord avec lui et ses parents.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Personnellement, je n'ai jamais eu de recours dans les établissements où j'ai travaillé

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?
Rendez-vous au sein de l'établissement avec les parents et l'élève.

Interviewé numéro 6

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Tous les enseignants de la classe concernée. Il y a aussi toutes les logopèdes, mais uniquement celles de l'école. Puis il y a aussi les membres du centre PMS (psychologues, etc) et la direction.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Ce sont les points en majorité. Quand les professeurs s'aperçoivent que l'élève n'a pas « le bon niveau » que pour continuer dans l'enseignement général et qu'il a trop d'échecs, ils prennent la décision de le réorienter.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

C'est justement ce que j'allais dire. Souvent, ce n'est pas le cas. Je trouve qu'ils ont trop tendance à orienter malgré le fait que l'élève n'ait pas forcément de projet professionnel futur, mais dans d'autres cas, ça se passe autrement dans le sens où certains élèves ont déjà une idée de ce qu'ils aimeraient faire plus tard. Alors dans ce cas-là, on sait très bien que la filière dans lequel l'élève sera réorienté leur conviendra.

- Sur la motivation de l'élève ?

Oui quand même. Dans le sens où un élève qui n'est pas motivé dans le général, le sera peut être plus dans le technique où il y a moins de théorie.

- Sur son comportement à l'école ?

Oui parce que souvent j'entends dire : « Voilà, cet élève a un certain profil, le profil pour aller en technique plutôt que le général ». Ils parlent de ça dans le sens où il a le comportement adéquat pour être dans le technique, vers ce genre de filière.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Oui, ça l'est. Après, je n'ai pas souvent eu le cas d'élèves qui ont déjà redoublé et qui ont encore besoin qu'on les réoriente. Mais je pense que dans ce cas-là on en tient compte un minimum de ça, malheureusement je ne vois pas d'autres solutions que de le réorienter ou le faire redoubler.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Non, en général, on fait voter tous les professeurs. Ils lèvent tous la main et c'est la majorité qui l'emporte.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Du coup, c'est le vote à main levée. Si la majorité vote pour qu'ils redoubtent ou soient réorientés, ça l'emporte. Et à l'inverse, si la majorité veut le laisser dans le général, on le laisse là où il est.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

C'est uniquement les profs.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Les titulaires connaissent mieux, oui. Au début de l'année, il y a une prise d'informations sur les élèves de leur classe (projet professionnel) donc d'office ils en savent plus que les autres profs.

La décision finale est prise :

Je dirais que la décision finale est vraiment prise lors du conseil de classe. Maintenant, c'est vrai que si les parents ne sont pas d'accord, ils peuvent faire un recours. Dans ce cas, on réanalyse les résultats de l'élève et on en rediscute.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Par exemple sur une classe de 22, je dirais qu'il y en a maximum 1 ou 2. Donc, pas énormément.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

On l'appelle. C'est le secrétariat de l'école qui appelle pour prévenir. Sinon, si il n'a pas l'attestation B ou C, il a juste ses points dans son bulletin. Si une décision a été prise, on préfère quand même l'appeler personnellement avant qu'il reçoive son bulletin.

Interviewé numéro 7

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Nous, les enseignants des classes dans toutes les matières (math, histoire, géo, etc) et de l'option si il y en a une. La personne qui préside la séance donc la direction ou alors le responsable d'option, mais généralement c'est la direction. On a aussi quelqu'un du PMS.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Lorsqu'on met des AOB, c'est pour fermer des portes et les accès. Souvent les AOB, c'est quand l'élève réussit, mais qu'on doit lui fermer certaines options ou certaines matières. Parfois, on ferme carrément le général ou le qualifiant. Ce qui nous, nous détermine à faire ce choix, ce sont les cours généraux. On observe les résultats dans les différentes matières. Par exemple, si il n'y a que des échecs en math, on ne va pas attribuer une AOB évidemment, mais maintenant si on voit que beaucoup de cours généraux présentent des échecs. Il y a des élèves où on sait que le général ça ne passe pas, souvent c'est les indications d'étude. L'élève n'étudie pas, il a beaucoup de bases qui ne sont pas acquises. C'est vraiment ça qui nous pousse à attribuer des AOB.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui, « beaucoup » d'AOB sont délivrées quand l'élève a un projet. Le PMS est là pour ça d'ailleurs. Ils ont des phases avec les membres du PMS pour déterminer leur projet professionnel. Si ce projet entre dans le qualifiant, alors autant lui délivrer une AOB plutôt que de le faire redoubler dans le général. C'est aussi pour aider l'élève. Ex : on sait que l'élève veut faire de la mécanique et que son problème de motivation vient du général, on lui donne l'AOB pour qu'il continue vers la voie qu'il souhaite. Le but n'est pas de le freiner.

- Sur la motivation de l'élève ?

Oui, c'est vrai qu'on observe également l'attitude face au travail de l'élève. L'élève fait-il des efforts ? Étudie-t-il ? Quelle est sa méthode de travail ? En fonction de tout ça, on regarde si ça colle avec le général. Ex : l'élève a l'air totalement perdu face au travail et d'ailleurs, n'a pas envie d'étudier, ne sait pas comment gérer. Dans ce cas, on se dit avec les profs (souvent dans les cours généraux) que l'élève ferait mieux d'aller en technique. Surtout s'il y a trop de lacunes.

- Sur son comportement à l'école ?

Je ne dirais pas de discipline non, mais je dirais plus l'attitude face au travail.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Oui, clairement. Le but n'est pas de freiner l'élève donc s'il a déjà doublé dans le général, on ne va pas encore le faire redoubler alors c'est mieux de l'orienter avec le qualifiant.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Oui, les cours généraux.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

C'est souvent le président, c'est-à-dire le directeur ou le titulaire qui proposent de mettre une AOB. C'est toujours eux qui lancent le sujet : « Au vu de ça, est-ce qu'on ne mettrait pas une AOB ? »

Puis tout le monde discute et donne son avis. Spontanément, on se dirige vers les enseignants des cours généraux pour donner leur avis. Après, je n'ai jamais vécu une situation où les enseignants n'étaient pas d'accord entre eux. Je n'ai jamais eu ça. Pour une procédure de réinscription ou pour mettre un élève dehors oui, mais pour l'attribution d'une AOB jamais. Quand on voit le bulletin, parce qu'on l'affiche toujours face à nous, on voit tout le rouge, c'est flagrant. On peut aussi voir les années précédentes, on est raccord.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Je ne dirais pas plus de poids, mais c'est souvent lui qui parle le plus dans ces moments-là. Les profs des cours généraux parlent aussi énormément.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Les enseignants uniquement même si on écoute l'avis de tout le monde quand même. Mais ça dépend de la personne qui travaille pour le PMS. L'année dernière, par exemple, dans le qualifiant, la dame ne disait absolument rien. Ici, avec mes 4^e, elle parlait beaucoup plus. Elle avait des fiches et disait : « moi dans sa fiche, il est noté que... ». Elle avait des notions, pour chaque élève, elle savait dire quelque chose. Pour moi, c'est en interne, tout dépend de ce que le PMS met en place pour les élèves. Donc, elles peuvent toutes même affirmer ou infirmer des choses.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Moi je les connais, mais tout dépend de l'enseignante. On n'est pas obligée de connaître les aspirations de nos élèves. Je discute avec eux, j'apprends à les connaître et en général je le sais. Par exemple, l'année dernière j'avais un élève qui voulait faire la robotique. Je ne pouvais pas l'amener vers le professionnel, il faut qu'il reste dans le général donc plutôt que de l'orienter vers le qualifiant, on a préféré le faire redoubler. On ne veut pas mettre fin à son projet. Au contraire, un élève qui veut faire de la mécanique et il est en général, on ne va pas le faire redoubler, mais plutôt lui fermer les portes du général.

Dans certains cas, l'AOB c'est juste une formalité pour les parents qui veulent toujours que l'enfant essaye dans le général. Malgré que l'élève ait un projet. On dirait que les parents préfèrent que leur enfant essaye d'abord dans le général et s'il échoue, il peut aller dans le qualifiant.

La décision finale est prise :

Lors du conseil de classe uniquement.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Je n'en ai jamais eu en tant que prof. Mais quand j'entends ce qui se dit dans l'école, oui. Il y en a toujours qui essaye, mais bon, ça ne passe pas souvent sincèrement. De toute manière, il y a un premier tri qui est fait et dans ce qu'il reste, en général, la décision reste la même.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Il le sait quand il reçoit son bulletin. On téléphone aux parents uniquement quand c'est l'attestation C. Si les parents ne sont pas d'accord, ils introduisent un recours.

Interviewé numéro 8

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Il y a la direction, c'est-à-dire le directeur ou la directrice accompagné de la sous-direction donc directrice adjointe, tous les profs qui donnent cours dans la classe concernée et les éducateurs.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

D'abord, on regarde quand même comment cela se passe dans les cours généraux. Si l'élève ressent certaines difficultés ou pas. On regarde aussi la constance par rapport à l'année. Si par exemple, l'élève a éprouvé des difficultés pendant toute l'année dans les cours généraux, on va se dire que l'élève doit soit refaire son année, ou accéder à l'année supérieure en changeant d'option. Par exemple, si l'élève est en 2^e année et qu'il a raté son CE1D, on peut le laisser aller en 3^e année, mais en étant plus en général, mais bien dans le qualifiant. On peut aussi regarder les options, voir si elle lui correspond bien.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui, clairement. Souvent, on les connaît et on en tient tout de même compte.

- Sur la motivation de l'élève ?

Oui, quand même. Après, c'est lié avec le comportement face au travail. Ça montre une certaine motivation. C'est l'attitude face au travail. Il y a de fortes chances pour que ça se ressente au niveau de ses points. Il est très rare qu'un élève qui a un comportement très difficile qui refuse le travail et qui réussisse ses évaluations. Ça peut arriver, mais c'est rare. Il existe un lien entre le comportement de l'élève, sa motivation et ses points.

- Sur son comportement à l'école ?

Desfois c'est vrai que le comportement peut jouer. Je dois avouer qu'on va quand même faire attention au comportement. Si l'élève a été odieux toute l'année, n'a fait aucun effort envers ses professeurs, envers les autres élèves, c'est vrai qu'on ne va pas forcément lui faire de cadeau. Même si je trouve qu'une attestation B, c'est quand même, déjà en soi, lui faire un cadeau. On ne le freine pas, ce n'est pas comme le redoublement. On le freine d'une certaine manière, mais on ne lui donne pas la C.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Du coup, les élèves ne peuvent plus redoubler en 1^{er} et 2^e secondaire. Ils passent automatiquement en 3^e année. La question après est de savoir : « est-ce qu'il est réellement fait pour le général ? ». Si l'élève rate, il faut essayer de comprendre pourquoi est-ce qu'il rate. Est-ce parce qu'il ne fout rien ou malgré ses efforts, il n'y arrive pas ? Si il fait des efforts, il faut le réorienter.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Je dirais que ça dépend de l'option que l'élève a choisie et ce qu'il veut faire plus tard. Si par exemple, l'élève veut devenir boulanger, ben c'est sûr que le cours de langue par exemple est moins important que mathématiques ou français. Maintenant si l'élève veut continuer dans le général et faire les sciences, il aura tout intérêt à réussir ses examens en sciences. C'est même primordial qu'il suive ses cours. Ça dépend aussi l'ampleur de l'échec. Avoir un 1/10 n'est pas pareil qu'avoir 4,5/10, vous voyez ?

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Nous votons.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non, comme les autres profs.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Non. Ce ne sont que les professeurs qui ont cours avec l'élève. Dans notre école, c'est comme ça.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Moi oui, mais honnêtement, tout dépend de la relation prof-élève. Pour ma part, c'est quelque chose qui m'intéresse donc j'en discute avec eux. Desfois l'élève va être plus proche avec un enseignant qui n'est pas son titulaire que son titulaire. Ça dépend du caractère du professeur aussi. Si il discute avec ses élèves, il aura d'office plus d'informations que le professeur qui ne discute jamais avec ses élèves et qui ne s'intéresse pas à eux. Ça dépend donc du caractère de l'élève et du professeur.

La décision finale est prise :

Uniquement lors de la concertation, avec tous les profs.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Je sais qu'il y a des recours pour l'AOb, mais j'aurais peur de vous induire en erreur en disant oui. Je ne sais pas, je peux me renseigner à la rentrée, mais je pense que oui il y a en. Lorsqu'on ferme l'option à un élève, ce qui arrive régulièrement. Par exemple, une élève qui est en option tourisme, les langues sont très importantes. Si cette élève rate les cours de langue, on lui ferme l'option secrétariat de tourisme. Ce qui peut être très embêtant si c'est ce qu'elle veut faire donc dans ce cas, l'élève introduit un recours.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Alors ça, c'est le rôle des éducateurs donc je ne sais pas trop, mais je peux également me renseigner. Je sais que les élèves sont contactés par courrier et non par téléphone. Avant ce n'était pas le cas. Avant, les résultats étaient affichés sur la porte aux yeux de tous, maintenant ils ont un matricule pour que ce soit privé.

Interviewé numéro 9

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Les directeurs, tous les professeurs de la classe concernée, un membre du PMS et un éducateur. Parfois, une dame de l'intégration si on a un élève en intégration.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

C'est souvent les élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne dans tous les cours. Ce ne sont pas les élèves qui ont tout raté parce qu'alors, à ce moment-là, ils ont l'attestation AOC. Alors, c'est plutôt les élèves qui ont raté l'un ou l'autre cours, mais qu'on sait qu'ils ont fait de leur mieux. On va dire, ce sont des élèves où on sait qu'ils ont travaillé beaucoup et où on sait leur limite on va dire. Ils travaillent énormément, mais malgré le fait qu'ils travaillent énormément, il n'y arrive pas. Un exemple : il y a des élèves qui ne sont vraiment pas faits pour les maths, ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ça ne va pas. On se dit alors que les amener vers le TQ où il y a moins d'heures de math pourrait peut-être les aider. C'est pareil pour les langues, les élèves qui réussissent tout, mais qui ne s'en sortent pas dans les langues, on sait que dans le général ils auront toujours autant d'heures de langue et que ça n'ira pas.

J'ai l'impression qu'on parle un peu de « profil TQ » j'ai envie de dire. Ce sont les élèves qui sont plus dans le manuel, qui sont moins scolaire.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui, on aborde toujours les aspirations, on se demande toujours si on sait ce qu'il veut faire plus tard ou pas, on essaye de se renseigner et effectivement, si on sait qu'il veut faire quelque chose dans le domaine technique alors là, on les encourage directement à y aller, mais c'est tout de même en fonction des résultats et des compétences des élèves. On le note toujours en remarque du conseil de classe : on te conseille de poursuivre ton parcours en TQ en choisissant ta future carrière, etc mais vraiment mettre une AOB, c'est quand on se dit qu'il n'y arrivera plus en général.

- Sur la motivation de l'élève ?

L'attitude face au travail, oui. Par exemple, un élève qui rate un cours parce qu'il n'est pas motivé et qu'il ne fait rien, on aura tendance à le laisser en général, car il a quand même les capacités. Tandis qu'un élève qui travaille et n'y arrive pas, on se dit que ce serait peut-être l'aider de l'envoyer en technique dans une option où il y a moins de math ou sciences par exemple.

- Sur son comportement à l'école ?

La discipline non, ça ne rentre pas en compte dans ce choix-là.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

Oui, je pense que c'est quand même à prendre en compte. On aurait tendance à orienter vers le technique un élève qui a déjà redoublé plutôt que de devoir le refaire encore une fois redoubler. Ce n'est pas arrivé souvent, mais, je pense, à un élève qui avait doublé sa 3^e et qui aurait dû redoubler encore une fois sa 3^e, on lui a donné une AOB et il est passé en TQ.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Oui, mais chez nous j'ai l'impression que c'est souvent math et langues parce qu'en fait les TQ qu'on a dans notre école. C'est TQ comptabilité ou TQ social où ils n'ont qu'une seule langue et que 2h de langue/semaine. Donc les deux cours qui justifient un peu cette orientation, ce sont ces deux cours vu

qu'il y a moins d'heures que dans le général. Pour aller en TQ gestion où ils ont toujours autant de langues et de math, là ce n'est pas langues et math qui sont plus importantes, mais dans ce cas, c'est un peu plus l'attitude face au travail.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

On arrive quand même souvent à un accord. Après je pense que si on arriverait pas à un accord, on ferait un vote, mais on a un directeur vachement chouette et qui essaye quand même toujours d'accord et qu'on fasse au mieux pour l'élève.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Je pense qu'il a plus de poids dans le sens où déjà pendant l'année, il sait déjà à l'avance quel élève pose question et c'est souvent lui qui aborde le sujet. Donc c'est souvent le titulaire qui essaye de savoir ce que l'élève veut faire plus tard, comment est-ce qu'il envisage les TQ, etc. Il a peut-être plus de poids parce qu'il a plus d'informations sur l'élève. On va dire que quand on sait qu'une décision va être prise, le titulaire essaye de parler des aspirations de l'élève avant, pour essayer de savoir ce qu'il en pense.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Chez nous en tout cas, tout le monde parle et pas uniquement les profs. En fait, c'est souvent les profs qui parlent au début, plus au niveau de la matière puis on a les membres du PMS et les éducateurs qui viennent compléter. Ils peuvent plus amener le côté social style : est-ce que l'élève se sent bien dans sa classe ? Seraient-ils mieux ailleurs, dans une autre option ?

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Je pense que ça dépend vraiment du feeling qu'on a avec nos élèves. Il y a certains profs qui ne sont pas titulaire qui parlent beaucoup avec leurs élèves, d'autres qui sont titulaires et qui ne semblent pas nécessairement intéressés. Certains sont plus sociables et ont plus cette habilité de parler avec les élèves que d'autres.

La décision finale est prise :

Lors du conseil de classe uniquement.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

Pas souvent non. J'ai l'impression qu'on a peut-être 5 recours maximum en fin d'année sur 450 élèves. C'est déjà arrivé, mais pas souvent non.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

AOB et AOC ce sont les éducateurs qui téléphonent dès que le conseil de classe est terminé et que la décision est prise. Ils téléphonent à tous les parents d'élèves comme ça ils sont au courant avant de recevoir le bulletin.

Interviewé numéro 10

Tout d'abord, pouvez-vous me dire qui participe au conseil de classe de fin d'année ?

Il y a le directeur de niveau, on a 3 niveaux (1-2, 3-4, 5-6) donc 3 directeurs différents. Il y a aussi l'éducateur qui est responsable de la classe et tous les professeurs.

Quelles sont les raisons généralement énoncées, lors du conseil de classe qui conduisent à proposer d'orienter un élève vers une option qualifiante ?

Ce n'est pas vraiment toujours vers le qualifiant. Par exemple, j'ai déjà eu le cas d'un élève qui était en échec en math et on lui donnait une attestation B sur les maths 4h et à X, on n'a pas de math de moins de 4h. Maintenant, je ne sais pas si dans les autres écoles il y a des options générales où il y a moins de 4h en math, peut-être math 2 en transition, mais si ce n'est pas le cas, il devra aller en technique oui. Cela est pareil pour les langues, on donne aussi les attestations B, là il y a toujours moyen de changer d'option.

On regarde aussi beaucoup les options. Après ici, je parle plus en 5^e parce qu'en 4^e ce n'est pas encore vraiment ça, mais si l'élève est en échec toute l'année dans son option ben alors, on va avoir tendance à bloquer l'accès à cette option. Il y a un souci dans le choix d'orientation, donc il y a clairement une réorientation qui doit se faire.

La relégation (donc le fait de donner aux élèves une attestation restrictive, ici l'attestation B) se base-t-elle uniquement sur les résultats scolaires ?

- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Oui, mais ce n'est pas ce qui prime quand même. Si l'élève a de gros échecs, on ne peut pas le laisser là où il veut tout de même. Par exemple, un élève qui a pour aspiration l'ingénierie ne pourra pas rester en général si il a 5 échecs, dont math et physique.

- Sur la motivation de l'élève ?

Non, fin le niveau de motivation se reflète tout de même dans les résultats. C'est plus les résultats, je dirais.

- Sur son comportement à l'école ?

Non, disons que ce sont les résultats qui priment. Après pour expliquer des résultats catastrophiques, c'est souvent lié à la discipline, oui. Nous avons des élèves qui sont sous contrat, contrat disciplinaire. Ça, c'est l'éducateur qui gère ça et parfois pendant le conseil de classe l'éducateur parle de ça, mais c'est quand même rare.

Le parcours scolaire de l'élève, et en particulier le fait qu'il ait déjà redoublé, est-il pris en compte ? Si oui, dans quel sens ?

On en donne à l'élève qui a déjà redoublé sa quatrième par exemple. Si il a encore des échecs, on va le réorienter oui.

Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?

Je dirais que ça dépend de la transigeance du prof ou non. J'ai déjà constaté que le prof de math est un peu dur que certains autres profs dans d'autres disciplines.

Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?

Par vote. Après s'il y a 6 cours en échec, on est souvent d'accord. On peut, par exemple, hésiter entre l'attestation B et C.

Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?

Non. En fait, c'est le titulaire avec le directeur qui donne d'abord la parole à tous les professeurs donc le cours est en échec et puis après, les autres viennent alimenter. La parole est un peu ouverte à tout le monde, mais le directeur est aussi du genre à recadrer si on a un petit souci niveau timing, mais en général, tout le monde a son mot à dire.

Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)

Les enseignants ont plus d'ampleur, je dirais. Le PMS n'est pas là, mais on parle tout de même d'eux style : cette élève est justement allée discuter avec le centre PMS. Ils ne sont présents qu'en 2^e je pense. En 4, 5, 6 ils ne sont pas là. C'est l'éducateur qui fait le relai.

Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous la seule à les connaître ?

Ça arrive d'en discuter durant les moments extrascolaires après je ne connais pas les aspirations de tous mes élèves, mais certains oui. On a une semaine supp qui est organisée pour les 5^e où là ils vont avoir la possibilité de s'asseoir et réfléchir sur leur avenir. C'est une activité un peu créative qui s'appelle Passport pour mon avenir. Durant cette semaine, ils vont avoir des témoignages de professionnel, de personnes qui ont lancé leur entreprise, etc. On a aussi pour les 3^e une journée des métiers qu'ils appellent ça. Ils vont visiter une entreprise, présentation des options par chaque professeur de l'option. On a aussi des personnes qui s'occupent des élèves un peu « perdus » qui mettent en place des aménagements raisonnables et qui ont des PIA. Je ne sais plus ce que PIA veut dire, mais ce sont des enseignants qui ont ces heures pour s'occuper des élèves et un peu les motiver. Ils leur disent : « allais, il faut que tu définisses un projet. Qu'est-ce que tu as envie de faire ? Tu vas te réorienter vers Saint-Luc, mais es-tu sûr de vouloir cela ? ». S'ils veulent en prendre part, ils peuvent contacter les enseignants pour discuter. À l'époque, ils avaient une sorte de mentor avec qui parler s'ils en ressentaient le besoin. C'était l'occasion de définir un projet.

La décision finale est prise :

Durant le conseil de classe uniquement.

Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?

C'est souvent pour l'attestation C. L'attestation B, je ne suis pas sûre qu'on est déjà eu. Je me souviens d'un élève qui disait qu'il voulait repasser ces examens, mais qui comptait changer d'école et ne plus rester à Sainte V donc plutôt des choses comme ça.

Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?

Ils sont prévenus par téléphone. C'est le titulaire qui doit le faire. Si l'élève reçoit un appel c'est que c'est une mauvaise nouvelle on va dire, si il ne reçoit rien c'est qu'il a reçu et alors, à ce moment-là, c'est affiché sur la porte de l'école.

Annexe 5 : tableau de synthèse des dix entretiens menés

Qui participe au conseil de classe ?	1	Les enseignants, au moins un membre du PMS, les éducateurs et le directeur. Celui-ci peut être remplacé par un enseignant lorsque deux conseils sont faits au même moment.
	2	Les professeurs, les éducateurs, la directrice, la directrice adjointe, les éducateurs et le PMS.
	3	Les professeurs, l'éducateur, préfet de discipline et directeur.
	4	L'ensemble des professeurs pour chaque élève, un voir deux représentants de la direction, l'éducateur et une aide à l'éducateur pour pouvoir compléter le dossier de l'élève (pour gérer l'administratif : noter les échecs de l'élève, etc), toujours un représentant du PMS. Si un élève bénéficie d'aménagement raisonnable, la responsable coordinatrice des aménagements raisonnables est présente ainsi que la logopède de l'élève.
	5	Tous les enseignants en lien direct avec la matière des élèves, la direction, CPMS
	6	Tous les enseignants de la classe concernée. Il y a aussi toutes les logopèdes, mais uniquement celles de l'école. Puis il y a aussi les membres du centre PMS (psychologues, etc) et la direction.
	7	Nous, les enseignants des classes dans toutes les matières (math, histoire, géo, etc) et de l'option si il y en a une. La personne qui préside la séance donc la direction ou alors le responsable d'option, mais généralement c'est la direction. On a aussi quelqu'un du PMS.
	8	Il y a la direction, c'est-à-dire le directeur ou la directrice accompagné de la sous-direction donc directrice adjointe, tous les profs qui donnent cours dans la classe concernée et les éducateurs.
	9	Les directeurs, tous les professeurs de la classe concernée, un membre du PMS et un éducateur. Parfois, une dame de l'intégration si on a un élève en intégration.
	10	Il y a le directeur de niveau, on a 3 niveaux (1-2, 3-4, 5-6) donc 3 directeurs différents. Il y a aussi l'éducateur qui est responsable de la classe et tous les professeurs.
Quelles sont les raisons d'orienter un élève vers une option qualifiante ?	1	Le nombre d'échecs à son bulletin (dans les cours généraux) et la façon d'apprendre des élèves. Si plus de facilité dans ce qui est pratique qu'abstrait, ils pensent à orienter l'élève vers le qualifiant. Les enseignants se demandent comment l'élève se sent dans son option actuelle.
	2	Surtout les résultats. Après, il y a aussi sa capacité à emmagasiner beaucoup de matières théoriques, la compréhension. Parfois, lorsque les enseignants remarquent que certains sont doués lors des projets (en dehors du cadre de l'école), ils le mentionnent lors du conseil de classe. Ça arrive également que ce soit une demande de l'élève.
	3	Ils se basent surtout sur les résultats du CE1D. S'il y a plusieurs échecs au CE1D, ils vont orienter vers le qualifiant. Ils tiennent compte également de l'attitude de l'élève face au travail : sait ou non sait pas étudier. S'ils estiment que l'élève serait mieux dans une option qualifiante avec du manuel, des stages, etc, d'office ils vont l'orienter vers du qualifiant.
	4	Il peut y en avoir plusieurs, souvent c'est quand l'élève a déjà redoublé, pour ne pas le retarder malgré qu'il ait plusieurs échecs. Il n'a pas les compétences suffisantes pour passer l'année supérieure, mais nous n'avons pas non plus envie de le retarder. Ça, c'est la raison numéro 1. La raison numéro 2, c'est que les professeurs pensent que l'enseignement général ne lui convient pas et qu'une autre option lui correspondrait. Parfois, c'est à la suite d'une discussion, au préalable, que les professeurs ont eue en privé avec l'élève. Donc si eux se disent que l'élève a envie de poursuivre dans une telle option sans poursuivre dans le général, ils vont l'orienter pour aider cet élève.

		<p>C'est mieux qu'ils poursuivent dans l'année suivante plutôt que de rester bloquer dans la même année, en général.</p> <p>Après, c'est toujours très compliqué ce sujet, ça déclenche souvent des conflits chez nous ce genre de décision. Les professeurs techniques sont souvent amenés à dire : « Oui, mais est-ce que c'est une bonne idée de l'amener en technique si ce n'est pas un choix de l'élève ? » Après les professeurs de technique disent qu'ils ont des classes de technique peu motivées.</p>
5		On regarde d'abord les cours généraux. S'il y a trop d'échecs dans ces cours, on l'oriente vers une autre voie.
6		Ce sont les points en majorité. Quand les professeurs s'aperçoivent que l'élève n'a pas « le bon niveau » que pour continuer dans l'enseignement général et qu'il a trop d'échecs, ils prennent la décision de le réorienter.
7		Lorsqu'on met des AOB, c'est pour fermer des portes et les accès. Souvent les AOB, c'est quand l'élève réussit, mais qu'on doit lui fermer certaines options ou certaines matières. Parfois, on ferme carrément le général ou le qualifiant. Ce qui nous, nous détermine à faire ce choix, ce sont les cours généraux. On observe les résultats dans les différentes matières. Par exemple, s'il n'y a que des échecs en math, on ne va pas attribuer une AOB évidemment, mais maintenant si on voit que beaucoup de cours généraux présentent des échecs. Il y a des élèves où on sait que le général ça ne passe pas, souvent c'est les indications d'étude. L'élève n'étudie pas, il a beaucoup de bases qui ne sont pas acquises. C'est vraiment ça qui nous pousse à attribuer des AOB.
8		D'abord, on regarde quand même comment cela se passe dans les cours généraux. Si l'élève ressent certaines difficultés ou pas. On regarde aussi la constance par rapport à l'année. Si par exemple, l'élève a éprouvé des difficultés pendant toute l'année dans les cours généraux, on va se dire que l'élève doit soit refaire son année, ou accéder à l'année supérieure en changeant d'option. Par exemple, si l'élève est en 2 ^e année et qu'il a raté son CE1D, on peut le laisser aller en 3 ^e année, mais en étant plus en général, mais bien dans le qualifiant. On peut aussi regarder les options, voir si elle lui correspond bien.
9		<p>C'est souvent les élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne dans tous les cours. Ce ne sont pas les élèves qui ont tout raté parce qu'alors, à ce moment-là, ils ont l'attestation AOC. Alors, c'est plutôt les élèves qui ont raté l'un ou l'autre cours, mais qu'on sait qu'ils ont fait de leur mieux. On va dire, ce sont des élèves où on sait qu'ils ont travaillé beaucoup et où on sait leur limite on va dire. Ils travaillent énormément, mais malgré le fait qu'ils travaillent énormément, il n'y arrive pas. Un exemple : il y a des élèves qui ne sont vraiment pas faits pour les maths, ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ça ne va pas. On se dit alors que les amener vers le TQ où il y a moins d'heures de math pourrait peut-être les aider. C'est pareil pour les langues, les élèves qui réussissent tout, mais qui ne s'en sortent pas dans les langues, on sait que dans le général ils auront toujours autant d'heures de langue et que ça n'ira pas.</p> <p>J'ai l'impression qu'on parle un peu de « profil TQ » j'ai envie de dire. Ce sont les élèves qui sont plus dans le manuel, qui sont moins scolaire.</p>
10		<p>Ce n'est pas vraiment toujours vers le qualifiant. Par exemple, j'ai déjà eu le cas d'un élève qui était en échec en math et on lui donnait une attestation B sur les maths 4h et à X, on n'a pas de math de moins de 4h. Maintenant, je ne sais pas si dans les autres écoles il y a des options générales où il y a moins de 4h en math, peut-être math 2 en transition, mais si ce n'est pas le cas, il devra aller en technique oui. Cela est pareil pour les langues, on donne aussi les attestations B, là il y a toujours moyen de changer d'option.</p> <p>On regarde aussi beaucoup les options. Après ici, je parle plus en 5^e parce qu'en 4^e ce n'est pas encore vraiment ça, mais si l'élève est en échec toute l'année dans son option ben alors, on va avoir tendance à bloquer l'accès à cette option. Il y a un souci dans le choix d'orientation, donc il y a clairement une réorientation qui doit se faire.</p>

<p>Est-ce que la relégation se base uniquement sur les résultats scolaires ?</p>	1	Oui, principalement. Ils tiennent tout de même compte de ses aspirations (si les élèves savent déjà). De plus, s'ils voient que l'élève n'a pas de motivation pour étudier, mais qui a beaucoup plus de motivation quand il faut pratiquer, alors là ils en tiennent compte. Le comportement disciplinaire n'est pas pris en compte, c'est le comportement pédagogique principalement.
	2	Oui. Au niveau des aspirations scolaires, certains élèves se confient en disant qu'ils préféreraient avoir des cours plus pratiques que théoriques. Les aspirations sont souvent énoncées lors de la rencontre PMS – élève. Les données sont confidentielles. Après, parfois, ils savent ce qu'ils veulent faire, mais ils n'ont pas conscience qu'ils n'en sont pas capables. Là, c'est plus compliqué. Lorsque c'est à la fin de la 2 ^e et la fin de la 4 ^e , années qui sont vraiment charnières, ils orientent avec l'aide du PMS. C'est le rôle du PMS de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas dans la bonne option. Le centre PMS fait passer un test d'orientation pour leur montrer tout ce qui est possible comme métier. Pour ne pas le bloquer dans cette option. Le comportement disciplinaire n'est pas pris en compte pour la décision, mais la discipline fait tout de même partie du règlement d'ordre d'intérieur (ROI) et peut mener à une non-délibération ou au redoublement d'office. Si l'élève a 3 échecs à son attitude face au travail (ne fais pas ses devoirs, n'a jamais son cours, etc). Ces 3 échecs peuvent mener au redoublement.
	3	Ils se basent également sur les aspirations professionnelles, mais dans la limite de la réalité. Un élève qui multidys qui aimerait devenir avocat alors qu'il a plein d'échecs, ils se rendent compte que ce ne sera pas possible pour lui vu les difficultés. À contrario, un élève qui n'a pas eu de bons résultats au CE1D, mais qui rêve d'être auxiliaire de vie, maçon, etc, on va le réorienter vers cette option plutôt que de le faire redoubler. Ils tiennent également compte du comportement de l'élève face au travail : est-il doué de ses mains ? Doué à l'oral ? Pour la théorie ? Pour la pratique ?
	4	Oui, mais du coup, pas uniquement. Aussi sur ce que l'élève veut faire et s'il a déjà redoublé.
	5	Oui, mais je pense que cela dépend des établissements. Mais généralement c'est le cas... Je pense que le choix de l'élève dans sa vie professionnelle devrait être l'élément principal avant de le réorienter.
	6	Oui, surtout. Je trouve qu'ils ont trop tendance à orienter malgré le fait que l'élève n'ait pas forcément de projet professionnel futur, mais dans d'autres cas, ça se passe autrement dans le sens où certains élèves ont déjà une idée de ce qu'ils aimeraient faire plus tard. Alors dans ce cas-là, on sait très bien que la filière dans lequel l'élève sera réorienté leur conviendra. Sur la motivation de l'élève ? Oui quand même. Dans le sens où un élève qui n'est pas motivé dans le général, le sera peut être plus dans la technique où il y a moins de théorie. - Sur son comportement à l'école ? Oui parce que souvent j'entends dire : « Voilà, cet élève a un certain profil, le profil pour aller en technique plutôt que le général ». Ils parlent de ça dans le sens où il a le comportement adéquat pour être dans la technique, vers ce genre de filière.
	7	Non, pas que. « beaucoup » d'AOB sont délivrées quand l'élève a un projet. Le PMS est là pour ça d'ailleurs. Ils ont des phases avec les membres du PMS pour déterminer leur projet professionnel. Si ce projet entre dans le qualifiant, alors autant lui délivrer une AOB plutôt que de le faire redoubler dans le général. C'est aussi pour aider l'élève. Ex : on sait que l'élève veut faire de la mécanique et que son problème de motivation vient du général, on lui donne l'AOB pour qu'il continue vers la voie qu'il souhaite. Le but n'est pas de le freiner. Sur la motivation de l'élève ?

		Oui, c'est vrai qu'on observe également l'attitude face au travail de l'élève. L'élève fait-il des efforts ? Étudie-t-il ? Quelle est sa méthode de travail ? En fonction de tout ça, on regarde si ça colle avec le général. Ex : l'élève a l'air totalement perdu face au travail et d'ailleurs, n'a pas envie d'étudier, ne sait pas comment gérer. Dans ce cas, on se dit avec les profs (souvent dans les cours généraux) que l'élève ferait mieux d'aller en technique. Surtout s'il y a trop de lacunes.
	8	<p>Sur les aspirations professionnelles des élèves ?</p> <p>Oui, clairement. Souvent, on les connaît et on en tient tout de même compte.</p> <p>Sur la motivation de l'élève ?</p> <p>Oui, quand même. Après, c'est lié avec le comportement face au travail. Ça montre une certaine motivation. C'est l'attitude face au travail. Il y a de fortes chances pour que ça se ressente au niveau de ses points. Il est très rare qu'un élève qui a un comportement très difficile qui refuse le travail et qui réussisse ses évaluations. Ça peut arriver, mais c'est rare. Il existe un lien entre le comportement de l'élève, sa motivation et ses points.</p> <p>Sur son comportement à l'école ?</p> <p>Desfois c'est vrai que le comportement peut jouer. Je dois avouer qu'on va quand même faire attention au comportement. Si l'élève a été odieux toute l'année, n'a fait aucun effort envers ses professeurs, envers les autres élèves, c'est vrai qu'on ne va pas forcément lui faire de cadeau. Même si je trouve qu'une attestation B, c'est quand même, déjà en soi, lui faire un cadeau. On ne le freine pas, ce n'est pas comme le redoublement. On le freine d'une certaine manière, mais on ne lui donne pas la C.</p>
	9	<p>- Sur les aspirations professionnelles des élèves ?</p> <p>Oui, on aborde toujours les aspirations, on se demande toujours si on sait ce qu'il veut faire plus tard ou pas, on essaye de se renseigner et effectivement, si on sait qu'il veut faire quelque chose dans le domaine technique alors là, on les encourage directement à y aller, mais c'est tout de même en fonction des résultats et des compétences des élèves. On le note toujours en remarque du conseil de classe : on te conseille de poursuivre ton parcours en TQ en choisissant ta future carrière, etc mais vraiment mettre une AOB, c'est quand on se dit qu'il n'y arrivera plus en général.</p> <p>- Sur la motivation de l'élève ?</p> <p>L'attitude face au travail, oui. Par exemple, un élève qui rate un cours parce qu'il n'est pas motivé et qu'il ne fait rien, on aura tendance à le laisser en général, car il a quand même les capacités. Tandis qu'un élève qui travaille et n'y arrive pas, on se dit que ce serait peut-être l'aider de l'envoyer en technique dans une option où il y a moins de math ou sciences par exemple.</p> <p>- Sur son comportement à l'école ?</p> <p>La discipline non, ça ne rentre pas en compte dans ce choix-là.</p>
	10	<p>Oui, mais ce n'est pas ce qui prime quand même. Si l'élève a de gros échecs, on ne peut pas le laisser là où il veut tout de même. Par exemple, un élève qui a pour aspiration l'ingénierie ne pourra pas rester en général s'il a 5 échecs, dont math et physique.</p> <p>- Sur la motivation de l'élève ?</p> <p>Non, fin le niveau de motivation se reflète tout de même dans les résultats. C'est plus les résultats, je dirais.</p> <p>- Sur son comportement à l'école ?</p> <p>Non, disons que ce sont les résultats qui priment. Après pour expliquer des résultats catastrophiques, c'est souvent lié à la discipline, oui. Nous avons des élèves qui sont</p>

		sous contrat, contrat disciplinaire. Ça, c'est l'éducateur qui gère ça et parfois pendant le conseil de classe l'éducateur parle de ça, mais c'est quand même rare.
Tenez-vous compte, lors du conseil de classe, si l'élève a déjà redoublé ?	1	Oui. Si l'élève a redoublé plusieurs, ils vont le réorienter pour que celui-ci « avance ».
	2	Parfois oui, pour les élèves qui triplent par exemple. Mais ce n'est pas la première chose qui leur vient à l'esprit. Certains enseignants pratiques disent lors du conseil : « oui, mais c'est parce qu'il n'est pas bon que vous l'envoyiez chez nous. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas bon chez vous qu'il sera forcément bon chez nous. » Ils n'ont pas tort. Certains élèves ne sont pas du tout faits pour aller dans le technique. Ils ont tout de même tendance à dire que quand l'élève n'est pas bon en général, il faut le mettre en technique.
	3	Si l'élève a déjà doublé sa deuxième alors orientation vers le qualifiant automatiquement. Ce n'est plus possible de rester 3 ans dans le degré. S'il a fait 1 ^{ière} puis 2 ^e et 2 ^e , d'office en 3TQ.
	4	Oui, surtout si c'est le cas d'un triplement. Si on a une possibilité de faire avancer l'élève et qu'on se rend compte que c'est mieux, on le fait. Après parfois, ça nous arrive de stopper tout de même l'élève.
	5	Encore une fois, cela dépend des établissements et du parcours de l'élève. Généralement le redoublement est quand même pris en considération. C'est pour cela que si l'élève a encore des difficultés malgré son redoublement, la direction propose une réorientation professionnelle, vers le qualifiant généralement.
	6	Oui, ça l'est. Après, je n'ai pas souvent eu le cas d'élèves qui ont déjà redoublé et qui ont encore besoin qu'on les réoriente. Mais je pense que dans ce cas-là on en tient compte un minimum de ça, malheureusement je ne vois pas d'autres solutions que de le réorienter ou le faire redoubler.
	7	Oui, clairement. Le but n'est pas de freiner l'élève donc s'il a déjà doublé dans le général, on ne va pas encore le faire redoubler alors c'est mieux de l'orienter avec le qualifiant.
	8	Du coup, les élèves ne peuvent plus redoubler en 1 et 2 ^e secondaire. Ils passent automatiquement en 3 ^e année. La question après est de savoir : « est-ce qu'il est réellement fait pour le général ? ». Si l'élève rate, il faut essayer de comprendre pourquoi est-ce qu'il rate. Est-ce parce qu'il ne fout rien ou malgré ses efforts, il n'y arrive pas ? Si il fait des efforts, il faut le réorienter.
	9	Oui, je pense que c'est quand même à prendre en compte. On aurait tendance à orienter vers le technique un élève qui a déjà redoublé plutôt que de devoir le refaire encore une fois redoubler. Ce n'est pas arrivé souvent, mais, je pense, à un élève qui avait doublé sa 3 ^e et qui aurait dû redoubler encore une fois sa 3 ^e , on lui a donné une AOB et il est passé en TQ.
	10	On en donne à l'élève qui a déjà redoublé sa quatrième par exemple. S'il a encore des échecs, on va le réorienter oui.
Certaines disciplines sont-elles plus importantes/déterminantes que d'autres ?	1	Non, il s'agit de l'analyse globale de son bulletin. Attestation B (restriction donc peut aller dans l'option de son choix, mais qualification si le problème vient des cours généraux) lorsqu'ils estiment que le problème vient des options.
	2	Oui, ils regardent en fonction des options qu'ils ont dans l'école. Le nombre d'heures de certaines matières sont prises en compte : cours généraux. Ainsi que les heures d'option. Ex : si un élève veut passer en 5TQ, ils savent que les heures de math diminuent à 2h dans certaines options. Si l'élève a un échec en math, ils vont peut-être lui bloquer les options générales avec 4 ou 6h de math, mais le laisser aller dans les

		options techniques comprenant 2h de math maximums. Ils proposent l'AOB plutôt qu'une AOC qui est le redoublement. Certaines sections lui sont donc fermées. Si l'élève est déjà en qualification (ex : sciences sociales), et qu'il a des échecs en sciences sociales, il recevra une attestation restrictive pour cette option-là. Ils peuvent tout bloquer jusqu'à aller en professionnel. L'attestation AOB laisse le choix à l'élève de s'inscrire dans une des options qui lui sont proposées.
	3	Priorité aux branches du CE1D. Cela dit, si l'élève a comme branche complémentaire électricité par exemple et qu'il n'a pas eu de bons résultats dans ce cours alors qu'il leur dit qu'il veut absolument être électricien, alors à ce moment-là il y a un problème. Donc, ils regardent les cours qui sont importants pour ce qu'ils ont envie de faire plus tard. Lorsqu'il s'agit d'un élève « normal », ils vont regarder les cours du CE1D.
	4	Un professeur qui donne 1h/semaine à l'élève a le même poids qu'un cours à 4h/semaine. Par contre, implicitement, les professeurs n'ont pas le même poids lorsqu'on discute sur l'élève. Même lorsque nous regardons les échecs, nous regardons les matières. Par exemple, comme morale ou gym n'aura pas le même poids que math et français.
	5	Les disciplines générales comme les maths, le français ou encore les sciences. Si l'élève reste en général. Dans le cas où l'élève est en qualifiant, alors les cours importants sont souvent ceux liés à leur option (cours pratiques, ateliers...)
	6	Non, en général, on fait voter tous les professeurs. Ils lèvent tous la main et c'est la majorité qui l'emporte.
	7	Oui, les cours généraux.
	8	Je dirais que ça dépend de l'option que l'élève a choisie et ce qu'il veut faire plus tard. Si par exemple, l'élève veut devenir boulanger, ben c'est sûr que le cours de langue par exemple est moins important que mathématiques ou français. Maintenant si l'élève veut continuer dans le général et faire les sciences, il aura tout intérêt à réussir ses examens en sciences. C'est même primordial qu'il suive ses cours. Ça dépend aussi l'ampleur de l'échec. Avoir un 1/10 n'est pas pareil qu'avoir 4,5/10, vous voyez ?
	9	Je dirais que ça dépend de la transigeance du prof ou non. J'ai déjà constaté que le prof de math est un peu dur que certains autres profs dans d'autres disciplines.
	10	Je dirais que ça dépend de la transigeance du prof ou non. J'ai déjà constaté que le prof de math est un peu dur que certains autres profs dans d'autres disciplines.
Si la décision n'est pas commune entre les différents acteurs du conseil de classe, comment procédez-vous ?	1	Vote à main levée.
	2	Vote à main levée.
	3	S'ils ne sont pas d'accord, ils font un vote. Parfois, c'est le directeur ou la personne responsable du conseil de classe qui tranche. Mais en général, le directeur écoute et laisse les enseignants voter.
	4	Lors du conseil de fin d'année, toutes les décisions sont prises sous forme de vote. Si l'élève a réussi, il n'y a pas de discussion, mais s'il y a une discussion pour une attestation B ou C, les professeurs discutent des résultats de l'élève. Pour le vote, tous les professeurs qui ont l'élève doivent lever la main, ensuite le vote peut se faire entre les professeurs de l'élève. C'est déjà arrivé qu'il y ait une égalité et dans ce cas, c'est la direction qui tranche.
	5	Un vote est alors conseillé.
	6	Du coup, c'est le vote à main levée. Si la majorité vote pour qu'ils redoublent ou soient réorientés, ça l'emporte. Et à l'inverse, si la majorité veut le laisser dans le général, on le laisse là où il est.

	7	C'est souvent le président, c'est-à-dire le directeur ou le titulaire qui proposent de mettre une AOB. C'est toujours eux qui lancent le sujet : « Au vu de ça, est-ce qu'on ne mettrait pas une AOB ? » Puis tout le monde discute et donne son avis. Spontanément, on se dirige vers les enseignants des cours généraux pour donner leur avis. Après, je n'ai jamais vécu une situation où les enseignants n'étaient pas d'accord entre eux. Je n'ai jamais eu ça. Pour une procédure de réinscription ou pour mettre un élève dehors oui, mais pour l'attribution d'une AOB jamais. Quand on voit le bulletin, parce qu'on l'affiche toujours face à nous, on voit tout le rouge, c'est flagrant. On peut aussi voir les années précédentes, on est raccord.
	8	Nous votons.
	9	On arrive quand même souvent à un accord. Après je pense que si on n'arrivait pas à un accord, on ferait un vote, mais on a un directeur vachement chouette et qui essaye quand même toujours d'accord et qu'on fasse au mieux pour l'élève.
	10	Par vote. Après si il y a 6 cours en échec, on est souvent d'accord. On peut, par exemple, hésiter entre l'attestation B et C.
Le titulaire a-t-il plus de poids face à cette décision ?	1	Non, même si c'est lui qui parle en général le plus.
	2	Non, chacun à une voix.
	3	Non. Même si c'est lui qui parle le plus. C'est un vote chacun. Le titulaire a plus de poids avant qu'ils arrivent au vote à main levée.
	4	Non, même s'il parle en général plus pour donner des arguments étant donné qu'il connaît mieux l'élève. Il est souvent plus au courant des aspirations justement de l'élève. On va naturellement se diriger vers lui pour lui demander son avis quoi.
	5	Non, comme les autres.
	6	Non.
	7	Je ne dirais pas plus de poids, mais c'est souvent lui qui parle le plus dans ces moments-là. Les profs des cours généraux parlent aussi énormément.
	8	Non, comme les autres profs.
	9	Non. En fait, c'est le titulaire avec le directeur qui donne d'abord la parole à tous les professeurs donc le cours est en échec et puis après, les autres viennent alimenter. La parole est un peu ouverte à tout le monde, mais le directeur est aussi du genre à recadrer si on a un petit souci niveau timing, mais en général, tout le monde a son mot à dire.
	10	Non. En fait, c'est le titulaire avec le directeur qui donne d'abord la parole à tous les professeurs donc le cours est en échec et puis après, les autres viennent alimenter. La parole est un peu ouverte à tout le monde, mais le directeur est aussi du genre à recadrer si on a un petit souci niveau timing, mais en général, tout le monde a son mot à dire.
Tous les avis sont-ils pris en compte ? (PMS, éducateurs, etc)	1	Elle pense que oui.
	2	Non, uniquement les enseignants qui ont l'élève en classe. Le directeur ne peut pas voter non plus. Si c'est égalité, c'est au directeur que revient la décision finale.
	3	Le PMS n'est pas là à chaque fois, ils sont là lorsqu'il y a un suivi PMS pour l'élève. Ils essaient d'écouter tout le monde. L'éducateur peut parfois éclairer sur la situation familiale d'un enfant et justifier une difficulté. Un élève qui a eu un accident à un bulletin par exemple, l'éducateur peut justifier en expliquant qu'il a eu un décès dans sa famille. Donc ce cas-là, plutôt que de lui bloquer les portes dans le qualifiant, ils vont le faire redoubler.
	4	Les membres du PMS ont un dossier sur l'élève, après comme on peut uniquement juger les performances scolaires, je vais dire l'avis du PMS a plus de poids lors des

		moments de recours des élèves. Pour la décision finale, le centre PMS prend rarement la parole.
	5	Oui, tous les avis sont pris en compte. Tous ceux qui ont l'élève.
	6	C'est uniquement les profs.
	7	Les enseignants uniquement même si on écoute l'avis de tout le monde quand même. Mais ça dépend de la personne qui travaille pour le PMS. L'année dernière, par exemple, dans le qualifiant, la dame ne disait absolument rien. Ici, avec mes 4 ^e , elle parlait beaucoup plus. Elle avait des fiches et disait : « moi dans sa fiche, il est noté que... ». Elle avait des notions, pour chaque élève, elle savait dire quelque chose. Pour moi, c'est en interne, tout dépend de ce que le PMS met en place pour les élèves. Donc, elles peuvent tout de même affirmer ou infirmer des choses.
	8	Non. Ce ne sont que les professeurs qui ont cours avec l'élève. Dans notre école, c'est comme ça.
	9	Chez nous en tout cas, tout le monde parle et pas uniquement les profs. En fait, c'est souvent les profs qui parlent au début, plus au niveau de la matière puis on a les membres du PMS et les éducateurs qui viennent compléter. Ils peuvent plus amener le côté social style : est-ce que l'élève se sent bien dans sa classe ? Seraient-ils mieux ailleurs, dans une autre option ?
	10	Les enseignants ont plus d'ampleur, je dirais. Le PMS n'est pas là, mais on parle tout de même d'eux style : cette élève est justement allée discuter avec le centre PMS. Ils ne sont présents qu'en 2 ^e je pense. En 4, 5, 6 ils ne sont pas là. C'est l'éducateur qui fait le relai.
Connaissez-vous les aspirations scolaires de vos élèves ? Êtes-vous le seul à les connaître ?	1	Elle, oui, mais elle pense que les autres enseignants ne savent pas. Elle passe beaucoup de temps avec ses élèves étant donné qu'elle est titulaire.
	2	Non, parce que déjà la plupart du temps ils ne savent pas eux-mêmes ce qu'ils veulent faire. Cela dit, certains sont tout de même déjà décidés en 3 ^e .
	3	Non, c'est le centre PMS qui le sait. Avant le conseil de classe, les enseignants demandent aux élèves l'orientation qu'ils souhaiteraient faire pour leur étude.
	4	Moi, je connais ceux de mes élèves dont je suis titulaire. Après pas tous, mais on en a déjà discuté oui.
	5	Oui, tous les profs s'intéressent à la vie professionnelle de leurs élèves. Normalement...
	6	Les titulaires connaissent mieux, oui. Au début de l'année, il y a une prise d'informations sur les élèves de leur classe (projet professionnel) donc d'office ils en savent plus que les autres profs.
	7	Moi je les connais, mais tout dépend de l'enseignante. On n'est pas obligée de connaître les aspirations de nos élèves. Je discute avec eux, j'apprends à les connaître et en général je le sais. Par exemple, l'année dernière j'avais un élève qui voulait faire la robotique. Je ne pouvais pas l'amener vers le professionnel, il faut qu'il reste dans le général donc plutôt que de l'orienter vers le qualifiant, on a préféré le faire redoubler. On ne veut pas mettre fin à son projet. Au contraire, un élève qui veut faire de la mécanique et il est en général, on ne va pas le faire redoubler, mais plutôt lui fermer les portes du général. Dans certains cas, l'A.O.B c'est juste une formalité pour les parents qui veulent toujours que l'enfant essaye dans le général. Malgré que l'élève ait un projet. On dirait que les parents préfèrent que leur enfant essaye d'abord dans le général et s'il échoue, il peut aller dans le qualifiant.

	8	Moi oui, mais honnêtement, tout dépend de la relation prof-élève. Pour ma part, c'est quelque chose qui m'intéresse donc j'en discute avec eux. Desfois l'élève va être plus proche avec un enseignant qui n'est pas son titulaire que son titulaire. Ça dépend du caractère du professeur aussi. S'il discute avec ses élèves, il aura d'office plus d'informations que le professeur qui ne discute jamais avec ses élèves et qui ne s'intéresse pas à eux. Ça dépend donc du caractère de l'élève et du professeur.
	9	Je pense que ça dépend vraiment du feeling qu'on a avec nos élèves. Il y a certains profs qui ne sont pas titulaires qui parlent beaucoup avec leurs élèves, d'autres qui sont titulaires et qui ne semblent pas nécessairement intéressés. Certains sont plus sociables et ont plus cette habilité de parler avec les élèves que d'autres.
	10	Ça arrive d'en discuter durant les moments extrascolaires après je ne connais pas les aspirations de tous mes élèves, mais certains oui. On a une semaine supp qui est organisée pour les 5 ^e où là ils vont avoir la possibilité de s'asseoir et réfléchir sur leur avenir. C'est une activité un peu créative qui s'appelle Passport pour mon avenir. Durant cette semaine, ils vont avoir des témoignages de professionnel, de personnes qui ont lancé leur entreprise, etc. On a aussi pour les 3 ^e une journée des métiers qu'ils appellent ça. Ils vont visiter une entreprise, présentation des options par chaque professeur de l'option. On a aussi des personnes qui s'occupent des élèves un peu « perdus » qui mettent en place des aménagements raisonnables et qui ont des PIA. Je ne sais plus ce que PIA veut dire, mais ce sont des enseignants qui ont ces heures pour s'occuper des élèves et un peu les motiver. Ils leur disent : « allais, il faut que tu définisses un projet. Qu'est-ce que tu as envie de faire ? Tu vas te réorienter vers Saint-Luc, mais es-tu sûr de vouloir cela ? ». Si ils veulent en prendre part, ils peuvent contacter les enseignants pour discuter. À l'époque, ils avaient une sorte de mentor avec qui parler si ils en ressentaient le besoin. C'était l'occasion de définir un projet.
Comment est prise la décision finale ?	1	C'est uniquement l'équipe pédagogique lors du conseil de classe.
	2	Par l'école lors du conseil de classe.
	3	Lors du conseil de classe entre enseignants.
	4	En conseil de classe uniquement. Les parents et l'élève n'ont pas été concertés. C'est uniquement entre professeurs.
	5	La décision est d'abord proposée aux parents et à l'élève concerné par le personnel de l'école. Les membres du personnel de l'école se doivent d'expliquer les différents problèmes avec l'élève et doivent se mettre d'accord avec lui et ses parents.
	6	Je dirais que la décision finale est vraiment prise lors du conseil de classe. Maintenant, c'est vrai que si les parents ne sont pas d'accord, ils peuvent faire un recours. Dans ce cas, on réanalyse les résultats de l'élève et on en rediscute.
	7	Lors du conseil de classe uniquement.
	8	Uniquement lors de la concertation, avec tous les profs.
	9	Le conseil de classe uniquement.
	10	Durant le conseil de classe uniquement.
Face à l'attestation B, des recours (internes et externes) sont-ils souvent introduits ?	1	Ça dépend des années. Souvent, c'est face à l'attestation C que le plus de recours sont introduits.
	2	Oui, les recours sont fréquents. Ça arrive tout le temps.
	3	Non, elle n'a pas l'impression : 3, 4 par année. Les recours passent rarement.
	4	Plus pour des attestations C où justement ils demandent d'avoir la B.
	5	Personnellement, je n'ai jamais eu de recours dans les établissements où j'ai travaillé.
	6	Par exemple sur une classe de 22, je dirais qu'il y en a maximum 1 ou 2. Donc, pas énormément.

	7	Je n'en ai jamais eu en tant que prof. Mais quand j'entends ce qui se dit dans l'école, oui. Il y en a toujours qui essaye, mais bon, ça ne passe pas souvent sincèrement. De toute manière, il y a un premier tri qui est fait et dans ce qu'il reste, en général, la décision reste la même.
	8	Je sais qu'il y a des recours pour l'AOB, mais j'aurais peur de vous induire en erreur en disant oui. Je ne sais pas, je peux me renseigner à la rentrée, mais je pense que oui il y a en. Lorsqu'on ferme l'option à un élève, ce qui arrive régulièrement. Par exemple, une élève qui est en option tourisme, les langues sont très importantes. Si cette élève rate les cours de langue, on lui ferme l'option secrétariat de tourisme. Ce qui peut être très embêtant si c'est ce qu'elle veut faire donc dans ce cas, l'élève introduit un recours.
	9	Pas souvent non. J'ai l'impression qu'on a peut-être 5 recours maximum en fin d'année sur 450 élèves. C'est déjà arrivé, mais pas souvent non.
	10	C'est souvent pour l'attestation C. L'attestation B, je ne suis pas sûre qu'on est déjà eu. Je me souviens d'un élève qui disait qu'il voulait repasser ces examens, mais qui comptait changer d'école et ne plus rester à Sainte V donc plutôt des choses comme ça.
Généralement, comment cette décision est-elle communiquée à l'élève et à sa famille ?	1	Pour l'attestation B ou C, c'est le titulaire de classe qui doit téléphoner aux parents.
	2	Chaque élève reçoit un code aléatoire. Lors de la proclamation des résultats, les élèves viennent voir sur l'affichage s'ils ont AOA, AOB ou AOC.
	3	Affichage dans la cour de récréation. Pour ceux qui ont une attestation B ou C, les élèves ont un rendez-vous individualisé avec les titulaires de classe.
	4	Un panneau d'affichage sur la porte d'entrée. Ils l'apprennent sur papier en fait. Mais en général, dans le bulletin, il y a un mot à destination des parents expliquant qu'ils doivent aller à la rencontre du titulaire de leur enfant. On convoque les parents.
	5	Rendez-vous au sein de l'établissement avec les parents et l'élève.
	6	On l'appelle. C'est le secrétariat de l'école qui appelle pour prévenir. Sinon, s'il n'a pas l'attestation B ou C, il a juste ses points dans son bulletin. Si une décision a été prise, on préfère quand même l'appeler personnellement avant qu'il reçoive son bulletin.
	7	Il le sait quand il reçoit son bulletin. On téléphone aux parents uniquement quand c'est l'attestation C. Si les parents ne sont pas d'accord, ils introduisent un recours.
	8	Alors ça c'est le rôle des éducateurs donc je ne sais pas trop, mais je peux également me renseigner. Je sais que les élèves sont contactés par courrier et non par téléphone. Avant ce n'était pas le cas. Avant, les résultats étaient affichés sur la porte aux yeux de tous, maintenant ils ont un matricule pour que ce soit privé.
	9	AOB et AOC ce sont les éducateurs qui téléphonent dès que le conseil de classe est terminé et que la décision est prise. Ils téléphonent à tous les parents d'élèves comme ça, ils sont au courant avant de recevoir le bulletin.
	10	Ils sont prévenus par téléphone. C'est le titulaire qui doit le faire. Si l'élève reçoit un appel c'est que c'est une mauvaise nouvelle on va dire, si il ne reçoit rien c'est qu'il a reçu et alors, à ce moment-là, c'est affiché sur la porte de l'école.

Annexe 6 : formulaire d'information au titulaire de classe



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire - titulaire de classe

TITRE DE LA RECHERCHE

« Quel est l'impact perçu par des élèves de troisième et quatrième année secondaire ayant été relégués (orientés ou dirigés vers le qualifiant plus en fonction de leurs résultats que de leurs aptitudes et aspirations) sur leur motivation et estime de soi en province de Liège ? »

<u>ÉTUDIANTE RESPONSABLE</u>	<u>PROMOTEUR</u>
Boeckx Maïté, Étudiante en Master 2, Sciences de L'Éducation maite.boeckx@student.uliege.be	Professeur Christian Monseur Université de Liège Psychométrie et éducatrice (département des Sciences de l'Éducation) cmonseur@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Ce projet vise à évaluer l'estime de soi et la motivation perçue par quelque 200 élèves échantillonnés parmi la population de quatrième secondaire, après une réorientation dans l'enseignement qualifiant, et les étudiants qui ont redoublé en troisième secondaire dans l'enseignement général. De plus, une dizaine d'entretiens avec des titulaires de classe en troisième secondaire sera réalisé afin de connaître les raisons factuelles énoncées, lors du conseil de classe, permettant d'orienter un élève vers une option qualifiante. Les entretiens seront réalisés là où le participant le désire, dans un endroit calme et sans passage. Ainsi, le lieu où se dérouleront les entretiens pourra être différent d'un participant à l'autre.

Enregistrement audio :

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistré. Ces enregistrements seront conservés durant deux ans sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe. Les personnes qui y auront accès seront uniquement l'étudiante chargée de ce projet ainsi que son promoteur, Christian Monseur (Service de psychométrie et éducatrice).

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- En cas d'accord pour un enregistrement audio, vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique.

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DÉTAILLÉES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Ces données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées pour une durée maximale de 15 ans/tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter : vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses. Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes.

- **Boeckx Maité**
- **E-mail :** maite.boeckx@student.uliege.be
- **Téléphone :** +32 479. 87.05.22

ou l'investigateur principal du projet :

- **Christian Monseur**
- **Email:** cmonseur@uliege.be
- **Téléphone:** +32 4 366 20 95
- **Adresse:** Bât. B32 Psychométrie et éduométrie
Quartier Agora : place des Orateurs 2, 4000 Liège, Belgique

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege.be) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Annexe 7 : consentement éclairé du titulaire de classe



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS **TITULAIRE DE CLASSE**

Titre de la recherche	Quel est l'impact perçu par des élèves de quatrième année secondaire ayant été relégués (orientés ou dirigés vers le qualifiant plus en fonction de leurs résultats que de leurs aptitudes et aspirations) sur leur motivation et estime de soi en province de Liège ?
Chercheur responsable	Maïté Boeckx
Promoteur	Christian Monseur
Service et numéro de téléphone de contact	Psychométrie et éducatrice Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE) +32 4 366 20 95

- *Je, soussigné(e) déclare :*
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
 - avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
 - avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- Je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- Je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- La présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostic.
- Je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer : OUI – NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI-NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de Psychométrie et éduométrie uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI-NON
- de communication scientifique aux professionnels (par ex : conférences) : OUI-NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Étudiante responsable

- Je soussignée, Maïté Boeckx, étudiante responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Boeckx Maïté

Date et signature

10/12/2022



Annexe 8 : première version du questionnaire

Questionnaire pour les élèves de 3^{ième} année secondaire Version A

A. Caractéristiques individuelles

Présentation de soi

Coche une seule case

1. Quel âge as-tu ?

- ☐ 14 ans ou moins de 14 ans
- ☐ 15 ans
- ☐ 16 ans
- ☐ Plus de 16 ans

2. Je suis :

- ☐ Un garçon
- ☐ Une fille

3. Quel est le diplôme le plus élevé de ta maman ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

4. Quel est le diplôme le plus élevé de ton papa ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) – CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) – CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

5. a) As-tu déjà doublé ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

b) Si oui, en quelle(s) année(s) as-tu doublé ?

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ 1^{ière} primaire
- ☐ 2^{ième} primaire
- ☐ 3^{ième} primaire
- ☐ 4^{ième} primaire
- ☐ 5^{ième} primaire
- ☐ 6^{ième} primaire
- ☐ 1^{ière} secondaire
- ☐ 2^{ième} secondaire

6. a) Ton bulletin de décembre de 2^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ Français
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues étrangères
- ☐ Sciences
- ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

b) Ton bulletin de juin de 2^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ Français
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues étrangères
- ☐ Sciences
- ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

B. Conception de soi de l'élève

Mon estime

7. À qui ressembles-tu ?

Pour cette partie, ce qui nous intéresse, c'est de savoir quel type de personne tu es. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Pour répondre aux questions suivantes, tu dois :

1. D'abord décider si tu es plutôt comme les jeunes du côté gauche de la page, par exemple pour la première proposition : « *qui se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge* » ou plutôt comme ceux du côté droit de la page « *qui ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge* ».

2. Ensuite, toujours pour la même proposition, tu dois choisir entre « *plutôt vrai pour moi* », ou « *tout à fait vrai pour moi* » ; si, par exemple, c'est tout à fait vrai pour toi, il suffit de mettre une croix en-dessous de « *tout à fait vrai* ».

Pour chaque phrase, tu ne dois cocher qu'une seule case. Quelquefois la croix que tu feras sera d'un côté de la page, d'autres fois elle sera de l'autre côté, mais tu ne dois cocher qu'une seule case pour chaque phrase. Tu ne peux pas cocher des deux côtés, seulement du côté des jeunes qui te ressemblent le plus.

Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	<u>À qui je ressemble ?</u>			Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent réaliser leur travail scolaire plus rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien faire un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes n'apprécient pas ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Depuis que tu t'es réorienté vers le qualifiant, penses-tu que l'image que tu as de toi a changé ? (Coche une seule case)

- ☐ Non, mon estime de moi n'a pas changé.
- ☐ Oui, j'ai moins d'estime de moi maintenant.
- ☐ Oui, j'ai plus d'estime de moi maintenant.

C) Aspiration scolaire et professionnelle de l'élève

Plus tard, mon métier sera...

Coche une seule case

1. a) Je sais le métier que j'aimerais faire :

- ☐ Oui
- ☐ Non

b) Si tu sais quel métier tu voudrais faire plus tard, quel diplôme est nécessaire ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

Ma motivation

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à ta motivation par rapport à l'école.

- 1) Lis la première phrase : « Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent ».
- 2) Si tu trouves cette affirmation extrêmement fausse, fais une croix dans la colonne 1.
Si tu trouves cette affirmation très fausse, fais une croix dans la colonne 2.
Si tu trouves cette affirmation assez fausse, fais une croix dans la colonne 3.
Si tu n'as pas d'opinion sur cette affirmation, fais une croix dans la colonne 4.
Si tu trouves cette affirmation assez vraie, fais une croix dans la colonne 5.
Si tu trouves cette affirmation très vraie, fais une croix dans la colonne 6.
Si tu trouves cette affirmation extrêmement vraie, fais une croix dans la colonne 7.
- 3) Pour chaque phrase, tu ne fais qu'une seule croix.

	Extrêmement faux	Très faux	Assez faux	Sans opinion	Assez vrai	Très vrai	Extrêmement vrai
	1	2	3	4	5	6	7
Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.							
Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.							
Je suis fier de moi quand mon travail plaît à mon professeur							
Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.							
Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.							
Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.							
Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.							
Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.							
Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.							
Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.							

Depuis que tu t'es réorienté vers le qualifiant, tu ressens que : *(coche une seule case)*

- ☐ ta motivation n'a pas changé.
- ☐ tu as moins de motivation.
- ☐ tu as plus de motivation.

D) L'influence sur l'élève

Le choix de l'école ou mon propre choix

2. a) En ayant reçu l'attestation B (attestation restrictive) :

- ☐ J'ai doublé
☐ Je me suis réorienté

b) Je suis satisfait de mon choix :

- ☐ Oui
☐ Non

3. Supervision parentale

Cocher une seule case

	Oui	Non
Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.		
Mes parents m'ont imposé la décision.		
Mes parents me soutiennent dans mon orientation.		
Mes parents parlent régulièrement avec mes professeurs.		
Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.		
Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.		
Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.		
Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.		
Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.		
Mes parents me laissent la liberté de gérer mon travail scolaire.		
Lors des moments familiaux, mes parents m'interrogent sur mes futurs projets professionnels.		
Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.		
Mes parents m'orientent vers un certain type d'étude et de métier.		
Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.		
Mes parents me parlent souvent des devoirs.		
Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.		
Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.		
Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.		

4. L'influence des pairs

Pour cette partie, nous allons parler de tes amis, plus précisément lorsque ceux-ci t'encouragent à faire ou ne pas faire quelque chose. La question que tu dois te poser en lisant les énoncés est : « **Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...** » :

1. Lis les deux phrases qui sont aux extrémités l'une de l'autre. Exemple 1 : « Beaucoup étudier, **faire** tes devoirs etc. » ou « **Ne pas** étudier ou faire tes devoirs ».
2. Choisis si tes amis t'encouragent principalement à faire celui de gauche ou celui de droite.
3. Ensuite, marque une croix dans l'une des cases vers le côté que tu as choisi selon l'intensité à laquelle tes amis t'encouragent à le faire. Tu as le choix entre « beaucoup », « relativement », « un peu ».
4. Si tu trouves que tes amis ou amies n'essaient pas de t'influencer, ni dans un sens (par exemple beaucoup étudier) ou dans l'autre sens (ne pas étudier), coche la case du milieu « aucune influence ».
5. Tu dois uniquement faire une seule croix par ligne.

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour:
Beaucoup étudier, faire tes devoirs								Ne pas étudier, ne pas faire tes devoirs
Aller dans une classe différente de tes amis								Prendre la même classe que tes amis
Être sociable, faire des choses pour les autres								Ne pas être sociable et ne pas faire des choses pour les autres
Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire								Aller à l' encontre des souhaits de tes parents
Ne pas faire beaucoup de chose avec ta famille								Faire beaucoup de chose avec ta famille
Ne pas aller aux soirées organisées par l'école								Aller aux soirées organisées par l'école
Faire partie d'une "bande" à l'école								Ne pas faire partie d'une "bande" à l'école
Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent								Ne pas respecter les horaires que tes parents t'imposent
Ne pas aller en soirée								Aller en soirée

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Suivre des cours pour t'améliorer								Ne pas suivre des cours pour t'améliorer
Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires								Essayer d'être ami avec des personnes populaires
Porter le même style vestimentaire qu'eux								Porter des habits différents de ceux de vos amis
Terminer l'école secondaire								Arrêter l'école secondaire
Parler et agir différemment que tes amis								Parler et agir de la même manière que tes amis
Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis								Passer du temps avec tes amis plutôt qu'avec ta famille
Ne pas avoir des beaux points à l'école								Avoir des beaux points à l'école
Être aimé par tes professeurs								Ne pas être aimé par tes professeurs
Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différemment de ceux de tes amis								Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis
Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir								Leur demander avec qui tu devrais sortir
Parler agressivement aux adultes								Montrer du respect aux adultes
Aller aux jeux organisés par l'école (football, basketball, etc.)								Ne pas aller aux jeux organisés par l'école
Ne pas sécher les cours								Sécher les cours
Ne pas aller à des concerts								Aller à des concerts

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
D' ignorer ce que tes parents te disent de faire								De faire ce que tes parents te disent de faire
Avoir la même opinion que celle de tes amis								Avoir une opinion différente de celle de tes amis
Essayer d'avoir de bons résultats scolaires								Ne pas essayer d'avoir de bons résultats scolaires
Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais								Dire à tes parents où tu vas et ce que tu fais
Écouter de la musique ou des groupes que tes amis trouvent cool								Écouter de la musique et des groupes que personne n'aime
Bien t'entendre avec tes parents								Ne pas faire ce que tes parents te demandent
Sortir avec tes amis le week-end								Rester chez toi le week-end
Faire des choses pour impressionner les autres								Ne pas faire des choses pour impressionner les autres
Donner du fil à retordre aux enseignants								Être gentil avec tes enseignants

<p align="center">Questionnaire pour les élèves de 3^{ième} année secondaire Version B</p>
--

A. Caractéristiques individuelles

Présentation de soi

Coche une seule case

1. Quel âge as-tu ?

- ☐ 14 ans ou moins de 14 ans
- ☐ 15 ans
- ☐ 16 ans
- ☐ Plus de 16 ans

2. Je suis :

- ☐ Un garçon
- ☐ Une fille

3. Quel est le diplôme le plus élevé de ta maman ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

4. Quel est le diplôme le plus élevé de ton papa ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) – CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) – CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

5. a) As-tu déjà doublé ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

b) Si oui, en quelle(s) année(s) as-tu doublé ?

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ 1^{ière} primaire
- ☐ 2^{ième} primaire
- ☐ 3^{ième} primaire
- ☐ 4^{ième} primaire
- ☐ 5^{ième} primaire
- ☐ 6^{ième} primaire
- ☐ 1^{ière} secondaire
- ☐ 2^{ième} secondaire

6. a) Ton bulletin de décembre de 2^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ Français
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues étrangères
- ☐ Sciences
- ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

b) Ton bulletin de juin de 2^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- ☐ Français
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues étrangères
- ☐ Sciences
- ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

B. Conception de soi de l'élève

Mon estime

7. À qui ressembles-tu ?

Pour cette partie, ce qui nous intéresse, c'est de savoir quel type de personne tu es. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Pour répondre aux questions suivantes, tu dois :

1. D'abord décider si tu es plutôt comme les jeunes du côté gauche de la page, par exemple pour la première proposition : « *qui se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge* » ou plutôt comme ceux du côté droit de la page « *qui ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge* ».

2. Ensuite, toujours pour la même proposition, tu dois choisir entre « *plutôt vrai pour moi* », ou « *tout à fait vrai pour moi* » ; si, par exemple, c'est tout à fait vrai pour toi, il suffit de mettre une croix en-dessous de « *tout à fait vrai* ».

Pour chaque phrase, tu ne dois cocher qu'une seule case. Quelquefois la croix que tu feras sera d'un côté de la page, d'autres fois elle sera de l'autre côté, mais tu ne dois cocher qu'une seule case pour chaque phrase. Tu ne peux pas cocher des deux côtés, seulement du côté des jeunes qui te ressemblent le plus.

Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	<u>À qui je ressemble ?</u>			Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent réaliser leur travail scolaire plus rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien faire un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes n'apprécient pas ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Depuis que tu as doublé, penses-tu que l'image que tu as de toi a changé ? (Coche une seule case)

- ☐ Non, mon estime de moi n'a pas changé.
- ☐ Oui, j'ai moins d'estime de moi maintenant.
- ☐ Oui, j'ai plus d'estime de moi maintenant.

C) Aspiration scolaire et professionnelle de l'élève

Plus tard, mon métier sera...

Coche une seule case

1. a) Je sais le métier que j'aimerais faire :

- ☐ Oui
- ☐ Non

b) Si tu sais quel métier tu voudrais faire plus tard, quel diplôme est nécessaire ?

- ☐ Enseignement primaire - CEB
- ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
- ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
- ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ Enseignement universitaire
- ☐ Autres : ...

Ma motivation

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à ta motivation par rapport à l'école.

- 1) Lis la première phrase : « Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent ».
- 2) Si tu trouves cette affirmation extrêmement fausse, fais une croix dans la colonne 1.
Si tu trouves cette affirmation très fausse, fais une croix dans la colonne 2.
Si tu trouves cette affirmation assez fausse, fais une croix dans la colonne 3.
Si tu n'as pas d'opinion sur cette affirmation, fais une croix dans la colonne 4.
Si tu trouves cette affirmation assez vraie, fais une croix dans la colonne 5.
Si tu trouves cette affirmation très vraie, fais une croix dans la colonne 6.
Si tu trouves cette affirmation extrêmement vraie, fais une croix dans la colonne 7.
- 3) Pour chaque phrase, tu ne fais qu'une seule croix.

	Extrêmement faux	Très faux	Assez faux	Sans opinion	Assez vrai	Très vrai	Extrêmement vrai
	1	2	3	4	5	6	7
Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.							
Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.							
Je suis fier de moi quand mon travail plaît à mon professeur							
Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.							
Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.							
Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.							
Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.							
Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.							
Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.							
Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.							

Depuis que tu as doublé, tu ressens que : *(coche une seule case)*

- ☐ ta motivation n'a pas changé.
- ☐ tu as moins de motivation.
- ☐ tu as plus de motivation.

D) L'influence sur l'élève

Le choix de l'école ou mon propre choix

2. a) En ayant reçu l'attestation B (attestation restrictive) :

- ☐ J'ai doublé
☐ Je me suis réorienté

b) Je suis satisfait de mon choix :

- ☐ Oui
☐ Non

3. Supervision parentale

Coche une seule case

	Oui	Non
Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.		
Mes parents m'ont imposé la décision.		
Mes parents me soutiennent dans mon orientation.		
Mes parents parlent régulièrement avec mes professeurs.		
Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.		
Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.		
Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.		
Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.		
Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.		
Mes parents me laissent la liberté de gérer mon travail scolaire.		
Lors des moments familiaux, mes parents m'interrogent sur mes futurs projets professionnels.		
Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.		
Mes parents m'orientent vers un certain type d'étude et de métier.		
Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.		
Mes parents me parlent souvent des devoirs.		
Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.		
Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.		
Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.		

4. L'influence des pairs

Pour cette partie, nous allons parler de tes amis, plus précisément lorsque ceux-ci t'encouragent à faire ou ne pas faire quelque chose. La question que tu dois te poser en lisant les énoncés est : « **Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...** » :

1. Lis les deux phrases qui sont aux extrémités l'une de l'autre. Exemple 1 : « Beaucoup étudier, **faire** tes devoirs etc. » **ou** « **Ne pas** étudier ou faire tes devoirs ».
2. Choisis si tes amis t'encouragent principalement à faire celui de gauche ou celui de droite.
3. Ensuite, marque une croix dans l'une des cases vers le côté que tu as choisi selon l'intensité à laquelle tes amis t'encouragent à le faire. Tu as le choix entre « beaucoup », « relativement », « un peu ».
4. Si tu trouves que tes amis ou amies n'essaient pas de t'influencer, ni dans un sens (par exemple beaucoup étudier) ou dans l'autre sens (ne pas étudier), coche la case du milieu « aucune influence ».
5. Tu dois uniquement faire une seule croix par ligne.

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Beaucoup étudier, faire tes devoirs								Ne pas étudier, ne pas faire tes devoirs
Aller dans une classe différente de tes amis								Prendre la même classe que tes amis
Être sociable, faire des choses pour les autres								Ne pas être sociable et ne pas faire des choses pour les autres
Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire								Aller à l' encontre des souhais de tes parents
Ne pas faire beaucoup de chose avec ta famille								Faire beaucoup de chose avec ta famille
Ne pas aller aux soirées organisées par l'école								Aller aux soirées organisées par l'école
Faire partie d'une "bande" à l'école								Ne pas faire partie d'une "bande" à l'école
Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent								Ne pas respecter les horaires que tes parents t'imposent
Ne pas aller en soirée								Aller en soirée

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Suivre des cours pour t'améliorer								Ne pas suivre des cours pour t'améliorer
Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires								Essayer d'être ami avec des personnes populaires
Porter le même style vestimentaire qu'eux								Porter des habits différents de ceux de vos amis
Terminer l'école secondaire								Arrêter l'école secondaire
Parler et agir différemment que tes amis								Parler et agir de la même manière que tes amis
Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis								Passer du temps avec tes amis plutôt qu'avec ta famille
Ne pas avoir des beaux points à l'école								Avoir des beaux points à l'école
Être aimé par tes professeurs								Ne pas être aimé par tes professeurs
Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différemment de ceux de tes amis								Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis
Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir								Leur demander avec qui tu devrais sortir
Parler agressivement aux adultes								Montrer du respect aux adultes
Aller aux jeux organisés par l'école (football, basketball, etc.)								Ne pas aller aux jeux organisés par l'école
Ne pas sécher les cours								Sécher les cours
Ne pas aller à des concerts								Aller à des concerts

Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
D' ignorer ce que tes parents te disent de faire								De faire ce que tes parents te disent de faire
Avoir la même opinion que celle de tes amis								Avoir une opinion différente de celle de tes amis
Essayer d'avoir de bons résultats scolaires								Ne pas essayer d'avoir de bons résultats scolaires
Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais								Dire à tes parents où tu vas et ce que tu fais
Écouter de la musique ou des groupes que tes amis trouvent cool								Écouter de la musique et des groupes que personne n'aime
Bien t'entendre avec tes parents								Ne pas faire ce que tes parents te demandent
Sortir avec tes amis le week-end								Rester chez toi le week-end
Faire des choses pour impressionner les autres								Ne pas faire des choses pour impressionner les autres
Donner du fil à retordre aux enseignants								Être gentil avec tes enseignants

Annexe 9 : améliorations apportées à l'aide du laboratoire cognitif

Une erreur s'est glissée dans le questionnaire destiné aux 3^e année secondaire. En effet, une mise en contexte stipulait : « Lorsque *tu as terminé ta 3^{ième} secondaire (...)* », or, au moment de la passation, ils n'ont pas encore fini leur année. Dans le questionnaire final, la consigne est modifiée et énonce : « *L'année passée, en fin d'année, quelle attestation as-tu reçue dans ton bulletin ?* ».

De même, pour l'explication de l'attestation A : « *c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer en 3^{ième} année* » a été remplacé par : « *c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer à l'année suivante* ». Pour l'attestation B : « *c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer en 3^{ième} année, mais il y avait certaines restrictions* » a été modifié par : « *c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer à l'année suivante* ».

Ensuite, le questionnaire propose une question fermée : « *Ton bulletin de décembre de 2^{ième} année comportait un échec en :* ». 5 réponses étaient possibles : Français, Mathématiques, Langues étrangères, Sciences, dans une ou plusieurs autres disciplines. Lors de ce choix multiple, la réponse « Aucun » ne figurait pas. Cette 6^e réponse a été ajoutée.

Une phrase, à la page 7 du questionnaire, a été ajoutée : « *Si tu as entouré le 2 (attestation B) continue jusqu'à la fin du questionnaire. Si tu as entouré le 1 (attestation A) ou le 3 (attestation C), alors tu as terminé ici* ». Cet ajout était nécessaire, car les élèves ayant sélectionné les attestations A et C n'avaient pas de consigne claire.

Annexe 10 : questionnaire final pour les élèves de 3^e secondaire et nomenclature

Questionnaire pour les élèves de 3^{ième} année secondaire

Commençons :

L'année passée, en fin d'année, quelle attestation as-tu reçue dans ton bulletin ?

Les attestations d'orientation sont les suivantes : (entoure le numéro qui correspond)

1. Attestation **d'orientation A** (A.O.A.) : c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer à l'année suivante. Tu as pu aller dans l'option de ton choix.
2. Attestation **d'orientation B** (A.O.B.) : c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer à l'année suivante mais il y avait certaines restrictions : tu ne pouvais plus être dans une option générale, tu pouvais aller dans une option qualifiante.
3. Attestation **d'orientation C** (A.O.C.) : c'est-à-dire que tu n'as pas réussi ton année. Tu as du la recommencer.

Plus tard, dans le questionnaire, je te demanderai le numéro que tu as entouré ici. Si tu ne t'en souviens plus à ce moment-là, n'hésite pas à revenir sur cette page.

Maïté Boeckx,



A. Caractéristiques individuelles

Présentation de soi

Coche une seule case

Q1

1. Quel âge as-tu ?

- 1 ☐ 14 ans ou moins de 14 ans
- 2 ☐ 15 ans
- 3 ☐ 16 ans
- 4 ☐ Plus de 16 ans

Q2

2. Je suis :

- 1 ☐ Un garçon
- 2 ☐ Une fille

Q3

3. Quel est le diplôme le plus élevé de ta maman ?

- 1 ☐ Enseignement primaire - CEB
- 2 ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
- 3 ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
- 4 ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- 5 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- 6 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- 7 ☐ Enseignement universitaire
- 8 ☐ Autres : ...

Q4

4. Quel est le diplôme le plus élevé de ton papa ?

- 1 ☐ Enseignement primaire - CEB
- 2 ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) – CE1D
- 3 ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) – CESDD
- 4 ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
- 5 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- 6 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- 7 ☐ Enseignement universitaire
- 8 ☐ Autres : ...

Q5

5. a) Ton bulletin de l'année passée en décembre comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q5A_1 ☐ Aucun
Q5A_2 ☐ Français
Q5A_3 ☐ Mathématiques
Q5A_4 ☐ Langues étrangères
Q5A_5 ☐ Sciences
Q5A_6 ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

b) Ton bulletin de l'année passée en juin comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q5B_1 ☐ Aucun
Q5B_2 ☐ Français
Q5B_3 ☐ Mathématiques
Q5B_4 ☐ Langues étrangères
Q5B_5 ☐ Sciences
Q5B_6 ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

Q6

6. a) As-tu déjà doublé ?

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non

b) Si oui, en quelle(s) année(s) as-tu doublé ?

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q6_1 ☐ 1^{ière} primaire
Q6_2 ☐ 2^{ième} primaire
Q6_3 ☐ 3^{ième} primaire
Q6_4 ☐ 4^{ième} primaire
Q6_5 ☐ 5^{ième} primaire
Q6_6 ☐ 6^{ième} primaire
Q6_7 ☐ 1^{ière} secondaire
Q6_8 ☐ 2^{ième} secondaire

B. Conception de soi de l'élève

Q7

Mon estime

7. À qui ressembles-tu ?

Pour cette partie, ce qui nous intéresse, c'est de savoir quel type de personne tu es. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Pour répondre aux questions suivantes, tu dois :

1. D'abord décider si tu es plutôt comme les jeunes du côté gauche de la page, par exemple pour la première proposition : « *qui se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge* » ou plutôt comme ceux du côté droit de la page « *qui ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge* ».

2. Ensuite, toujours pour la même proposition, tu dois choisir entre « *plutôt vrai pour moi* », ou « *tout à fait vrai pour moi* » ; si, par exemple, c'est tout à fait vrai pour toi, il suffit de mettre une croix en-dessous de « *tout à fait vrai* ».

Pour chaque phrase, tu ne dois cocher qu'une seule case. Quelquefois la croix que tu feras sera d'un côté de la page, d'autres fois elle sera de l'autre côté, mais tu ne dois cocher qu'une seule case pour chaque phrase. Tu ne peux pas cocher des deux côtés, seulement du côté des jeunes qui te ressemblent le plus.

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	<u>À qui je ressemble ?</u>		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
Q7_1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_5	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_6	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent réaliser leur travail scolaire plus rapidement	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_7	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_8	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien faire un petit boulot	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Q7_9	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_10	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_11	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_12	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_13	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_14	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_15	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_17	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_19	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_20	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes n'apprécient pas ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_21	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_22	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_23	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_24	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_25	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

C) Aspiration scolaire et professionnelle de l'élève

Plus tard, mon métier sera...

Coche une seule case

Q9A

1. a) Je sais le métier que j'aimerais faire :

- ₁ ☐ Oui
₂ ☐ Non

Q9B

b) Si tu sais quel métier tu voudrais faire plus tard, quel diplôme est nécessaire ?

- ₁ ☐ Enseignement primaire - CEB
₂ ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
₃ ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
₄ ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
₅ ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
₆ ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
₇ ☐ Enseignement universitaire
₈ ☐ Autres : ...

Ma motivation

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à ta motivation par rapport à l'école.

- 1) Lis la première phrase : « Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent ».
- 2) Si tu trouves cette affirmation extrêmement fausse, fais une croix dans la colonne 1.
Si tu trouves cette affirmation très fausse, fais une croix dans la colonne 2.
Si tu trouves cette affirmation assez fausse, fais une croix dans la colonne 3.
Si tu n'as pas d'opinion sur cette affirmation, fais une croix dans la colonne 4.
Si tu trouves cette affirmation assez vraie, fais une croix dans la colonne 5.
Si tu trouves cette affirmation très vraie, fais une croix dans la colonne 6.
Si tu trouves cette affirmation extrêmement vraie, fais une croix dans la colonne 7.
- 3) Pour chaque phrase, tu ne fais qu'une seule croix.

		Extrêmement faux	Très faux	Assez faux	Sans opinion	Assez vrai	Très vrai	Extrêmement vrai
		1	2	3	4	5	6	7
Q10_1	Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.							
Q10_2	Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.							
Q10_3	Je suis fier de moi quand mon travail plaît à mon professeur							
Q10_4	Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.							
Q10_5	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.							
Q10_6	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.							
Q10_7	Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.							
Q10_8	Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.							
Q10_9	Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.							
Q10_10	Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.							



Si tu as entouré le 2 (attestation B), continue jusqu'à la fin du questionnaire.
Si tu as entouré le 1 (attestation A) ou le 3 (attestation C), alors tu as terminé ici.

D) L'influence sur l'élève

Le choix de l'école ou mon propre choix

Q12_A 2. a) En ayant reçu l'attestation B (attestation restrictive) :

- 1 ☐ J'ai doublé
2 ☐ Je me suis réorienté

Q12_B b) Je suis satisfait de mon choix :

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non

3. **Supervision parentale**

Coche une seule case

		Oui	Non
Q13_1	Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.	1	2
Q13_2	Mes parents m'ont imposé la décision.	1	2
Q13_3	Mes parents me soutiennent dans mon orientation.	1	2
Q13_4	Mes parents parlent régulièrement avec mes professeurs.	1	2
Q13_5	Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.	1	2
Q13_6	Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.	1	2
Q13_7	Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.	1	2
Q13_8	Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.	1	2
Q13_9	Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.	1	2
Q13_10	Mes parents me laissent la liberté de gérer mon travail scolaire.	1	2
Q13_11	Lors des moments familiaux, mes parents m'interrogent sur mes futurs projets professionnels.	1	2
Q13_12	Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.	1	2
Q13_13	Mes parents m'orientent vers un certain type d'étude et de métier.	1	2
Q13_14	Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.	1	2
Q13_15	Mes parents me parlent souvent des devoirs.	1	2
Q13_16	Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.	1	2
Q13_17	Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.	1	2
Q13_18	Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.	1	2

4. L'influence des pairs

Pour cette partie, nous allons parler de tes amis, plus précisément lorsque ceux-ci t'encouragent à faire ou ne pas faire quelque chose. La question que tu dois te poser en lisant les énoncés est : « **Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...** » :

1. Lis les deux phrases qui sont aux extrémités l'une de l'autre. Exemple 1 : « Beaucoup étudier, **faire** tes devoirs etc. » ou « **Ne pas** étudier ou faire tes devoirs ».
2. Choisis si tes amis t'encouragent principalement à faire celui de gauche ou celui de droite.
3. Ensuite, marque une croix dans l'une des cases vers le côté que tu as choisi selon l'intensité à laquelle tes amis t'encouragent à le faire. Tu as le choix entre « beaucoup », « relativement », « un peu ».
4. Si tu trouves que tes amis ou amies n'essaient pas de t'influencer, ni dans un sens (par exemple beaucoup étudier) ou dans l'autre sens (ne pas étudier), coche la case du milieu « aucune influence ».
5. Tu dois uniquement faire une seule croix par ligne.

		BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Q14_1	Beaucoup étudier, faire tes devoirs	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas étudier, ne pas faire tes devoirs
Q14_2	Aller dans une classe différente de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Prendre la même classe que tes amis
Q14_3	Être sociable, faire des choses pour les autres	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas être sociable et ne pas faire des choses pour les autres
Q14_4	Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire	1	2	3	4	5	6	7	Aller à l' encontre des souhaits de tes parents
Q14_5	Ne pas faire beaucoup de chose avec ta famille	1	2	3	4	5	6	7	Faire beaucoup de chose avec ta famille
Q14_6	Ne pas aller aux soirées organisées par l'école	1	2	3	4	5	6	7	Aller aux soirées organisées par l'école
Q14_7	Faire partie d'une "bande" à l'école	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire partie d'une "bande" à l'école
Q14_8	Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas respecter les horaires que tes parents t'imposent
Q14_9	Ne pas aller en soirée	1	2	3	4	5	6	7	Aller en soirée

		BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Q14_10	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...								
	Suivre des cours pour t'améliorer	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas suivre des cours pour t'améliorer
Q14_11	Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires	1	2	3	4	5	6	7	Essayer d'être ami avec des personnes populaires
Q14_12	Porter le même style vestimentaire qu'eux	1	2	3	4	5	6	7	Porter des habits différents de ceux de vos amis
Q14_13	Terminer l'école secondaire	1	2	3	4	5	6	7	Arrêter l'école secondaire
Q14_14	Parler et agir différemment que tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Parler et agir de la même manière que tes amis
Q14_15	Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Passer du temps avec tes amis plutôt qu'avec ta famille
Q14_16	Ne pas avoir des beaux points à l'école	1	2	3	4	5	6	7	Avoir des beaux points à l'école
Q14_17	Être aimé par tes professeurs	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas être aimé par tes professeurs
Q14_18	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différemment de ceux de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis
Q14_19	Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir	1	2	3	4	5	6	7	Leur demander avec qui tu devrais sortir
Q14_20	Parler agressivement aux adultes	1	2	3	4	5	6	7	Montrer du respect aux adultes
Q14_21	Aller aux jeux organisés par l'école (football, basketball, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas aller aux jeux organisés par l'école
Q14_22	Ne pas sécher les cours	1	2	3	4	5	6	7	Sécher les cours
Q14_23	Ne pas aller à des concerts	1	2	3	4	5	6	7	Aller à des concerts

	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Q14_24	D'ignorer ce que tes parents te disent de faire	1	2	3	4	5	6	7	De faire ce que tes parents te disent de faire
Q14_25	Avoir la même opinion que celle de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Avoir une opinion différente de celle de tes amis
Q14_26	Essayer d'avoir de bons résultats scolaires	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas essayer d'avoir de bons résultats scolaires
Q14_27	Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais	1	2	3	4	5	6	7	Dire à tes parents où tu vas et ce que tu fais
Q14_28	Écouter de la musique ou des groupes que tes amis trouvent cool	1	2	3	4	5	6	7	Écouter de la musique et des groupes que personne n'aime
Q14_29	Bien t'entendre avec tes parents	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire ce que tes parents te demandent
Q14_30	Sortir avec tes amis le week-end	1	2	3	4	5	6	7	Rester chez toi le week-end
Q14_31	Faire des choses pour impressionner les autres	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire des choses pour impressionner les autres
Q14_32	Donner du fil à retordre aux enseignants	1	2	3	4	5	6	7	Être gentil avec tes enseignants

Q8 Depuis que tu as doublé, penses-tu que l'image que tu as de toi a changé ?
(Coche une seule case)

- 1 ☐ Non, mon estime de moi n'a pas changé.
2 ☐ Oui, j'ai moins d'estime de moi maintenant.
3 ☐ Oui, j'ai plus d'estime de moi maintenant.

Q11 Tu ressens que : (coche une seule case)

- 1 ☐ ta motivation n'a pas changé.
2 ☐ tu as moins de motivation.
3 ☐ tu as plus de motivation.

Annexe 11 : questionnaire final pour les élèves de 4^e secondaire et nomenclature

Questionnaire pour les élèves de 4^{ième} année secondaire

Commençons :

L'année passée, lorsque tu as terminé ta 3^{ième} année secondaire, quelle attestation as-tu reçue dans ton bulletin ?

Les attestations d'orientation sont les suivantes : (entoure le numéro qui correspond)

1. Attestation **d'orientation A** (A.O.A.) : c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer en 4^{ième} année. Tu as pu aller dans l'option de ton choix.
2. Attestation **d'orientation B** (A.O.B.) : c'est-à-dire que tu as réussi ton année et reçu l'autorisation de passer en 4^{ième} année mais il y avait certaines restrictions : tu ne pouvais plus être dans une option générale, tu pouvais aller dans une option qualifiante.
3. Attestation **d'orientation C** (A.O.C.) : c'est-à-dire que tu n'as pas réussi ton année. Tu as dû la recommencer.

Plus tard, dans le questionnaire, je te demanderai le numéro que tu as entouré ici. Si tu ne t'en souviens plus à ce moment-là, n'hésite pas à revenir sur cette page.

Je te remercie pour ta participation.

Maïté Boeckx,



A. Caractéristiques individuelles

Présentation de soi

Cocher une seule case

Q1

1. Quel âge as-tu ?

- ☐ 1 14 ans ou moins de 14 ans
- ☐ 2 15 ans
- ☐ 3 16 ans
- ☐ 4 Plus de 16 ans

Q2

2. Je suis :

- ☐ 1 Un garçon
- ☐ 2 Une fille

Q3

3. Quel est le diplôme le plus élevé de ta maman ?

- ☐ 1 Enseignement primaire - CEB
- ☐ 2 Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ème} secondaire) - CE1D
- ☐ 3 Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ème} secondaire) - CESDD
- ☐ 4 Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ 5 Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ 6 Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ 7 Enseignement universitaire
- ☐ 8 Autres : ...

Q4

4. Quel est le diplôme le plus élevé de ton papa ?

- ☐ 1 Enseignement primaire - CEB
- ☐ 2 Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ème} secondaire) – CE1D
- ☐ 3 Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ème} secondaire) – CESDD
- ☐ 4 Enseignement secondaire supérieur - CESS
- ☐ 5 Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
- ☐ 6 Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
- ☐ 7 Enseignement universitaire
- ☐ 8 Autres : ...

Q5

5. a) Ton bulletin de décembre de 3^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q5A_1 ☐ Aucun
Q5A_2 ☐ Français
Q5A_3 ☐ Mathématiques
Q5A_4 ☐ Langues étrangères
Q5A_5 ☐ Sciences
Q5A_6 ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

b) Ton bulletin de juin de 3^{ième} année comportait un échec en :

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q5B_1 ☐ Aucun
Q5B_2 ☐ Français
Q5B_3 ☐ Mathématiques
Q5B_4 ☐ Langues étrangères
Q5B_5 ☐ Sciences
Q5B_6 ☐ Dans une ou plusieurs autres disciplines

Q6

6. a) As-tu déjà doublé ?

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non

b) Si oui, en quelle(s) année(s) as-tu doublé ?

(Coche autant de cases que nécessaire)

- Q6_1 ☐ 1^{ière} primaire
Q6_2 ☐ 2^{ième} primaire
Q6_3 ☐ 3^{ième} primaire
Q6_4 ☐ 4^{ième} primaire
Q6_5 ☐ 5^{ième} primaire
Q6_6 ☐ 6^{ième} primaire
Q6_7 ☐ 1^{ière} secondaire
Q6_8 ☐ 2^{ième} secondaire
Q6_9 ☐ 3^{ième} secondaire

B. Conception de soi de l'élève

Q7

Mon estime

7. À qui ressembles-tu ?

Pour cette partie, ce qui nous intéresse, c'est de savoir quel type de personne tu es. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Pour répondre aux questions suivantes, tu dois :

1. D'abord décider si tu es plutôt comme les jeunes du côté gauche de la page, par exemple pour la première proposition : « *qui se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge* » ou plutôt comme ceux du côté droit de la page « *qui ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge* ».

2. Ensuite, toujours pour la même proposition, tu dois choisir entre « *plutôt vrai pour moi* », ou « *tout à fait vrai pour moi* » ; si, par exemple, c'est tout à fait vrai pour toi, il suffit de mettre une croix en-dessous de « *tout à fait vrai* ».

Pour chaque phrase, tu ne dois cocher qu'une seule case. Quelquefois la croix que tu feras sera d'un côté de la page, d'autres fois elle sera de l'autre côté, mais tu ne dois cocher qu'une seule case pour chaque phrase. Tu ne peux pas cocher des deux côtés, seulement du côté des jeunes qui te ressemblent le plus.

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	<u>À qui je ressemble ?</u>		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
Q7_1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_5	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_6	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent réaliser leur travail scolaire plus rapidement	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_7	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_8	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien faire un petit boulot	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Q7_9	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Q7_10	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_11	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_12	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_13	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_14	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_15	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_16	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_17	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_18	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_19	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_20	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes n'apprécient pas ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_21	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_22	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_23	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_24	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Q7_25	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Q8 **Depuis que tu t'es réorienté vers le qualifiant, penses-tu que l'image que tu as de toi a changé ?**
(Coche une seule case)

1 ☐ Non, mon estime de moi n'a pas changé.
2 ☐ Oui, j'ai moins d'estime de moi maintenant.
3 ☐ Oui, j'ai plus d'estime de moi maintenant.

C) Aspiration scolaire et professionnelle de l'élève

Plus tard, mon métier sera...

Coche une seule case

Q9A

1. a) Je sais le métier que j'aimerais faire :

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non

Q9B

b) Si tu sais quel métier tu voudrais faire plus tard, quel diplôme est nécessaire ?

- 1 ☐ Enseignement primaire - CEB
2 ☐ Enseignement secondaire du premier degré (fin de la 2^{ième} secondaire) - CE1D
3 ☐ Enseignement secondaire du deuxième degré (fin de la 4^{ième} secondaire) - CESDD
4 ☐ Enseignement secondaire supérieur - CESS
5 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type court (bachelier)
6 ☐ Enseignement supérieur non universitaire type long (master haute école)
7 ☐ Enseignement universitaire
8 ☐ Autres : ...

Ma motivation

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à ta motivation par rapport à l'école.

- 1) Lis la première phrase : « Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent ».
- 2) Si tu trouves cette affirmation extrêmement fausse, fais une croix dans la colonne 1.
Si tu trouves cette affirmation très fausse, fais une croix dans la colonne 2.
Si tu trouves cette affirmation assez fausse, fais une croix dans la colonne 3.
Si tu n'as pas d'opinion sur cette affirmation, fais une croix dans la colonne 4.
Si tu trouves cette affirmation assez vraie, fais une croix dans la colonne 5.
Si tu trouves cette affirmation très vraie, fais une croix dans la colonne 6.
Si tu trouves cette affirmation extrêmement vraie, fais une croix dans la colonne 7.
- 3) Pour chaque phrase, tu ne fais qu'une seule croix.

		Extrêmement faux	Très faux	Assez faux	Sans opinion	Assez vrai	Très vrai	Extrêmement vrai
		1	2	3	4	5	6	7
Q10_1	Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.							
Q10_2	Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.							
Q10_3	Je suis fier de moi quand mon travail plaît à mon professeur							
Q10_4	Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.							
Q10_5	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.							
Q10_6	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.							
Q10_7	Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.							
Q10_8	Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.							
Q10_9	Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.							
Q10_10	Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.							

Q11 Depuis que tu t'es réorienté vers le qualifiant, tu ressens que : *(coche une seule case)*

- 1 ☐ ta motivation n'a pas changé.
- 2 ☐ tu as moins de motivation.
- 3 ☐ tu as plus de motivation.



Si tu as entouré le 2 (attestation B), continue jusqu'à la fin du questionnaire.
Si tu as entouré le 1 (attestation A) ou le 3 (attestation C), alors tu as terminé ici.

D) L'influence sur l'élève

Le choix de l'école ou mon propre choix

Q12_A

2. a) En ayant reçu l'attestation B (attestation restrictive) :

- 1 ☐ J'ai doublé
2 ☐ Je me suis réorienté

Q12_B

b) Je suis satisfait de mon choix :

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non

3. Supervision parentale

Coche une seule case

Q13_1

	Oui	Non
Q13_1 Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.	1	2
Q13_2 Mes parents m'ont imposé la décision.	1	2
Q13_3 Mes parents me soutiennent dans mon orientation.	1	2
Q13_4 Mes parents parlent régulièrement avec mes professeurs.	1	2
Q13_5 Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.	1	2
Q13_6 Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.	1	2
Q13_7 Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.	1	2
Q13_8 Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.	1	2
Q13_9 Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.	1	2
Q13_10 Mes parents me laissent la liberté de gérer mon travail scolaire.	1	2
Q13_11 Lors des moments familiaux, mes parents m'interrogent sur mes futurs projets professionnels.	1	2
Q13_12 Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.	1	2
Q13_13 Mes parents m'orientent vers un certain type d'étude et de métier.	1	2
Q13_14 Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.	1	2
Q13_15 Mes parents me parlent souvent des devoirs.	1	2
Q13_16 Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.	1	2
Q13_17 Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.	1	2
Q13_18 Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.	1	2

4. L'influence des pairs

Pour cette partie, nous allons parler de tes amis, plus précisément lorsque ceux-ci t'encouragent à faire ou ne pas faire quelque chose. La question que tu dois te poser en lisant les énoncés est : « **Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...** » :

1. Lis les deux phrases qui sont aux extrémités l'une de l'autre. Exemple 1 : « Beaucoup étudier, **faire** tes devoirs etc. » ou « **Ne pas** étudier ou faire tes devoirs ».
2. Choisis si tes amis t'encouragent principalement à faire celui de gauche ou celui de droite.
3. Ensuite, marque une croix dans l'une des cases vers le côté que tu as choisi selon l'intensité à laquelle tes amis t'encouragent à le faire. Tu as le choix entre « beaucoup », « relativement », « un peu ».
4. Si tu trouves que tes amis ou amies n'essaient pas de t'influencer, ni dans un sens (par exemple beaucoup étudier) ou dans l'autre sens (ne pas étudier), coche la case du milieu « aucune influence ».
5. Tu dois uniquement faire une seule croix par ligne.

		BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour:
Q14_1	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à ...								
	Beaucoup étudier, faire tes devoirs	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas étudier, ne pas faire tes devoirs
Q14_2	Aller dans une classe différente de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Prendre la même classe que tes amis
Q14_3	Être sociable, faire des choses pour les autres	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas être sociable et ne pas faire des choses pour les autres
Q14_4	Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire	1	2	3	4	5	6	7	Aller à l' encontre des souhaits de tes parents
Q14_5	Ne pas faire beaucoup de chose avec ta famille	1	2	3	4	5	6	7	Faire beaucoup de chose avec ta famille
Q14_6	Ne pas aller aux soirées organisées par l'école	1	2	3	4	5	6	7	Aller aux soirées organisées par l'école
Q14_7	Faire partie d'une "bande" à l'école	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire partie d'une "bande" à l'école
Q14_8	Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas respecter les horaires que tes parents t'imposent
Q14_9	Ne pas aller en soirée	1	2	3	4	5	6	7	Aller en soirée

		BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Q14_10	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...								
	Suivre des cours pour t'améliorer	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas suivre des cours pour t'améliorer
Q14_11	Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires	1	2	3	4	5	6	7	Essayer d'être ami avec des personnes populaires
Q14_12	Porter le même style vestimentaire qu'eux	1	2	3	4	5	6	7	Porter des habits différents de ceux de vos amis
Q14_13	Terminer l'école secondaire	1	2	3	4	5	6	7	Arrêter l'école secondaire
Q14_14	Parler et agir différemment que tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Parler et agir de la même manière que tes amis
Q14_15	Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Passer du temps avec tes amis plutôt qu'avec ta famille
Q14_16	Ne pas avoir des beaux points à l'école	1	2	3	4	5	6	7	Avoir des beaux points à l'école
Q14_17	Être aimé par tes professeurs	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas être aimé par tes professeurs
Q14_18	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différemment de ceux de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis
Q14_19	Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir	1	2	3	4	5	6	7	Leur demander avec qui tu devrais sortir
Q14_20	Parler agressivement aux adultes	1	2	3	4	5	6	7	Montrer du respect aux adultes
Q14_21	Aller aux jeux organisés par l'école (football, basketball, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas aller aux jeux organisés par l'école
Q14_22	Ne pas sécher les cours	1	2	3	4	5	6	7	Sécher les cours
Q14_23	Ne pas aller à des concerts	1	2	3	4	5	6	7	Aller à des concerts

		BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D' INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...								
Q14_24	D'ignorer ce que tes parents te disent de faire	1	2	3	4	5	6	7	De faire ce que tes parents te disent de faire
Q14_25	Avoir la même opinion que celle de tes amis	1	2	3	4	5	6	7	Avoir une opinion différente de celle de tes amis
Q14_26	Essayer d'avoir de bons résultats scolaires	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas essayer d'avoir de bons résultats scolaires
Q14_27	Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais	1	2	3	4	5	6	7	Dire à tes parents où tu vas et ce que tu fais
Q14_28	Écouter de la musique ou des groupes que tes amis trouvent cool	1	2	3	4	5	6	7	Écouter de la musique et des groupes que personne n'aime
Q14_29	Bien t'entendre avec tes parents	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire ce que tes parents te demandent
Q14_30	Sortir avec tes amis le week-end	1	2	3	4	5	6	7	Rester chez toi le week-end
Q14_31	Faire des choses pour impressionner les autres	1	2	3	4	5	6	7	Ne pas faire des choses pour impressionner les autres
Q14_32	Donner du fil à retordre aux enseignants	1	2	3	4	5	6	7	Être gentil avec tes enseignants

Annexe 12 : procédure de passation

Bonjour Madame, Monsieur,

Votre école a été sollicitée pour participer à mon travail de fin d'études du master en sciences de l'éducation, à l'Université de Liège. Ce projet vise à évaluer l'estime de soi et la motivation perçue par quelque 200 élèves échantillonnés parmi la population de quatrième secondaire, après une réorientation dans l'enseignement qualifiant ou les étudiants ayant redoublé en troisième secondaire dans l'enseignement général. Votre directeur(trice) a donné son accord pour que celui-ci soit administré dans votre classe.

Concrètement, je souhaiterais que vos élèves répondent à un questionnaire, d'une durée de +- 30 minutes, composé exclusivement de questions fermées. Celui-ci sera complété de manière anonyme durant un moment de classe, à votre meilleure convenance. Les élèves ont toutes les informations nécessaires pour répondre aux questions de manière individuelle. Ne vous étonnez pas, certains élèves auront terminé le questionnaire à la page 7 et d'autres à la page 10.

Si vous souhaitez que je sois présente et vous accompagne à administrer ce questionnaire, n'hésitez pas à me le communiquer. Mes informations personnelles se trouvent en bas de page.

Vous trouverez, ci-dessous, **la procédure de passation du questionnaire.**

1. Distribuez les demandes de consentements destinées aux parents.
2. Si accord, distribuez les demandes de consentements destinées aux élèves.
Sur ce document, toutes les informations relatives à la recherche sont expliquées.
3. Distribuez le questionnaire aux élèves. Ceux-ci ne doivent **pas** écrire leur prénom.
4. Lire la première page, avec eux, en expliquant la différence entre les attestations A, B et C.
5. Veillez à ce que les élèves remplissent le questionnaire le plus sérieusement et sincèrement possible.
6. Les questionnaires sont à rendre dans le bureau de votre directeur(trice) pour le

Je vous remercie sincèrement pour votre aide et votre participation !

Boeckx Maïté,



Numéro de téléphone : 0476/06.56.37- Email : maite.boeckx@student.uliege.be.

Annexe 13 : lettre d'information pour la direction



Boeckx Maïté, étudiante en dernière année de master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège.

Promoteur :

Monseur Christian, professeur

Service : Psychométrie et éduométrie.

Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)

cmonseur@uliege.be.

Madame la Directrice, Monsieur le Directeur,

Je me permets de vous écrire afin de solliciter la participation de votre école dans le cadre de mon travail de fin d'études du master en sciences de l'éducation à l'Université de Liège.

Ce projet vise à évaluer l'estime de soi et la motivation perçue par quelque 200 élèves échantillonnés parmi la population de quatrième secondaire, après une réorientation dans l'enseignement qualifiant, et les étudiants qui ont redoublé en troisième secondaire dans l'enseignement général. Dans un deuxième temps, des entretiens avec une dizaine de titulaires de classe en troisième ou quatrième secondaire seront menés afin de connaître les raisons factuelles énoncées, lors des conseils de classe, qui conduisent généralement à orienter un élève vers une option qualifiante.

Concrètement, je souhaiterais que des étudiants actuellement inscrits en troisième secondaire dans l'enseignement général ainsi que des élèves de quatrième année secondaire inscrits dans le qualifiant, répondent à un questionnaire. Celui-ci se trouve en pièce jointe et prend environ 30 minutes à compléter. Un consentement éclairé sera distribué aux participants ainsi qu'à leurs parents.

Je reste bien entendu à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.
Je vous prie de recevoir, Madame la Directrice, Monsieur le Directeur, mes sentiments respectueux.

Boeckx Maïté,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maïté Boeckx', with a long horizontal stroke extending to the right.

Numéro de téléphone : 0476/06.56.37- Email : maite.boeckx@student.uliege.be.

Annexe 14 : formulaire d'information pour les élèves mineurs



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire **(étudiant)**

TITRE DE LA RECHERCHE

« Quel est l'impact perçu par des élèves de troisième et quatrième année secondaire ayant été relégués sur leur motivation et estime de soi en province de Liège ? »

<u>ÉTUDIANTE RESPONSABLE</u> Boeckx Maïté, Étudiante en Master 2, Sciences de L'Éducation maite.boeckx@student.uliege.be	<u>PROMOTEUR</u> Professeur Christian Monseur Université de Liège Psychométrie et éducatrice (département des Sciences de l'Éducation) cmonseur@uliege.be
---	---

DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

Ce projet vise à évaluer l'estime de soi et la motivation perçue par quelque 200 élèves échantillonnés parmi la population de quatrième secondaire, après une réorientation dans l'enseignement qualifiant, et les étudiants qui ont redoublé en troisième secondaire dans l'enseignement général. Nous souhaiterions que ces élèves répondent à un questionnaire, composés exclusivement de questions fermées. Ceux-ci seront distribués, par l'étudiante responsable, dans l'école des élèves durant un moment de classe. Ce moment sera défini par le titulaire de classe, au moment qu'il le désire.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous :

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Vos données seront sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent pas de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation. Celles-ci peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DÉTAILLÉES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Ces données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées pour une durée maximale de 15 ans/tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter : vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses. Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes.

- **Boeckx Maïté**
- **E-mail** : maite.boeckx@student.uliege.be
- **Téléphone** : +32 479. 87.05.22

ou l'investigateur principal du projet :

- **Christian Monseur**
- **Email**: cmonseur@uliege.be
- **Téléphone**: +32 4 366 20 95
- **Adresse**: Bât. B32 Psychométrie et éduométrie
Quartier Agora : place des Orateurs 2, 4000 Liège, Belgique

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege.be) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données
(<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be)

Annexe 15 : consentement éclairé d'un parent/tuteur(trice)



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ECLAIRE D'UN PARENT/TUTEUR(TRICE) POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	Quelle est la motivation et l'estime de soi des élèves de 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année en province de Liège ?
Chercheur responsable	Maïté Boeckx
Promoteur	Christian Monseur
Service et numéro de téléphone de contact	Psychométrie et éducatrice <u>Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)</u> +32 4 366 20 95

Je, soussigné(e),, en ma qualité de père, mère, tuteur ou tutrice de, déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Je sais que, en ce qui concerne (nom de votre enfant) :

- je peux à tout moment mettre un terme à la participation de mon enfant sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- la présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostique ;
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;
- les données ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux ans.

Je consens à ce que, en ce qui concerne :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour que soit participant(e) à cette recherche. En cas d'autorité parentale partagée, je m'engage à en informer l'autre parent.

Lu et approuvé,

Date et signature :

Étudiante responsable

- Je soussignée, Maïté Boeckx, étudiante responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Boeckx Maïté

Date et signature
19/01/2023



Annexe 16 : consentement pour les élèves mineurs



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information et de consentement pour des élèves mineurs

1) But et procédure de l'étude

Bonjour, je m'appelle Maité Boeckx, je m'intéresse aux effets que l'orientation peut avoir sur l'état psychologique des élèves de troisième et quatrième secondaire. Je voudrais te demander de m'aider en répondant à quelques questions via le questionnaire que j'ai créé. Cela se déroule pendant une séance de cours et durera environ vingt minutes.

2) Information sur l'accord de l'école et/ou des parents

Avant de te voir, j'ai demandé à tes parents s'ils étaient d'accord que je travaille avec toi, et ils ont dit qu'ils étaient d'accord. J'ai également demandé à M^{me} la directrice/M^r le directeur ainsi qu'à ton enseignant(e) s'ils étaient d'accord que je travaille avec toi.

3) Confidentialité et accord volontaire

Maintenant que je t'ai expliqué en quoi consiste mon projet, es-tu d'accord d'y participer ?

Ta participation est volontaire, c'est à dire que tu participes seulement si tu en as envie, personne ne peut t'obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n'en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d'arrêter de participer si tu n'en as plus envie. Si tu veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de m'expliquer pourquoi.

Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni ton instituteur, ni le/la directeur(trice) ne pourront connaître ces informations, sauf si évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n'es pas obligé, même s'ils te le demandent comment ça s'est passé.

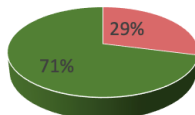
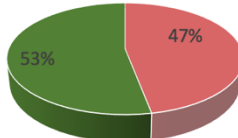
4) Consentement

Je, _____ reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision et avoir pu poser des questions à l'expérimentateur et recevoir toutes les informations que je souhaitais. Je comprends que ma participation est totalement volontaire (personne ne m'y oblige) et que je peux y mettre fin à tout moment, sans justification à donner. Il me suffit d'en informer la/le responsable du projet.

Ta signature :

Date :

Annexe 17 : caractéristiques individuelles de la population cible

4TQ – AOB				4TQ - AOA			
115				190			
Âge				Âge			
14 ans ou moins		0 (0%)		14 ans ou moins		0 (0%)	
15 ans		23 (20%)		15 ans		65 (34%)	
16 ans		37 (32%)		16 ans		76 (40%)	
16 ou plus		55 (48%)		16 ou plus		47 (25%)	
Filles		Garçons		Filles		Garçons	
58 (51%)		57 (49%)		96 (51%)		94 (49%)	
Diplôme des parents				Diplôme des parents			
Diplôme de la maman		Diplôme du papa		Diplôme de la maman		Diplôme du papa	
CEB	7 (6%)	CEB	11 (10%)	CEB	8 (4%)	CEB	12 (10%)
CE1D	3 (3%)	CE1D	4 (3%)	CE1D	9 (5%)	CE1D	7 (6%)
CESDD	7 (6%)	CESDD	5 (4%)	CESDD	18 (9%)	CESDD	13 (11%)
CESS	40 (35%)	CESS	53 (46%)	CESS	66 (35%)	CESS	74 (64%)
Bachelier	25 (22%)	Bachelier	13 (11%)	Bachelier	29 (15%)	Bachelier	21 (18%)
Master	5 (4%)	Master	5 (4%)	Master	11 (6%)	Master	9 (8%)
Université	6 (5%)	Université	5 (4%)	Université	15 (13%)	Université	11 (10%)
Autres	11 (10%)	Autres	10 (9%)	Autres	19 (8%)	Autres	22 (19%)
Nombres d'échecs au bulletin de décembre de 3 ^e année				Nombres d'échecs au bulletin de décembre de 3 ^e année			
Aucun		22 (19%)		Aucun		80 (42%)	
Français		33 (29%)		Français		27 (14%)	
Mathématiques		68 (59%)		Mathématiques		52 (27%)	
Langues étrangères		31 (27%)		Langues étrangères		36 (19%)	
Sciences		44 (38%)		Sciences		34 (18%)	
Autres disciplines		38 (33%)		Autres disciplines		29 (15%)	
Nombres d'échecs au bulletin de juin de 3 ^e année				Nombres d'échecs au bulletin de juin de 3 ^e année			
Aucun		20 (17%)		Aucun		87 (46%)	
Français		30 (26%)		Français		19 (10%)	
Mathématiques		62 (54%)		Mathématiques		43 (26%)	
Langues étrangères		37 (32%)		Langues étrangères		37 (19%)	
Sciences		48 (42%)		Sciences		23 (12%)	
Autres disciplines		38 (33%)		Autres disciplines		28 (15%)	
Taux de redoublement				Taux de redoublement			
 ■ Redoublement ■ Pas de redoublement				 ■ Redoublement ■ Pas de redoublement			
Années redoublées				Années redoublées			
1 ^{re} année primaire		3 élèves		1 ^{re} année primaire		4 élèves	
2 ^e année primaire		7 élèves		2 ^e année primaire		10 élèves	
3 ^e année primaire		8 élèves		3 ^e année primaire		15 élèves	
4 ^e année primaire		11 élèves		4 ^e année primaire		10 élèves	
5 ^e année primaire		4 élèves		5 ^e année primaire		5 élèves	
6 ^e année primaire		6 élèves		6 ^e année primaire		8 élèves	
1 ^{re} année secondaire		0 élèves		1 ^{re} année secondaire		2 élèves	
2 ^e année secondaire		16 élèves		2 ^e année secondaire		21 élèves	
3 ^e année secondaire		55 élèves		3 ^e année secondaire		36 élèves	

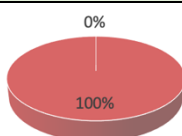
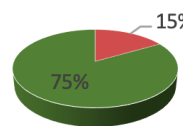
3G – AOB				3G - AOA			
45				154			
Âge				Âge			
14 ans ou moins		4 (9%)		14 ans ou moins		75 (49%)	
15 ans		28 (62%)		15 ans		72 (47%)	
16 ans		11 (24%)		16 ans		7 (6%)	
16 ou plus		2 (4%)		16 ou plus		0 (0%)	
Filles		Garçons		Filles		Garçons	
18 (40%)		27 (60%)		68 (44%)		86 (56%)	
Diplôme des parents				Diplôme des parents			
Diplôme de la maman		Diplôme du papa		Diplôme de la maman		Diplôme du papa	
CEB	3 (7%)	CEB	3 (7%)	CEB	2 (1%)	CEB	1 (0,6%)
CE1D	3 (7%)	CE1D	2 (4%)	CE1D	1 (0,6%)	CE1D	0 (0%)
CESDD	7 (16%)	CESDD	4 (9%)	CESDD	3 (2%)	CESDD	3 (2%)
CESS	12 (27%)	CESS	13 (29%)	CESS	38 (25%)	CESS	36 (23%)
Bachelier	8 (18%)	Bachelier	3 (7%)	Bachelier	50 (32%)	Bachelier	56 (36%)
Master	1 (2%)	Master	4 (9%)	Master	14 (9%)	Master	18 (12%)
Université	3 (7%)	Université	8 (18%)	Université	17 (11%)	Université	14 (9%)
Autres	6 (13%)	Autres	4 (9%)	Autres	18 (12%)	Autres	13 (8%)
Nombres d'échecs au bulletin de décembre de 2 ^e année				Nombres d'échecs au bulletin de décembre de 2 ^e année			
Aucun		11 (24%)		Aucun		94 (61%)	
Français		14 (31%)		Français		12 (8%)	
Mathématiques		24 (53%)		Mathématiques		30 (19%)	
Langues étrangères		14 (31%)		Langues étrangères		16 (10%)	
Sciences		16 (36%)		Sciences		14 (9%)	
Autres disciplines		4 (9%)		Autres disciplines		6 (4%)	
Nombres d'échecs au bulletin de juin de 2 ^e année				Nombres d'échecs au bulletin de juin de 2 ^e année			
Aucun		10 (22%)		Aucun		84 (55%)	
Français		11 (24%)		Français		7 (5%)	
Mathématiques		26 (58%)		Mathématiques		39 (25%)	
Langues étrangères		17 (38%)		Langues étrangères		8 (5%)	
Sciences		21 (47%)		Sciences		22 (14%)	
Autres disciplines		4 (9%)		Autres disciplines		13 (8%)	
Taux de redoublement				Taux de redoublement			
 ■ Redoublement ■ Pas de redoublement				 ■ Redoublement ■ Pas de redoublement			
Années redoublées				Années redoublées			
1 ^{re} année primaire		1 élève		1 ^{re} année primaire		0 élève	
2 ^e année primaire		0 élève		2 ^e année primaire		5 élèves	
3 ^e année primaire		3 élèves		3 ^e année primaire		1 élève	
4 ^e année primaire		2 élèves		4 ^e année primaire		4 élèves	
5 ^e année primaire		1 élève		5 ^e année primaire		2 élèves	
6 ^e année primaire		1 élève		6 ^e année primaire		4 élèves	
1 ^{re} année secondaire		0 élève		1 ^{re} année secondaire		1 élève	
2 ^e année secondaire		3 élèves		2 ^e année secondaire		7 élèves	
3 ^e année secondaire		45 élèves (100%)					

Figure 20 – Informations contextuelles des élèves de 3^e et 4^e années interrogées

Annexe 18 : fréquences de réponses obtenues à chaque item

1. Estime de soi scolaire

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	À qui je ressemble ?			Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
Q7_1	17%	32%	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	37%	14%
Q7_2	21%	23%	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copaines	30%	26%
Q7_3	36%	34%	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	17%	13%
Q7_4	28%	41%	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	20%	12%
Q7_5	30%	30%	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	27%	13%
Q7_6	25%	27%	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent réaliser leur travail scolaire plus rapidement	30%	18%
Q7_7	26%	29%	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	24%	20%
Q7_8	11%	27%	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien faire un petit boulot	35%	27%
Q7_9	13%	26%	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	38%	23%
Q7_10	23%	21%	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	33%	23%
Q7_11	18%	35%	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	31%	15%
Q7_12	17%	21%	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	41%	20%
Q7_13	38%	35%	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	17%	11%
Q7_14	22%	38%	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	25%	15%
Q7_15	20%	34%	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	27%	19%
Q7_16	20%	39%	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	28%	13%
Q7_17	21%	38%	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	26%	15%
Q7_18	20%	39%	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	25%	16%
Q7_19	20%	30%	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	29%	20%
Q7_20	26%	33%	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes n'apprécient pas ce qu'ils sont	26%	15%
Q7_21	15%	38%	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	26%	21%
Q7_22	20%	43%	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	22%	15%
Q7_23	31%	36%	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	20%	13%
Q7_24	23%	42%	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	23%	12%
Q7_25	23%	30%	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	26%	21%

Figure 21 – Fréquences des réponses obtenues pour l'estime de soi

2. La motivation scolaire

		Extrêmement faux	Très faux	Assez faux	Sans opinion	Assez vrai	Très vrai	Extrêmement vrai
		1	2	3	4	5	6	7
Q10_1	Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.	7%	3%	8%	28%	30%	11%	13%
Q10_2	Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.	5%	1%	4%	16%	36%	21%	17%
Q10_3	Je suis fier de moi quand mon travail plaît à mon professeur	2%	1%	2%	16%	27%	27%	25%
Q10_4	Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.	9%	3%	7%	29%	21%	13%	19%
Q10_5	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.	33%	14%	16%	19%	10%	3%	4%
Q10_6	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.	41%	13%	10%	19%	10%	4%	4%
Q10_7	Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.	3%	2%	3%	29%	37%	14%	13%
Q10_8	Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.	2%	0%	5%	19%	22%	14%	37%
Q10_9	Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.	2%	0%	4%	17%	20%	20%	37%
Q10_10	Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.	3%	1%	2%	15%	18%	17%	44%

Figure 22 – Fréquences des réponses obtenues pour la motivation scolaire

3. La supervision parentale

		Oui	Non
Q13_1	Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.	54%	46%
Q13_2	Mes parents m'ont imposé la décision.	21%	79%
Q13_3	Mes parents me soutiennent dans mon orientation.	79%	20%
Q13_4	Mes parents parlent régulièrement avec mes professeurs.	14%	86%
Q13_5	Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.	79%	21%
Q13_6	Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.	65%	35%
Q13_7	Je ressens que mes parents me soutiennent face à l'école.	65%	35%
Q13_8	Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.	70%	30%
Q13_9	Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.	45%	55%
Q13_10	Mes parents me laissent la liberté de gérer mon travail scolaire.	78%	22%
Q13_11	Lors des moments familiaux, mes parents m'interrogent sur mes futurs projets professionnels.	47%	53%
Q13_12	Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.	37%	63%
Q13_13	Mes parents m'orientent vers un certain type d'étude et de métier.	26%	74%
Q13_14	Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.	26%	74%
Q13_15	Mes parents me parlent souvent des devoirs.	40%	60%
Q13_16	Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.	47%	53%
Q13_17	Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.	23%	77%
Q13_18	Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.	36%	64%

Figure 23 – Fréquences des réponses obtenues pour la supervision parentale

4. L'influence des pairs

	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP	RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D'INFLUENCE	UN PEU	RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour:
Q14_1	Beaucoup étudier, faire tes devoirs	11%	14%	18%	45%	6%	4%	3%	Ne pas étudier, ne pas faire tes devoirs
Q14_2	Aller dans une classe différente de tes amis	2%	3%	3%	55%	13%	6%	17%	Prendre la même classe que tes amis
Q14_3	Être sociable, faire des choses pour les autres	13%	20%	18%	40%	8%	1%	1%	Ne pas être sociable et ne pas faire des choses pour les autres
Q14_4	Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire	12%	12%	16%	50%	5%	4%	2%	Aller à l'encontre des souhaits de tes parents
Q14_5	Ne pas faire beaucoup de chose avec ta famille	4%	3%	8%	56%	8%	7%	15%	Faire beaucoup de chose avec ta famille
Q14_6	Ne pas aller aux soirées organisées par l'école	10%	3%	9%	52%	6%	11%	7%	Aller aux soirées organisées par l'école
Q14_7	Faire partie d'une "bande" à l'école	11%	8%	8%	58%	5%	6%	3%	Ne pas faire partie d'une "bande" à l'école
Q14_8	Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent	13%	13%	11%	51%	6%	3%	3%	Ne pas respecter les horaires que tes parents t'imposent
Q14_9	Ne pas aller en soirée	9%	6%	3%	44%	11%	9%	19%	Aller en soirée
Q14_10	Suivre des cours pour t'améliorer	19%	9%	15%	46%	6%	2%	4%	Ne pas suivre des cours pour t'améliorer
Q14_11	Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires	8%	3%	9%	60%	13%	5%	3%	Essayer d'être ami avec des personnes populaires
Q14_12	Porter le même style vestimentaire qu'eux	1%	4%	7%	66%	8%	5%	9%	Porter des habits différents de ceux de vos amis
Q14_13	Terminer l'école secondaire	25%	8%	13%	46%	4%	1%	4%	Arrêter l'école secondaire
Q14_14	Parler et agir différemment que tes amis	8%	5%	10%	53%	11%	8%	4%	Parler et agir de la même manière que tes amis
Q14_15	Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis	8%	12%	11%	53%	6%	5%	5%	Passer du temps avec tes amis plutôt qu'avec ta famille
Q14_16	Ne pas avoir des beaux points à l'école	4%	4%	5%	42%	11%	20%	15%	Avoir des beaux points à l'école
Q14_17	Être aimé par tes professeurs	8%	6%	12%	58%	7%	4%	5%	Ne pas être aimé par tes professeurs
Q14_18	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différemment de ceux de tes amis	7%	3%	5%	75%	4%	3%	3%	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) identique de ceux de tes amis
Q14_19	Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir	4%	3%	4%	74%	8%	4%	3%	Leur demander avec qui tu devrais sortir
Q14_20	Parler agressivement aux adultes	3%	3%	6%	52%	12%	11%	14%	Montrer du respect aux adultes
Q14_21	Aller aux jeux organisés par l'école (football, basketball, etc.)	5%	5%	14%	63%	3%	4%	6%	Ne pas aller aux jeux organisés par l'école
Q14_22	Ne pas sécher les cours	20%	6%	13%	43%	12%	5%	2%	Sécher les cours
Q14_23	Ne pas aller à des concerts	6%	3%	5%	68%	8%	6%	5%	Aller à des concerts

	Dans quelle mesure mes amis et/ou mes amies m'encouragent-ils à...	BEAUCOUP RELATIVEMENT	UN PEU	PAS D'INFLUENCE	UN PEU RELATIVEMENT	BEAUCOUP	Ou pour :
Q14_24	D'ignorer ce que tes parents te disent de faire	4%	7%	6%	50%	13%	De faire ce que tes parents te disent de faire
Q14_25	Avoir la même opinion que celle de tes amis	6%	5%	15%	61%	5%	Avoir une opinion différente de celle de tes amis
Q14_26	Essayer d'avoir de bons résultats scolaires	19%	18%	13%	43%	3%	Ne pas essayer d'avoir de bons résultats scolaires
Q14_27	Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais	2%	2%	7%	61%	6%	Dire à tes parents où tu vas et ce que tu fais
Q14_28	Écouter de la musique ou des groupes que tes amis trouvent cool	4%	14%	12%	61%	4%	Écouter de la musique et des groupes que personne n'aime
Q14_29	Bien t'entendre avec tes parents	23%	12%	6%	51%	4%	Ne pas faire ce que tes parents te demandent
Q14_30	Sortir avec tes amis le week-end	13%	16%	20%	46%	1%	Rester chez toi le week-end
Q14_31	Faire des choses pour impressionner les autres	1%	3%	13%	67%	9%	Ne pas faire des choses pour impressionner les autres
Q14_32	Donner du fil à retordre aux enseignants	3%	4%	9%	59%	4%	Être gentil avec tes enseignants

Figure 24 – Fréquences des réponses obtenues pour l'influence des pairs

Annexe 19 : analyse factorielle et Alpha de Cronbach

1. Estime de soi

F1		
Valeur globale de soi		
Q7_15	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont.	0.78
Q7_20	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont.	0.78
Q7_25	Certains jeunes sont très heureux de leur état.	0.77
Q7_22	Certains jeunes trouvent qu'ils sont acceptés socialement.	0.65
Q7_24	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire.	0.58
Q7_21	Certains jeunes se trouvent assez intelligent.	0.56
Q7_17	Certains jeunes sont très appréciés des jeunes de leur âge.	0.55
Q7_14	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent.	0.55
Alpha de Cronbach		
0.86		

F2		
Compétence dans le travail		
Q7_13	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé.	0.78
Q7_3	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot.	0.69
Q7_23	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé.	0.60
Alpha de Cronbach		
0.74		

F3		
Perception de ses capacités		
Q7_5	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes.	0.70
Q7_8	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien faire un petit boulot.	0.65
Q7_6	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire.	0.63
Q7_16	Certains jeunes rencontrent des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe.	0.57
Alpha de Cronbach		
0.63		

F4		
Comportement		
Q7_19	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	0.75
Q7_9	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font.	0.66
Q7_10	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie.	0.46
Alpha de Cronbach		
0.53		

F5		
Sociabilité		
Q7_12	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement.	0.61
Q7_2	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains.	0.61
Q7_7	Certains jeunes ont beaucoup de copains.	-0.59
Alpha de Cronbach		
0.41		

F6		
Performance académique		
Q7_11	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire.	0.31
Q7_1	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge.	0.35
Q7_4	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire.	0.25
Alpha de Cronbach		
0.59		

Tableau 25 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour l'estime de soi scolaire

2. La motivation scolaire

F1		
Orientation vers soi		
Q10_2	Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.	0.86
Q10_4	Je suis fier de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes amis.	0.77
Q10_1	Je suis fier de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent.	0.72
Q10_3	Je suis fier de moi quand mon travail plaît au professeur.	0.45
Alpha de Cronbach		
0.71		

F2		
Orientation vers le travail scolaire		
Q10_6	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'une leçon.	0.74
Q10_7	Je suis très content lorsque j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.	0.68
Q10_5	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.	0.61
Alpha de Cronbach		
0.54		

F3		
Tendance au moindre effort		
Q10_8	Je suis content quand le professeur dit qu'on peut laisser tomber des exercices.	0.48
Q10_9	Je suis vraiment content quand le travail à faire est facile.	0.79
Q10_10	Je suis fier de moi quand j'ai obtenu une bonne note sans me fatiguer.	0.78
Alpha de Cronbach		
0.66		

Tableau 26 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour la motivation scolaire

3. Supervision parentale

F1		
Participation parentale dans le soutien scolaire		
Q13_6	Mes parents m'encouragent pour mon travail scolaire.	0.78
Q13_8	Mes parents me complimentent lorsque je travaille correctement.	0.72
Q13_3	Mes parents me soutiennent dans mon orientation.	0.70
Q13_7	Je ressens que mes parents me soutiennent face à mon orientation.	0.61
Q13_5	Mes parents s'intéressent à mes résultats scolaires.	0.48
Q13_1	Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision.	0.71
Q13_9	Mes parents me proposent de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans un ou plusieurs cours.	0.65
Q13_12	Je reçois beaucoup d'informations de mes parents sur les différents métiers qui existent.	0.32
Alpha de Cronbach		
0.76		

F2		
Vérification des travaux scolaires		
Q13_14	Mes parents vérifient très souvent que j'ai bien réalisé mes travaux scolaires.	0.77
Q13_15	Mes parents me parlent souvent des devoirs.	0.76
Q13_16	Mes parents me parlent souvent de mes résultats aux interrogations.	0.67
Q13_17	Mes parents vérifient régulièrement mes devoirs.	0.65
Q13_18	Mes parents vérifient régulièrement mes interrogations.	0.56
Alpha de Cronbach		
0.76		

Tableau 27 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour la supervision parentale

4. L'influence des pairs

F1		
Conformité aux pairs		
Q14_7	Faire partie d'une « bande » à l'école.	0.27
Q14_11	Ne pas essayer d'être ami avec des personnes populaires.	0.66
Q14_12	Porter le même style vestimentaire qu'eux.	0.23
Q14_14	Parler et agir différemment que tes amis.	0.42
Q14_18	Avoir une coupe de cheveux (ou un maquillage) différente de ceux de tes amis.	0.77
Q14_19	Ne pas leur demander avec qui tu devrais sortir.	0.76
Alpha de Cronbach		
0.45		

F2		
Entente familiale		
Q14_15	Passer du temps avec ta famille plutôt qu'avec tes amis.	0.36
Q14_29	Bien t'entendre avec tes parents.	0.42
Alpha de Cronbach		
0.54		

F3		
Passer du temps avec ses amis		
Q14_3	Être sociable, faire des choses pour les autres.	0.33
Q14_6	Ne pas aller aux soirées organisées par l'école.	0.57
Q14_9	Ne pas aller en soirée.	0.41
Q14_21	Aller au jeu organisé par l'école (football, basketball, etc).	0.67
Q14_23	Ne pas aller à des concerts.	0.64
Alpha de Cronbach		
0.51		

F4		
Participation à l'école		
Q14_1	Beaucoup étudier, faire tes devoirs.	0.66
Q14_10	Suivre des cours pour t'améliorer.	0.50
Q14_13	Terminer l'école secondaire.	0.52
Q14_16	Ne pas avoir de beaux points à l'école.	0.49
Q14_17	Être aimé par tes professeurs.	0.68
Q14_26	Essayer d'avoir de bons résultats scolaires.	0.37
Alpha de Cronbach		
0.73		

F5		
Mauvaise conduite		
Q14_4	Essayer de faire ce que tes parents te demandent de faire.	0.62
Q14_8	Rentrer à la maison quand tes parents te le demandent.	0.80
Q14_20	Parler agressivement aux adultes.	0.58
Q14_22	Ne pas sécher les cours.	0.41
Q14_24	D'ignorer ce que tes parents te disent de faire.	0.77
Q14_32	Donner du fil à retordre aux enseignants.	0.59
Q14_27	Ne pas laisser tes parents savoir où tu vas et ce que tu fais.	0.73
Alpha de Cronbach		
0.72		

Tableau 28 – Analyse factorielle et Alpha de Cronbach pour l'influence des pairs

Annexe 20 : moyennes et écarts-types des (sous-)dimensions

Population	Nombre	Cohorte	Attestation reçue
1	190	4TQ	AOA
2	115	4TQ	AOB
3	45	3G	AOB

Tableau 29 – Répartition des participants interrogés

Dimensions et sous-dimensions analysées	Moyenne			Écart-type		
<i>Comparaison des trois populations</i>	1	2	3	1	2	3
<i>Estime de soi</i>						
Valeur globale de soi	18.09	20.06	19.74	5.38	6.04	5.11
Compétence dans le travail	5.87	6.59	6.75	2.33	2.59	2.31
Perception de ses capacités	9.68	9.97	9.38	2.59	3.00	2.63
Comportement	7.78	7.80	7.49	2.20	2.27	2.28
Performance académique	6.67	7.52	7.56	1.95	2.30	1.95
<i>La motivation scolaire</i>						
Orientation vers soi	19.72	19.80	19.49	4.34	4.67	4.58
Orientation vers le travail scolaire	10.44	10.44	10.47	3.50	3.64	3.39
Tendance au moindre effort	16.93	16.83	16.42	3.50	3.17	3.18
<i>La supervision parentale</i>						
Participation parentale au soutien scolaire	.	11.11	10.91	.	2.33	2.08
Vérification des travaux scolaire	.	8.54	7.60	.	1.57	1.74
<i>L'influence des pairs</i>						
Entente familiale	.	6.77	7.18	.	2.40	2.35
Participation à l'école	.	20.24	19.89	.	5.29	6.71
Mauvaise conduite	.	24.57	24.95	.	5.97	6.06

Tableau 30 – Moyennes et écarts-types des dimensions et sous-dimensions analysées

Annexe 21 : analyses ANOVA

1. Estime de soi

Échelles analysées selon la filière et l'attestation obtenue		F value	Pr>F
F1	Valeur globale de soi	4.73	0.0095
F2	Compétence dans le travail	4.29	0.0144
F3	Perception de ses capacités	0.86	0.4261
F4	Comportement	0.35	0.7079
F5	Sociabilité	7.30	0.0008
F6	Performance académique	0.08	0.9250

Tableau 31– Analyse de la variance sur l'estime de soi

2. La motivation scolaire

Échelles analysées selon la filière et l'attestation obtenue		F value	Pr>F
F1	Orientation vers soi	0.08	0.9250
F2	Orientation vers le travail scolaire	0.00	0.9987
F3	Tendance au moindre effort	0.42	0.6582

Tableau 32 – Analyse de la variance sur la motivation scolaire

3. La supervision parentale

Échelles analysées selon la filière et l'attestation obtenue		F value	Pr>F
F1	Participation parentale au soutien scolaire	0.26	0.611
F2	Vérification des travaux scolaires	10.92	0.0012

Tableau 33 – Analyse de la variance sur la supervision parentale

4. L'influence des pairs

Échelles analysées selon la filière et l'attestation obtenue		F value	Pr>F
F2	Entente familiale	0.97	0.3260
F4	Participation à l'école	0.12	0.7248
F5	Mauvaise conduite	0.13	0.7147

Tableau 34 – Analyse de la variance sur l'influence des pairs

Annexe 22 : test de Tukey

1. Estime de soi

Valeur globale de soi				
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits		
2 – 3	0.4164	-18934	2.7263	
2 – 1	1.9659	0.3960	3.5358	***
3 – 2	-0.4164	-2.7263	1.8934	
3 – 1	1.5495	-0.6412	3.7401	
1 – 2	-1.9659	-3.5358	-0.3960	***
1 – 3	-1.5495	-3.7401	0.6412	

Tableau 35 – Test de Tukey sur la valeur globale de soi

Compétence dans le travail				
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits		
3 – 2	0.1623	-0.8486	1.1731	
3 – 1	0.8826	-0.0747	1.8399	
2 – 3	-0.1623	-1.1731	0.8486	
2 – 1	0.7203	0.0393	1.4013	***
1 – 3	-0.8826	-1.8399	0.0747	
1 – 2	-0.7203	-1.4013	-0.0393	***

Tableau 36 – Test de Tukey sur la compétence dans le travail

Perception de ses capacités			
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits	
2 – 1	0.2943	-0.4734	1.0621
2 – 3	0.5959	-0,5381	1.7299
1 – 2	-0.2943	-1.0621	0.4734
1 – 3	0.3016	-0.7696	1.3728
3 – 2	-0.5959	-1.7299	0.5381
3 – 1	-0.3016	-1.3728	0.7696

Tableau 37 – Test de Tukey sur la perception de ses capacités

Comportement			
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits	
2 – 1	0.0223	-0.6051	0.6497
2 – 3	0.3094	-0.6164	1.2351
1 – 2	-0.0223	-0.6497	0.6051
1 – 3	0.2871	-0.5879	1.1620
3 – 2	-0.3094	-1.2351	0.6164
3 – 1	-0.2871	-1.1620	0.5879

Tableau 38 – Test de Tukey sur le comportement

Performance académique				
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits		
3 – 2	0.0380	-0.8210	0.8971	
3 – 1	0.8889	0.0756	1.7022	***
2 – 3	-0.0380	-0.8971	0.8210	
2 – 1	0.8509	0.2668	1.4250	***
1 – 3	-0.8889	-1.7022	-0.0756	***
1 – 2	-0.8509	-1.4350	-0.2668	***

Tableau 39 – Test de Tukey sur la performance académique

2. La motivation scolaire

Orientation vers soi			
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits	
2 – 1	0.0819	-1.1675	1.3313
2 – 3	0.3111	-1.5447	2.1669
1 – 2	-0.0819	-1.3313	1.1675
1 – 3	0.2292	-1.5223	1.9807
3 – 2	-0.3111	-2.1669	1.5447
3 – 1	-0.2292	-1.9807	1.5223

Tableau 40 – Test de Tukey sur l'orientation vers soi

Orientation vers le travail scolaire			
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits	
3 – 2	0.02319	-1.43788	1.48426
3 – 1	0.02982	-1.34776	1.40741
2 – 3	-0.02319	-1.48426	1.43788
2 – 1	0.00664	-0.97509	0.98836
1 – 3	-0.02982	-1.40741	1.34776
1 – 2	-0.00664	-0.98836	0.97509

Tableau 41 – Test de Tukey sur l'orientation vers le travail scolaire

Tendance au moindre effort			
Pop comparaison	Difference Between Means	Simultaneous 95% Confidence Limits	
1 – 2	0.0968	-0.8368	1.0304
1 – 3	0.5094	-0.8007	1.8194
2 – 1	-0.0968	-1.0304	0.8368
2 – 3	0.4126	-0.9769	1.8020
3 – 1	-0.5094	-1.8194	0.8007
3 – 2	-0.4126	-1.8020	0.9769

Tableau 42 – Test de Tukey sur la tendance au moindre effort