



ANALYSE DES FACTEURS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC DANS LES GYMNASES VAUDOIS : ENQUÊTE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Cynthia Vaudroz

Frédéric Stéputat

Karine Benghali Daepfen

En collaboration avec Bruno Suchaut et Corinne Gonzalez

183 / Février 2022



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient chaleureusement Marina Steck pour sa contribution au cadre théorique et aux analyses textuelles du questionnaire, Jérôme Voumard pour la passation de plusieurs entretiens et la retranscription de ceux-ci, et Nathalie Araujo pour la mise en page et la relecture attentive.

Dans le cadre des missions de l'URSP, ses travaux sont publiés sous l'égide du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Les publications expriment l'avis de leurs auteurs et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
1 INTRODUCTION	5
2 CADRE THÉORIQUE	7
2.1 MODÈLE THÉORIQUE EXPLIQUANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE	7
2.2 THÉORIES PSYCHOLOGIQUES EXPLIQUANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE	8
2.2.1 <i>La théorie de l'autodétermination</i>	8
2.2.2 <i>La théorie de l'attribution causale</i>	8
2.2.3 <i>Les buts d'accomplissement</i>	9
2.2.4 <i>Le sentiment d'efficacité personnelle</i>	9
2.2.5 <i>La théorie « Unskilled but unaware »</i>	10
3 QUESTIONS DE RECHERCHE	11
4 ÉTUDE QUANTITATIVE : QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES DES GYMNASES VAUDOIS	13
4.1 MÉTHODE	13
4.1.1 <i>Procédure</i>	13
4.1.2 <i>Échantillon</i>	13
4.1.3 <i>Instruments</i>	14
4.2 RÉSULTATS	18
4.2.1 <i>Variables familiales et sociodémographiques</i>	18
4.2.2 <i>Perception de réussite et d'abandon a priori</i>	19
4.2.3 <i>Motivation à aller au gymnase, absentéisme, place dans la classe et engagement scolaire</i>	23
4.2.4 <i>Stress et burn-out scolaire</i>	32
4.2.5 <i>Santé mentale et soutien social</i>	39
5 ÉTUDE QUALITATIVE : ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES EN SITUATION D'ÉCHEC OU D'ABANDON	45
5.1 MÉTHODE	45
5.1.1 <i>Procédure</i>	45
5.1.2 <i>Échantillon</i>	45
5.1.3 <i>Plan d'analyse</i>	47
5.2 RÉSULTATS	49
5.2.1 <i>Absentéisme</i>	49
5.2.2 <i>Consommation de substances et problèmes psychologiques</i>	51
5.2.3 <i>Tentative d'explication de redoublement en 3^e année</i>	54
5.2.4 <i>« Bons » et « mauvais » enseignants selon les élèves</i>	56
5.2.5 <i>Raisons et conséquences d'un abandon du gymnase</i>	59
6 CONCLUSION	63
6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET PISTES D'ACTION	63
6.2 DISCUSSION CONCLUSIVE	69
7 BIBLIOGRAPHIE	71

1 INTRODUCTION

Dans le canton de Vaud, le cursus gymnasial, que ce soit en École de commerce, École de culture générale et École maturité, connaît un succès qui ne se dément pas, avec des effectifs qui ne cessent d'augmenter ces dernières années. La construction de nouveaux gymnases dans le canton fait d'ailleurs partie des objectifs prioritaires de la direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP). La voie gymnasiale est largement choisie par les jeunes qui sortent de l'école obligatoire, plus particulièrement ceux de la voie secondaire pré-gymnasiale et certains élèves de la voie générale, qui, sous réserve d'un nombre de points suffisants, peuvent accéder à un cursus gymnasial. Selon le directeur général de l'enseignement postobligatoire, de nombreux jeunes vaudois tenteraient d'abord la filière gymnasiale avant d'entrer en apprentissage. Il indique par ailleurs que l'âge moyen d'entrée en apprentissage est de 18 ans dans le canton de Vaud mais d'environ 16 ans dans les autres cantons¹.

Chaque année, au gymnase, des élèves redoublent, se réorientent dans leur scolarité ou terminent sur un échec définitif ou un abandon, ce qui a un coût certain pour la collectivité, mais aussi pour les élèves concernés en termes de fluidité dans leurs parcours scolaires. L'objectif de ce travail est de mieux cerner les facteurs qui nuisent à une réussite linéaire des études, et de proposer des solutions qui favorisent la réussite. À ce titre, nous nous intéresserons plus particulièrement aux facteurs individuels tels que la motivation, la santé mentale, la consommation de substances, etc. Le rôle des enseignantes et des enseignants sera également interrogé, ces derniers jouant, humainement et pédagogiquement, un rôle non négligeable dans la réussite des élèves. L'environnement familial et notamment le soutien parental sera également investigué. Pour terminer, une dernière question sera explorée plus attentivement, celle de l'abandon des études, qui peut se produire y compris lorsque l'élève est en situation de réussite. Elle permettra de découvrir quel sens les jeunes interrogés donnent à leur carrière et en quoi le gymnase s'inscrit dans ces représentations.

Pour répondre à ces différentes questions, deux études ont été réalisées. La première est une étude quantitative qui a été menée durant l'année scolaire 2016-2017. Plus de 3200 élèves des onze gymnases vaudois² ont répondu à un vaste questionnaire portant sur différentes thématiques, telles que le soutien social, les affects anxieux ou dépressifs, le climat de classe, l'absentéisme, ou encore les projets académiques et professionnels. La seconde est une étude qualitative : vingt-six élèves ayant répondu au questionnaire et se trouvant en situation d'échec ou d'abandon lors de l'année scolaire 2016-2017 ont été interrogés par le biais d'entretiens individuels d'une heure environ.

Le présent document consistera tout d'abord en une revue de la littérature concernant les différents facteurs de réussite et d'échec. Nous aborderons ensuite la méthodologie et les résultats de l'étude quantitative, puis la méthodologie et les résultats de l'étude qualitative. Une conclusion s'ensuivra qui permettra de mettre en lien les deux études, d'en faire une synthèse en soulignant les apports de la recherche, et d'évoquer quelques pistes en matière de recommandations concrètes.

¹ Journal *24 Heures* du 11 mars 2019.

² En excluant le gymnase intercantonal de la Broye.

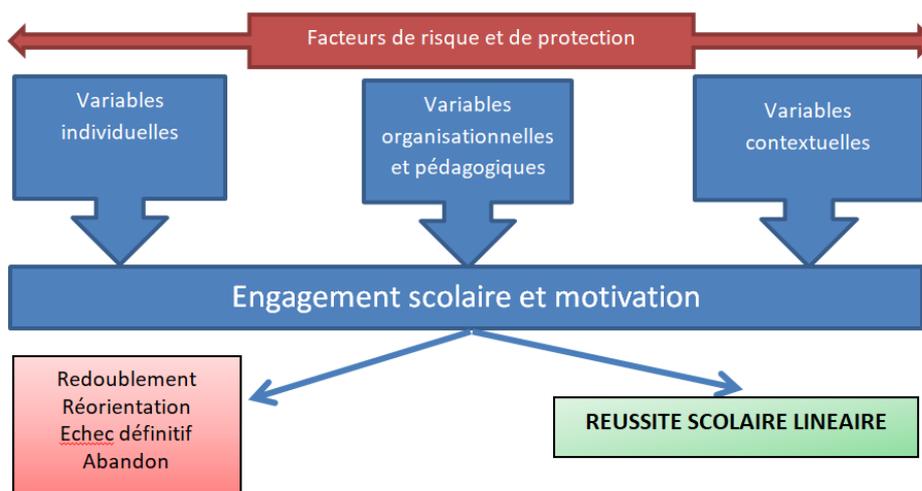
2 CADRE THÉORIQUE

2.1 MODÈLE THÉORIQUE EXPLIQUANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Le parcours scolaire d'un élève dépend de nombreuses variables évolutives, pouvant être catégorisées de la manière suivante : individuelles, organisationnelles et pédagogiques, contextuelles. Ces variables peuvent agir positivement sur le parcours de l'apprenant (facteurs de protection) tout comme négativement (facteurs de risque). L'influence de l'ensemble de ces variables jouera un rôle déterminant sur l'engagement scolaire et la motivation de l'élève dans une période donnée – engagement et motivation qui détermineront le déroulement et la réussite ou non d'une année scolaire. L'échec scolaire comprend toutes les voies se présentant à un apprenant qui ne poursuit pas ses études de manière linéaire, selon un cursus scolaire temporel classique (redoublement, réorientation, abandon et échec définitif). Les notions de facteurs de risque et de protection sont mobilisées sur le modèle des politiques de prévention en santé publique. Pour Broussouloux et Houzelle-Marchall (2006), « on appelle facteurs de risque les caractéristiques individuelles ou collectives liées à l'environnement, à la culture ou au mode de vie, et qui entraînent pour la personne ou la population une probabilité de développer une maladie ou un problème de santé. Les facteurs de protection sont des ressources internes ou externes protégeant la santé des personnes et des populations ».

Les variables individuelles concernées sont les suivantes, selon une revue de la littérature de Vaudroz et Suchaut (2017) (liste non exhaustive) : les variables socio-démographiques (sexe, nationalité, niveau socio-économique), les variables psychologiques et comportementales (personnalité, capacités cognitives, agressivité, consommation de substances, etc.) ainsi que celles individuelles, en lien avec la scolarité (passé scolaire, engagement et motivation scolaires, sentiment d'efficacité, absentéisme, etc.). **Les variables organisationnelles et pédagogiques** (contexte scolaire) suivantes peuvent être mises en avant : établissement scolaire, climat de classe, soutien du corps l'enseignant, pratiques pédagogiques, etc. Pour finir, les **variables contextuelles** concernent avant tout la situation familiale (fonctionnement et soutien familial).

Figure 1 : Facteurs influençant le déroulement et la réussite d'une année scolaire



2.2 THÉORIES PSYCHOLOGIQUES EXPLIQUANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans cette partie, nous allons évoquer les théories ayant trait à la motivation rattachée au contexte scolaire. Ainsi, nous décrivons la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), de l'attribution causale (Weiner, 1985), des buts d'accomplissement (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984), du sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 1977), ainsi que l'effet de Kruger et Dunning (1999) « incompétent, mais ignorant de l'être »³.

Thill & Vallerand (1993, p.18) définissent la motivation comme telle : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » Concernant les forces plus précisément, « les forces internes et/ou externes impliquent la possibilité que la motivation ne vienne pas seulement de la personne elle-même (une origine interne), mais également de l'environnement social extérieur à la personne, comme un climat de classe ou encore des individus influents (parents et/ou enseignants par exemple). » L'objectif de toute personne en charge de l'enseignement pour développer la motivation de ses élèves est ainsi, dans cette perspective, de repérer et susciter les forces internes des apprenantes et des apprenants, tout en développant un climat de classe sécurisant et stimulant.

2.2.1 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

La théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) avance que les individus, ici les élèves, sont naturellement mus par la motivation, attirés par un besoin de satisfaction et de croissance. Cette théorie fait la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, et évoque également l'absence de motivation (ou « amotivation »). La motivation intrinsèque est liée à une condition personnelle qui pousse un individu à agir pour la simple satisfaction de l'exercice d'une activité, alors que la motivation extrinsèque est souvent liée à l'obtention d'un bénéfice externe, non inhérent à l'activité elle-même. Les auteurs distinguent toutefois six types de motivations, sur une échelle en continuum, partant d'un pôle de motivation non-autodéterminée, commençant par l'amotivation, à un pôle de plus en plus autodéterminé avec la motivation intrinsèque ; entre les deux, il y a différentes nuances de motivations extrinsèques.

Dans le contexte scolaire, certains auteurs (par exemple Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp, 2004) se sont intéressés à l'effet de l'autodétermination sur l'absentéisme et le décrochage. Ils ont notamment constaté que plus la motivation était décrite comme autodéterminée par les élèves, plus ces derniers avaient comme intention de persévérer à l'école. En outre, ils ont également remarqué que plus les élèves sont motivés intrinsèquement, moins il y a d'absentéisme et de décrochage scolaire.

2.2.2 LA THÉORIE DE L'ATTRIBUTION CAUSALE

Les choix comportementaux d'un individu, dont le but est de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, dépendent de l'analyse d'une situation qu'il vit, de ses représentations en la matière. Les causes perçues à l'origine d'une situation vécue se classent en trois dimensions : le lieu de causalité, la stabilité et la contrôlabilité. Par lieu de causalité, on

³ « Unskilled but unaware », traduction libre.

entend celle interne (capacités, efforts) et celle externe (la chance, par exemple). La stabilité concerne la répétition ou non d'un événement, qui crée une situation prévisible, donc plus stable à gérer pour une personne. La contrôlabilité renvoie à une gestion qu'un individu peut avoir par rapport à une situation vécue, notamment sa capacité à entreprendre ou réagir. Ainsi, les choix comportementaux que les individus vont adopter quant au maintien ou au développement de l'estime de soi dépendent fortement des explications causales attribuées par ces derniers. Dans le cas d'un échec scolaire, les causes attribuées par un élève seront éventuellement considérées comme externes, instables et incontrôlables. Par exemple, le comportement d'une ou un enseignant pourra être perçu par une apprenante ou un apprenant comme très variable, inadéquat pédagogiquement et manifestement trop sévère – perception qui conforte l'élève dans une certaine estime de soi. Dans ce cas, le choix fait par cet élève pourrait être de cesser de travailler, de ne plus manifester de motivation pour la branche concernée et d'augmenter ainsi les risques d'un nouvel échec

2.2.3 LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

Les comportements et la motivation adoptés par des individus dépendent de certains objectifs à atteindre dans l'accomplissement de soi, plus précisément au nombre de deux : le but de maîtrise et le but de performance. Le but de maîtrise fait référence à une augmentation du sentiment d'accomplissement personnel quand une amélioration de ses capacités est ressentie dans un domaine donné ou, également, quand un échec a été évité. Le but de performance est d'atteindre des objectifs d'une meilleure manière que les autres ou tout simplement d'éviter d'être moins bon. Dans le but de maîtrise, ce qui entraîne la motivation est avant tout le but d'apprendre : des activités difficiles seront privilégiées, avec une envie d'amélioration. Dans le but de performance, les activités simples seront davantage mises en avant – l'objectif étant avant tout de « briller » par rapport à ses congénères. À ce stade, il est important de mettre ces objectifs en lien avec la valence associée à chaque comportement – motivation et engagement étant impactés. À l'école, par exemple, le but de performance-évitement de l'échec peut péjorer l'intention d'agir, prétéritant ainsi une réussite scolaire. Un but de maîtrise est corrélé à la motivation intrinsèque et à une capacité à s'organiser favorisant ainsi la réussite scolaire. Il existe, en outre, un lien entre le but d'accomplissement et le climat de classe ou d'un établissement : les établissements favorisant une compétition entre les élèves nourriront plutôt les buts de performance ; les écoles mettant en avant le plaisir d'apprendre et le goût de l'effort s'orienteront plutôt vers les buts de maîtrise. En conclusion, le but de performance semble prendre le dessus à l'adolescence, ce qui pourrait avoir des conséquences sur les parcours scolaires (échec ou réussite).

2.2.4 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) concerne la croyance en ses propres compétences (subjectivité) dans des domaines généralement spécifiques. Deux personnes aux SEP différentes peuvent avoir des aptitudes considérées comme identiques (objectivité). Un SEP s'établit à partir de quatre sources : les expériences antérieures, l'observation des pairs, l'influence sociale et les états physiologiques et émotionnels. Les expériences antérieures concernent principalement les états d'échec ou de réussite, leurs causes, ce qui va influencer sur un comportement futur (voir ci-dessus). L'observation des pairs peut influencer sur la motivation : si un élève observe une classe active et motivée, sa motivation pourra augmenter. L'influence sociale provient, quant à elle, de retours d'experts, parents et/ou d'enseignant-e-s dans un domaine précis. La connaissance de ses états physiologiques et émotionnels dans une situation donnée peut pousser un individu vers le dépassement de soi ou au contraire vers un blocage de ses moyens. Le SEP est un concept proche de l'estime de soi, sans pour autant lui être équivalent. En effet, le sentiment

d'efficacité personnelle et la motivation peuvent être modifiés par les remarques des pairs tandis que l'estime de soi est une évaluation de sa propre valeur. Ce contraste peut être appliqué à la gestion personnelle de la critique : dans un SEP, la critique peut être constructive, dans l'estime de soi, une menace à l'égo.

2.2.5 LA THÉORIE « UNSKILLED BUT UNAWARE »

La remise en question de certaines de ses compétences dans un but d'évolution personnelle dépend également de compétences données dans un domaine spécifique – compétences nécessaires pour prendre du recul et pouvoir s'évaluer. Cette théorie montre que les individus se surestiment souvent dans leurs compétences, entre autres afin de protéger l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Il apparaît également que les individus les plus faibles dans un domaine se surestiment grandement. Cet effet s'explique par le manque de recul cognitif de ces derniers quant aux réelles capacités dans un domaine considéré. Ce manque de capacités peut avoir des conséquences négatives dans un parcours scolaire : plus un élève est incompetent dans un domaine, plus il se surestimera et plus les risques d'échec seront grands.

En conclusion, les théories présentées ci-dessus dessinent un premier tableau de ce qui peut influencer sur l'engagement scolaire et la motivation, ces deux dimensions agissant sur une éventuelle réussite scolaire linéaire. Dans toutes ces théories décrites succinctement, il apparaît que la motivation est une force personnelle et individuelle, mais dont l'évolution et les objectifs dépendent grandement de l'individu lui-même et de son environnement de vie (pairs, corps enseignant, école), comme le décrit le cadre théorique général proposé.

3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Le but de ce travail est de répondre à la question globale suivante : quelles sont les causes et les conséquences d'un échec ou d'un abandon au gymnase ?

De manière plus spécifique, l'enquête quantitative par questionnaires envoyée à l'ensemble des élèves des gymnases vaudois tentera de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les facteurs individuels impliqués dans la réussite ou l'échec et l'abandon d'un élève de gymnase vaudois ? Plus précisément, est-ce que la motivation (intrinsèque, extrinsèque ou l'absence de motivation), l'engagement scolaire, l'absentéisme, la présence ou l'absence de projet scolaire et professionnel, la santé mentale, le stress et le burn-out scolaire, ou la consommation de substances ont un impact sur les résultats scolaires ?
- Quels sont les facteurs sociaux ou scolaires impliqués dans la réussite ou l'échec et l'abandon d'un élève de gymnase vaudois ? Plus précisément, est-ce que le soutien des parents, des camarades de classe ou des enseignant.e.s a un impact sur les résultats scolaires ? Qu'en est-il des pratiques éducatives du corps enseignant ?

L'enquête qualitative effectuée par entretiens auprès des élèves ayant échoué ou abandonné le gymnase tentera de répondre aux questions suivantes :

- Comment favoriser une réussite scolaire linéaire au gymnase ? Quels facteurs de risque à prévenir ? Quels facteurs de protection à promouvoir ?
- Comment expliquer le redoublement en troisième année ?
- Qu'est-ce qu'une enseignante ou un enseignant favorisant la réussite ?
- Quels sont les élèves qui abandonnent et pourquoi ?
- Quelles sont les conséquences d'un échec ou d'un abandon ?

Nous sommes conscients que les variables investiguées dans cette recherche sont fortement liées entre elles. Par exemple, la motivation peut provenir des pratiques éducatives du corps enseignant, l'absentéisme peut être une cause du manque de motivation ou signe de la dépression, la consommation de substances peut survenir pour pallier le manque de soutien parental ou pour oublier les mauvais résultats scolaires, etc. Nous ne prétendons pas être exhaustifs ou pouvoir facilement expliquer les causes et conséquences d'un échec ou d'un abandon, mais nous tenterons d'amorcer quelques éléments de réponses aux questions ci-dessus.

4 ÉTUDE QUANTITATIVE : QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES DES GYMNASSES VAUDOIS

4.1 MÉTHODE

4.1.1 PROCÉDURE

Un questionnaire online sur SurveyMonkey a été envoyé à tous les gymnases du canton de Vaud (Suisse) en novembre 2016. Ce sont les directrices, les directeurs et/ou le secrétariat qui avaient pour tâche de transmettre l'URL du questionnaire aux enseignantes et enseignants, qui eux-mêmes devaient le distribuer aux élèves de première, deuxième et troisième année des trois formations présentes dans les gymnases vaudois (école de maturité, école de commerce et école de culture générale)⁴. La passation devait se faire hors cours sauf si l'enseignante ou l'enseignant souhaitait le faire durant une heure de cours (par exemple pendant un cours d'informatique). Dans le but de motiver les élèves à répondre, deux bons de 50 chf étaient octroyés par gymnase sur la base d'un concours. Afin de pouvoir lier les réponses du questionnaire aux résultats scolaires, le questionnaire n'était pas anonyme : les élèves devaient fournir leur prénom et leur nom.

Tous les gymnases ont participé ; le taux de participation des élèves est de 28.4% (3262 élèves ont répondu, sur une population totale de 11488). La durée du questionnaire (environ 45 minutes), ainsi que l'absence d'anonymat ont probablement rebuté certains élèves.

4.1.2 ÉCHANTILLON

Au total, 3262 élèves ont répondu au questionnaire. Parmi eux, 92% l'ont fait entièrement. Les tableaux 1, 2, 3 indiquent le sexe, l'âge moyen et le pourcentage de Suisses selon la voie suivie.

Tableau 1 : Composition de l'échantillon selon l'année scolaire, le genre, l'âge et la nationalité pour les élèves de l'école de maturité

Année scolaire	Filles		Âge		Suisses		Total
	N	%	M	E-T	N	%	
1 ^{re} année	536	65.1%	15.7	.80	702	85.3	823 (34%)
2 ^e année	491	63.3%	16.9	.90	661	85.2	776 (32%)
3 ^e année	526	64.1%	17.8	.90	734	89.5	820 (34%)
Total	1553	64.2%	16.8	1.23	2097	86.7	2419 (100%)

Note : M = moyenne ; E-T = écart-type

Par rapport à la population générale, les filles, les élèves de troisième année et les Suisses sont surreprésentés dans l'échantillon des élèves de maturité (la population totale est composée de 56.4% de filles, 30.6% d'élèves de troisième année et 85.5% de Suisses).

⁴ Sauf pour le gymnase de Beaulieu où seuls les élèves de deuxième et troisième étaient sollicités, étant donné qu'une étude similaire de la HEP avait lieu au même moment auprès des élèves de première année.

Tableau 2 : Composition de l'échantillon selon l'année scolaire, le genre, l'âge et la nationalité pour les élèves de l'école de culture générale

Année scolaire	Filles		Âge		Suisse		Total
	N	%	M	E-T	N	%	
1 ^{re} année	211	76.2%	16.1	.88	210	75.8	277 (42%)
2 ^e année	142	72.4%	17.1	.96	165	84.2	196 (30%)
3 ^e année	139	75.5%	18.3	1.02	150	81.5	184 (28%)
Total	492	74.9%	17.0	1.32	525	79.9	657 (100%)

Note : M = moyenne ; E-T = écart-type

Tableau 3 : Composition de l'échantillon selon l'année scolaire, le genre, l'âge et la nationalité pour les élèves de l'école de commerce

Année scolaire	Filles		Âge		Suisse		Total
	N	%	M	E-T	N	%	
1 ^{re} année	26	44.8%	16.3	.93	43	74.1	58 (31%)
2 ^e année	37	55.2%	17.3	.91	52	77.6	67 (36%)
3 ^e année	24	39.3%	18.3	1.05	49	80.3	61 (33%)
Total	87	46.8%	17.3	1.25	144	77.4	186 (100%)

Note : M = moyenne ; E-T = écart-type

4.1.3 INSTRUMENTS

Les paragraphes suivants détaillent les échelles utilisées dans le questionnaire administré aux gymnasiennes et gymnasiens. Un questionnaire différent selon la voie suivie (maturité, culture générale, et commerce) a été utilisé.

Données personnelles et niveau socioéconomique

Le sexe, l'âge, la fratrie et la composition du ménage (nombre et présence d'un ou deux parents, colocation, compagne/compagnon) ont été investigués.

Nous avons tenté de réaliser une approximation du niveau socioéconomique en demandant le niveau d'études le plus élevé atteint par chacun des parents. Les élèves pouvaient répondre « Pas terminé l'école obligatoire », « École obligatoire », « Apprentissage », « Maturité ou bac », « Université ou haute école », « Je ne sais pas », et « Autre (précisez) ». Après avoir recodé les réponses « autres », nous avons créé une moyenne entre les scores à ces deux questions (de 1 – « Pas terminé l'école obligatoire » à 5 – « Université ou haute école ») ; dans le cas d'une réponse manquante à l'une ou l'autre de ces deux questions, nous avons utilisé le score obtenu à la question sans donnée manquante.

Grâce aux données du recensement scolaire, nous avons également pu obtenir la nationalité et la langue maternelle pour tous les élèves.

Informations sur le gymnase

Des questions concernant l'établissement fréquenté (Auguste-Piccard, Beaulieu, Bugnon, Burier, Chamblandes, Cité, Morges, Nyon, Provence, Renens, Yverdon), l'année scolaire, et la classe ont été posées. Ces informations ont pu être recoupées avec les informations officielles obtenues par les données du recensement scolaire.

Pour les classes de l'école de maturité, nous avons également investigué l'option spécifique (physique et application des mathématiques, philosophie et psychologie, biologie et chimie,

économie et droit, espagnol, italien, arts visuels, musique, latin, grec) et le niveau de mathématiques (standard ou renforcé). Les élèves du gymnase Auguste-Piccard ont répondu à une question leur demandant s'ils étaient en classe spéciale pour l'art ou le sport.

Pour les classes de l'école de culture générale, nous avons également demandé l'option choisie en deuxième ou en troisième année (socio-pédagogique, santé, communication et information, artistique, socio-éducative). Les élèves de première étaient invités à indiquer quelle option ils *pensaient* choisir l'année suivante.

Perception de réussite et d'abandon a priori

Une question fermée et une question ouverte ont permis d'investiguer la perception de réussite a priori. La question fermée demandait : « Pensez-vous que vous allez réussir votre année ? » avec 4 modalités de réponses « Oui, j'en suis sûre(e) », « Oui, je le pense », « Non, je ne le pense pas » et « Non, j'en suis sûr(e) ». La question ouverte demandait à la suite de cette question fermée : « Pourquoi ? ». Les réponses à la question ouverte ont été catégorisées (cf. section Résultats). Nous avons également demandé aux élèves s'ils souhaitaient abandonner leur cursus. Les modalités de réponse variaient selon l'appartenance aux différentes voies du gymnase (« Oui, pour aller en école de maturité » ; « Oui, pour aller en école de commerce » ; « Oui, pour aller en école de culture générale » ; « Oui, pour faire un apprentissage » ; « Oui, mais je ne sais pas quoi faire d'autre » ; « Non » ; « Autre : précisez »).

Place dans la classe

Une question investiguait la place de l'élève dans la classe. Trois items indiquaient les différentes places (« Si c'est possible, je me mets tout devant » ; « Si c'est possible, je me mets au milieu » ; « Si c'est possible, je me mets tout derrière »). Chaque item était évalué sur une échelle de fréquence allant de 1 – « À aucun cours » à 4 – « À tous les cours ».

Motivation à aller au gymnase

La motivation à aller au gymnase a été mesurée par l'*Échelle de motivation en éducation* (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) adaptée par Berger et Rinaldi Davinroy (2015) pour des élèves en âge d'aller au gymnase. Les élèves devaient indiquer les raisons pour lesquelles ils allaient au gymnase. Sept types de motivation ont été mesurés : trois intrinsèques (3 items mesurent la motivation intrinsèque à la connaissance, exemple : « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; 3 items mesurent la motivation intrinsèque à l'accomplissement, exemple : « J'ai du plaisir à toujours vouloir faire mieux dans mes études » ; 3 items mesurent la motivation intrinsèque à la stimulation, exemple : « Je trouve que les cours sont fantastiques »), trois extrinsèques (4 items mesurent la motivation extrinsèque identifiée, exemple : « J'en ai besoin pour intégrer la filière qui m'intéresse » ; 3 items mesurent la motivation extrinsèque introjectée, exemple : « Je veux me prouver que je suis capable d'obtenir ma matu » ; 3 items mesurent la motivation extrinsèque de régulation externe, exemple : « Je pourrai ainsi avoir un bon salaire plus tard ») ainsi que l'amotivation (3 items, exemple : « Je me demande vraiment pourquoi je vais au gymnase ». Trois items ont été ajoutés pour mesurer la pression parentale (exemple : « Mes parents ont exigé que j'aille au gymnase »), qui pourrait se situer entre l'amotivation et la motivation extrinsèque de régulation externe. Chaque item est évalué de 1 « Totalemment en désaccord » à 7 « Totalemment d'accord ». Il est possible également de calculer un indice d'autonomie relative (Ryan & Connell, 1989).

Stress scolaire

Le stress scolaire éprouvé par les élèves a été mesuré par l'échelle originale *Adolescents Haslers Inventory* (Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow, & Schinke, 1986), validée en français par Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont, & Halfon (1997). Pour cette étude, nous avons utilisé 18 items indiquant un éventuel problème scolaire, chaque problème étant évalué sur l'échelle suivante : 1 – Pas eu ce problème, 2 – Pas du tout stressé(e), 3 – Peu stressé(e), 4 – Moyennement stressé(e), 5 – Très stressé(e). Après recodage afin que « Pas du tout stressé(e) » = 1 tout comme « Pas eu ce problème », l'échelle va de 1 à 4. En plus d'un score de stress scolaire global, il est possible de distinguer le stress lié à la charge de travail, le stress lié au succès et à l'avenir, et le stress lié aux relations à l'école. Une analyse en composantes principales avec rotation sur cette étude a montré qu'il était préférable de distinguer 5 facteurs (stress lié à la charge de travail, stress lié à l'étourderie de l'élève, stress lié aux relations avec le corps enseignant, stress lié aux relations avec les camarades de classe, stress lié aux succès, à l'avenir et à la pression des parents).

Burnout scolaire

Le burnout scolaire a été mesuré par *l'Inventaire de burnout scolaire* de Meylan, Doudin, Antonietti, & Stéphan (2015), qui est la version française et adaptée de *School Burnout Inventory* (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009). Le burnout scolaire est ainsi mesuré par 9 items indiquant un éventuel burnout scolaire, chaque item étant évalué sur une échelle allant de 1 – Totalement en désaccord à 6 – Totalement d'accord. Il est ainsi possible d'obtenir un score global de stress scolaire, de même qu'un score selon les trois dimensions du burnout évalué que sont l'épuisement lié au travail scolaire (4 items, exemple : « Je me sens accablé-e par mon travail scolaire »), le cynisme envers le travail scolaire (3 items, exemple « Je sens que je suis en train de perdre l'intérêt pour mon travail scolaire »), et l'inadéquation en tant qu'élève (2 items, exemple : « J'ai souvent l'impression d'être insuffisant-e dans mon travail scolaire »).

Engagement scolaire

L'engagement scolaire est mesuré par l'échelle originale *The Schoolwork Engagement Inventory* (Salmela-Aro & Upadaya, 2012), actuellement en cours de validation française. Il est mesuré par 9 items faisant référence à différents aspects de l'engagement que peut ressentir l'adolescent-e par rapport au gymnase. Chaque item est évalué sur une échelle en 7 points allant de « Jamais » à « Tous les jours ». À nouveau, en plus d'un score global d'engagement scolaire, il est possible d'obtenir des scores concernant trois types d'engagement : énergie (attitudes / approche positive du travail scolaire ; 3 items, exemple : « Au gymnase, je déborde d'énergie »), dévouement (attitude cognitive positive et perception du sens du travail scolaire ; 3 items, exemple : « Je suis motivé-e par mon travail scolaire ») et absorption dans le travail (concentration sur le travail scolaire ; 3 items, exemple : « Je ne vois pas passer le temps quand j'étudie »).

Soutien social

Le soutien social perçu par les élèves a été mesuré par *l'Échelle de soutien social pour enfants et adolescents* (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stephan, 2015) qui est la version française et adaptée du *Child and Adolescent Social Support Scale* de Malecki et Demaray (2002). La version traduite par Meylan et al. (2015) permet de mesurer la perception qu'ont les jeunes du soutien social de leurs parents, de leurs enseignant-e-s, de leurs camarades de classe, de leur meilleur-e ami-e à l'école et de l'école (cinq sources de soutien différentes). Nous avons utilisé uniquement les items mesurant le soutien social des trois sources de

soutien suivantes : parents, corps enseignant, et camarades de classe. Ainsi, pour chaque source de soutien, douze items ont été utilisés, pour un total de 36 items. Chaque item est évalué sur une échelle allant de 1- « Jamais » à « 6 – « Toujours ». Pour chaque source de soutien, trois items mesurent le soutien de type émotionnel (exemple d'item : « Mes parents me montrent qu'ils sont fiers de moi »), trois items mesurent le soutien de type informationnel (exemple d'item : « Mes enseignant-e-s m'expliquent les choses que je ne comprends pas »), trois items mesurent le soutien de type évaluatif (exemple d'item : « Mes camarades de classe me disent que j'ai fait du bon travail quand j'ai fait quelque chose de bien ») et trois items mesurent le soutien de type instrumental (exemple d'item : « Mes parents me donnent beaucoup de choses dont j'ai besoin »).

Absentéisme

La fréquence et les raisons de l'absentéisme ont été mesurées par 9 items développés spécialement pour cette étude. Chaque item indique une raison de l'absence (maladie, rendez-vous chez le médecin, réveil tardif, contenu du cours pas intéressant, manière dont le cours est donné pas plaisante, autre chose de plus urgent à faire par rapport à la vie scolaire, autre chose de plus urgent à faire par rapport à la vie privée, volonté de traîner avec ses amis, autres raisons – à préciser). Pour chaque item, l'élève devait préciser si l'absence, depuis le début de l'année scolaire, avait eu lieu 1 – « Jamais », 2 – « 1 à 3 fois », 3 – « 4 à 7 fois », 4 – « 8 fois ou plus ». Un score total d'absentéisme peut être ainsi calculé, de même qu'une classification qualitative selon les raisons des absences (cf. la section Résultats).

Consommation de substances et activités extrascolaires

Afin d'éviter le biais de désirabilité accompagnant fréquemment les réponses liées à la consommation de substances, les items permettant de l'évaluer ont été mesurés dans une même échelle indiquant des activités extrascolaires plus générales. Ainsi, 15 items mentionnant des activités hors scolarité ont été mesurés sur une échelle allant de 1 – « Jamais » à 6 – « Tous les jours ou presque » (depuis le début de l'année scolaire). Les items qui nous intéressent plus particulièrement sont ceux évoquant des substances - cigarettes, marijuana, alcool - et ceux fréquemment liés à de meilleurs résultats scolaires (ou controversés) comme la lecture et la pratique d'un sport.

Réussite gymnasiale et résultats scolaires

Les données du recensement scolaire nous permettent de savoir dans quelle mesure les élèves sont passés de la première année à la deuxième, de la deuxième à la troisième, et s'ils ont réussi leurs examens en fin de troisième année. Une variable simplifiée de réussite peut ainsi être créée (1 = réussite scolaire ; 0 = échec ou abandon).

Les résultats scolaires des élèves ont été récoltés par le biais de la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP) sous la forme d'un total de points obtenus au premier bulletin intermédiaire, à la fin du premier semestre, à la fin du second semestre et après les examens finaux (pour les élèves de troisième année). Pour des raisons de données manquantes, nous avons choisi d'utiliser les résultats à la fin du premier semestre comme indicateur de résultats scolaires. Afin de pouvoir comparer les élèves des trois années scolaires et des différentes voies, le nombre total de points a été divisé par le nombre de notes constituant le total. En cas de donnée manquante, nous avons remplacé la donnée manquante par le total de points au premier bulletin intermédiaire si disponible, ou à la fin de l'année scolaire le cas échéant. Nous avons vérifié que les données étaient plausibles à l'aide notamment d'une variable indiquant le nombre de notes inférieures à 4 pour chaque bulletin. En cas de donnée aberrante, nous avons procédé de la même façon que pour les

données manquantes (si aucune donnée disponible lors des autres bulletins, alors nous avons transformé la valeur en donnée manquante).

4.2 RÉSULTATS

4.2.1 VARIABLES FAMILIALES ET SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Description des variables familiales et sociodémographiques selon la voie suivie

Contexte familial : composition de la famille

Le tableau 4 indique la composition de la famille selon la voie suivie. Rappelons qu'il y avait plus de catégories proposées dans le questionnaire que celles présentées ici ; des regroupements ont été effectués afin de simplifier la catégorisation. On remarque que les élèves de l'école de culture générale ont une structure familiale qui diffère de la norme sociale.

Tableau 4 : Description de la composition de la famille où vit l'élève

Voie	Vit avec ses 2 parents	Vit avec 1 parent	Vit sans parent	Nb de personnes dans le ménage, en moyenne
EM (n = 2406)	72.8%	25.2%	1.5%	4.09 (ET = 1.04)
ECG (n = 654)	67.1%	30.1%	2.1%	4.07 (ET = 1.20)
EC (n = 185)	72.0%	26.9%	0.5%	3.99 (ET = 1.10)
Tous (n = 3248)	71.5%	26.3%	1.6%	4.08 (ET = 1.08)

Note : Le total peut différer de la somme des élèves dans chaque voie car dans l'échantillon figurent quelques élèves que l'on n'a pas pu identifier.

ET = écarts-types

Approximation du niveau sociodémographique

Le tableau suivant indique la moyenne, la médiane et le mode obtenus du niveau d'étude le plus élevé atteint par les parents selon la voie suivie. Pour rappel, ce niveau varie entre 1 (pas terminé scolarité obligatoire) et 5 (université ou haute école). Afin de rendre compte des différences de niveau socio-économique entre les trois filières, la médiane et le mode sont également mentionnés. Rappelons que la médiane divise les distributions de valeurs en deux parties égales (ainsi, la moitié des parents d'élèves de maturité ont en moyenne une valeur de 4 à cet indice, comparativement à 3.5 pour les élèves de l'école de commerce et 3 pour les élèves de l'école de culture générale). Le mode indique la valeur la plus fréquente dans la distribution. Ainsi, on constate que pour une majorité d'élèves de l'école de maturité les deux parents ont obtenu un diplôme d'une haute école, ce qui n'est pas le cas des élèves de l'école de commerce ou de culture générale où il semblerait que les deux parents aient en majorité obtenu un certificat fédéral de capacité.

Tableau 5 : Approximation du niveau sociodémographique selon la voie suivie

Voie	Moyenne	Médiane	Mode
EM (n = 2353)	3.98 (ET = 1.06)	4	5
ECG (n = 626)	3.36 (ET = 1.09)	3	3
EC (n = 171)	3.39 (ET = 1.17)	3.5	3
Tous (n = 3154)	3.83 (ET = 1.11)	4	5

Note : Le total peut différer de la somme des élèves dans chaque voie car dans l'échantillon figurent quelques élèves que l'on n'a pas pu identifier.

ET = écarts-types

Liens entre les variables familiales et sociodémographiques et la réussite gymnasiale

Le tableau 6 indique le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie selon la structure familiale et la réussite ou l'échec au gymnase (échec incluant redoublement et abandon). Nous pouvons effectuer un test de khi-carré afin de tester si la différence observée est significative.

Tableau 6 : Nombre et pourcentage de réussites et d'échecs selon la structure familiale

	Réussite	Échec	Total
Vit avec 2 parents	2094 _a (89.6%)	242 _a (10.4%)	2336 (100.0%)
Vit avec 1 parent	757 _a (88.3%)	100 _a (11.7%)	857 (100.0%)
Vit seul	35 _b (68.6%)	16 _b (31.4%)	51 (100.0%)
Total	2886 (89.0%)	358 (11%)	3244

Note : Lorsque les indices diffèrent, cela signifie qu'il y a une différence significative entre les proportions selon la méthode de Bonferonni.

Nous remarquons que, selon la méthode de Bonferonni, il n'y a pas de différence statistiquement significative pour la réussite des élèves selon qu'ils vivent avec leurs deux parents ou avec un seul parent. Par contre, les adolescentes et adolescents qui vivent dans une structure sans parents (en colocation, seuls, dans un foyer, etc.) échouent ou abandonnent plus que les autres. Cette différence est statistiquement significative ($\chi^2(2) = 22.92, p < .001$).

4.2.2 PERCEPTION DE RÉUSSITE ET D'ABANDON A PRIORI

Description de la perception de l'abandon a priori selon la voie choisie et l'année de scolarité

Une question visait spécifiquement le thème de l'abandon des études dans la filière fréquentée au moment de l'enquête. Sur le plan descriptif, un premier constat est que la très grande majorité des gymnasiennes et des gymnasiens (soit 92%) déclarent souhaiter continuer leur formation actuelle alors que près de 7% envisagent de la quitter. Seulement une très faible minorité de jeunes (1,1%) ne se prononcent pas pour l'un ou l'autre des choix (abandon versus poursuite). Le tableau suivant décrit plus précisément les réponses des jeunes exprimant le souhait d'abandonner leur formation actuelle.

Tableau 7 : Réponses concernant le souhait d'abandonner les études suivies actuellement

Raisons du souhait d'abandon	Effectifs	Pourcentages
Oui, pour une autre filière gymnasiale	90	36.0
Oui, pour un apprentissage	30	12.0
Oui, mais je ne sais pas quoi faire d'autre	80	32.0
Ne sais pas pourquoi	36	14.4
Oui, pour une autre formation	14	5.6
Total	250	100.0

Plus d'un tiers des jeunes (36%) concernés par cet abandon, a priori, évoquent un changement de filière. Un peu plus d'un jeune sur dix (12%) souhaite faire un apprentissage et près de 6% une autre formation (artistique essentiellement). On relève également une proportion non négligeable d'indécises et d'indécis qui déclarent ne pas savoir précisément quoi faire (32%) et une plus faible part de jeunes qui déclarent ne pas savoir pourquoi ils envisagent d'abandonner (14.4%).

On notera que le souhait d'abandon n'est pas lié au genre puisque les proportions de jeunes souhaitant abandonner sont identiques chez les filles et les garçons ($\text{Khi}^2 = 3.35$, n.s.). De même l'année de formation n'est pas statistiquement liée au souhait d'abandonner les études entreprises ou au fait d'être indécis ($\text{Khi}^2 = 7.89$, n.s.). Une analyse plus détaillée indique toutefois que ce sont les élèves de troisième année qui sont les plus nombreux à exprimer le souhait de poursuivre leurs études dans la même voie (93.4%), ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où ils sont plus proches des examens de fin de gymnase.

Toujours en ce qui concerne cette possibilité de changement de formation, une différence significative est relevée selon la filière suivie ($\text{Khi}^2 = 156.24$, $p < .000$). À la lecture des chiffres du tableau 8, on observe que ce sont les jeunes de l'école de maturité qui souhaitent le moins abandonner leur formation (seulement 3.5% d'entre eux souhaitent abandonner) alors que chez les gymnasiennes et gymnasiens de l'école de culture générale et de l'école de commerce une proportion plus forte souhaitent abandonner la voie choisie (respectivement 16.6% et 15.1% pour l'école de culture générale et l'école de commerce).

En école de culture générale, le souhait de quitter la voie fréquentée reflète le souhait d'intégrer la filière de maturité et ce constat est relevé de la première à la troisième année : ce sont respectivement 56,3%, 59,5% et 68,2% des jeunes qui veulent abandonner l'école de culture qui souhaitent intégrer l'école de maturité. En filière de commerce, c'est ce même souhait qui est constaté (entre 25% et 36,4% des jeunes concernés selon l'année fréquentée) mais aussi celui d'intégrer un apprentissage (18,2% à 33,3% des jeunes concernés selon l'année).

Tableau 8 : Réponses concernant le souhait d'abandonner les études selon la filière fréquentée (en %)

Filière suivie	Oui, pour changer de formation	Non, pas de changement	Autre / Je ne sais pas	Total
EM	3.5	95.5	1.0	100
ECCG	16.6	82.2	1.3*	100
EC	15.1	82.7	2.2*	100
Total	6.8	92.1	1.1	100

* : effectifs inférieurs à 10

Il est finalement instructif de retenir, d'une part que la grande majorité des élèves souhaitent continuer leur scolarité dans la voie fréquentée et, d'autre part, que la plus forte proportion de jeunes envisageant la perspective d'un abandon est observée chez les gymnasiennes et gymnasiens de l'école de culture générale qui expriment leur souhait d'intégrer l'école de maturité.

Description de la perception de réussite selon la voie choisie et l'année de scolarité

À la question qui cherchait à savoir si les jeunes pensaient réussir leur année scolaire, une grande majorité de jeunes (93,6%) ont fourni une réponse positive et près d'un tiers affirment même cela avec certitude. À l'opposé, une très faible proportion (0.5%) pense être certains d'échouer leur année et près de 6% pensent ne pas réussir sans toutefois en être certains (tableau 9).

Tableau 9 : Réponses concernant la perception de la réussite en fin d'année

Pensez-vous que vous allez réussir votre année ?	Effectifs	Pourcentages
Oui, j'en suis sûr	1020	32.4
Oui, je le pense	1927	61.2
Non, je ne le pense pas	185	5.9
Non, j'en suis sûr	17	0.5
<i>Total</i>	<i>3149</i>	<i>100.0</i>

Par ailleurs, les réponses des gymnasiennes et gymnasiens interrogés ne se distinguent pas selon l'année de scolarité gymnasiale ($\text{Khi}^2 = 3.37$, n.s.), la proportion de jeunes certains de réussir étant toujours d'environ un tiers pour les trois années. De même, ceux affichant une perception positive, mais avec moins de certitude, représentent environ 60% de la population pour chaque année considérée. Le même constat d'absence de différences entre années est relevé pour les réponses négatives. En revanche, la filière suivie s'avère davantage discriminante quant à la perception de la réussite ($\text{Khi}^2 = 19.75$, $p < .01$). Le tableau 10 indique en effet que les élèves de l'école de maturité témoignent de plus de confiance dans leur réussite (34,1%) que ceux fréquentant l'école de culture générale ou l'école de commerce (respectivement 27,2% et 27,9% disent être sûrs de réussir).

Tableau 10 : Réponses concernant la perception de la réussite en fin d'année selon la filière fréquentée (en %)

Filière suivie	Oui, j'en suis sûr(e)	Oui, je le pense	Non, je ne le pense pas	Non, j'en suis sûr(e)	Total
EM	34.1	60.3	5.1	0.5*	100
ECG	27.2	63.7	8.3	0.8*	100
EC	27.9	64.8	6.7	0.6*	100
<i>Total</i>	<i>32.4</i>	<i>61.2</i>	<i>5.9</i>	<i>0.5*</i>	<i>100</i>

* : effectifs inférieurs à 10

La réussite n'est pas non plus envisagée de la même manière selon le genre ($\text{Khi}^2 = 62.76$, $p < .001$). Ainsi, les garçons se montrent beaucoup plus confiants dans leur chance de réussir leur année (41,3% d'entre eux) que les filles (27,8% d'entre elles). De manière complémentaire, un échec possible est plus souvent cité par les filles (6,9%) que par les garçons (4%). Il est par ailleurs intéressant de constater qu'en croisant le sexe des jeunes et la filière suivie, une différence de perception de réussite émerge chez les filles ($\text{Khi}^2 = 12.89$, $p < .05$), alors que ce pattern ne se retrouve pas chez les garçons ($\text{Khi}^2 = 9.87$, n.s.). En effet alors que chez les garçons la filière de formation n'a pas d'effet significatif sur l'estimation de réussite de l'année scolaire, les filles de l'école de maturité montrent plus de confiance dans leur réussite que celles fréquentant l'école de culture générale. En école de maturité, elles sont 29,5% à être sûres de leur réussite, alors qu'elles ne sont que 23,2% en école de culture générale. En outre, elles sont 63,9% en école de maturité à penser réussir (sans en être certaines), tandis qu'elles sont 67% à être dans le même cas en école de culture générale.

Le questionnaire permettait aux répondants de justifier leur réponse sur la perception de la réussite. Une analyse spécifique a donc été réalisée permettant de regrouper les raisons évoquées par les jeunes dans ce domaine. Il ressort de cette analyse que quatre grandes catégories d'explications peuvent être dégagées pour les gymnasiennes et gymnasiens ayant une perception positive de leur réussite, mais aussi pour la petite part d'élèves envisageant l'échec mais sans certitude.

La première catégorie se rapporte aux capacités (au sens large du terme) que pensent posséder ou pas les jeunes. Il s'agit notamment de réponses citant l'intelligence ou encore la maîtrise de la matière académique, donc des éléments stables et internes (mais incontrôlables selon Weiner (1985)). Une deuxième catégorie concerne l'investissement pour la formation en termes d'effort réalisé par les gymnasiennes et les gymnasiens. L'effort peut être considéré quant à lui comme un facteur instable, interne mais contrôlable (Weiner, 1985). La motivation est la notion qui regroupe les réponses de la troisième catégorie. Cette motivation pouvant être de différente nature : simple (Deci & Ryan, 2000), viser à atteindre des buts comme obtenir de bons résultats, maîtriser la matière ou encore viser un projet professionnel (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986, Elliot, 1999 ; Nicholls, 1984). Enfin, une quatrième catégorie regroupe les réponses des élèves qui pronostiquent leur réussite en se référant à leurs expériences antérieures vécues comme positives ou comme négatives (Bandura, 1977). Par ailleurs, certaines réponses uniques dans leur genre n'ont pas pu être catégorisées dans ces quatre thèmes, de fait elles ont été rassemblées dans une catégorie « autre ».

Le tableau 11 présente la répartition des jeunes selon ces différences catégories. On précisera que le total des effectifs est supérieur au nombre de jeunes de notre échantillon, car ils ont pu citer plusieurs réponses entrant dans différentes catégories. Certains ont, par exemple, mentionné leurs expériences antérieures et leur motivation comme facteurs communs de réussite. Nous avons recensé 4401 réponses dont 19,4% mentionnent les capacités des élèves, 25,8% font référence à l'effort fourni ou à fournir, 16,7% à la motivation ressentie, 30,3% aux expériences antérieures et 7,8% des réponses concernent des facteurs divers ne pouvant faire l'objet d'un classement.

Tableau 11 : Réponses concernant les raisons évoquées quant à la perception de la réussite en fin d'année

Raisons évoquées par les jeunes	Effectifs	Pourcentages
Capacités	853	19.4
Effort	1136	25.8
Motivation	736	16.7
Expériences antérieures	1333	30.3
Autres	343	7.8
<i>Total</i>	<i>4401</i>	<i>100.0</i>

Si l'on distingue à présent les jeunes selon le degré de certitude qu'ils ont dans la perception de leur réussite, parmi les jeunes affirmant réussir avec certitude leur année scolaire, 21,6% font référence aux capacités, 21,5% à l'effort fourni ou à fournir, 17,6% à la motivation ressentie et 31,8% aux expériences antérieures. Enfin, 7,4% des réponses ont concerné d'autres facteurs. Avec un nombre total de 2641 réponses, les élèves pensant réussir, mais n'étant pas certains, ont mobilisé à la hauteur de 19% des raisons en lien avec leurs capacités, 29,5% des réponses concernaient l'effort, 16,9% la motivation, 29,5% les expériences antérieures et 5,1% se sont rapportés à d'autres éléments. Il est en outre intéressant de noter que les réponses évoluent en fonction des années de scolarité. Si l'effort et les expériences antérieures restent des raisons dominantes au cours des trois ans d'étude, les élèves font de plus en plus appel aux capacités et à la motivation au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité gymnasiale.

Pour la minorité de jeunes qui pensent plutôt échouer leur année scolaire, on a relevé 183 réponses, dont 15,3% concernant la capacité, 18% l'effort, 14,2% la motivation, 42,1% les

expériences antérieures. Finalement, 10,4% des répondantes et répondants ont mobilisé d'autres justifications. Le dernier groupe d'élèves, ceux qui pensent être certains d'échouer a, quant à lui, son propre pattern de réponses. Sur 18 réponses, 6 traitent de la difficulté de la formation, 7 de raisons externes, comme le comportement négatif d'enseignantes ou d'enseignants, 4 de raisons internes comme l'inadaptation de l'élève à la formation et une réponse ne peut faire l'objet d'un classement.

Selon le genre, les raisons mobilisées pour justifier la perception de leur réussite diffèrent. Ainsi les garçons font mention des capacités plus souvent que ne le font les filles (24,6% contre 17,6%), ces dernières associant davantage leur possible réussite à l'effort que ne le font les garçons (garçons : 23,1% ; filles : 28,5%). Ces résultats laissent penser que les garçons utilisent des facteurs explicatifs plutôt stables, mais incontrôlables, alors que les filles expliquent leur perception de la réussite par des facteurs plus instables mais contrôlables.

En mettant en lien l'année de scolarité et les explications des gymnasiens, nous constatons que les expériences antérieures (respectivement 34,1% en première, 28,6% en deuxième, 27,9% en troisième), et les efforts fournis (respectivement 28% en première, 26,7% en deuxième, 25,2% en troisième) sont les raisons les plus évoquées pour les trois années. Nous pouvons néanmoins noter que le recours à ces justifications tend à se réduire au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité. Ce mouvement peut faire écho au sentiment de nouveauté ressenti par les élèves lors de la transition vers l'univers gymnasial. Quand beaucoup reste à découvrir dans un nouveau fonctionnement scolaire, il semble assez réaliste de se baser sur ce qui était connu dans le passé pour mieux appréhender la situation (Bandura, 1977 ; Weiner, 1985). Nous pouvons d'ailleurs constater, à l'inverse, que les autres catégories de réponses affichent une légère tendance à augmenter avec les années. La catégorie « capacités » notamment gagne 4,7% en 2 ans (de 17,5% à 22,2%).

Concernant les filières fréquentées par les gymnasiens, nous pouvons apercevoir certaines tendances. Les références aux expériences antérieures, majoritaires sur l'ensemble de l'échantillon, sont plus souvent utilisées par les élèves en EM (31,6%) et moins par ceux des autres filières (ECG : 27% ; EC : 25%). Celles-ci ont une population de jeunes qui font plus souvent référence à l'effort fourni ou à fournir (EM : 25,3%, ECG : 30,7%, EC : 32,5%). Les jeunes de l'école de maturité ont par ailleurs une plus grande tendance à se référer aux capacités pour justifier leur choix de réponse (EM : 20,7%, ECG : 17,1%, EC : 18,4%). Au final, ni la motivation, ni les autres raisons ne se distinguent dans une filière ou une autre.

4.2.3 MOTIVATION À ALLER AU GYMNASÉ, ABSENTÉISME, PLACE DANS LA CLASSE ET ENGAGEMENT SCOLAIRE

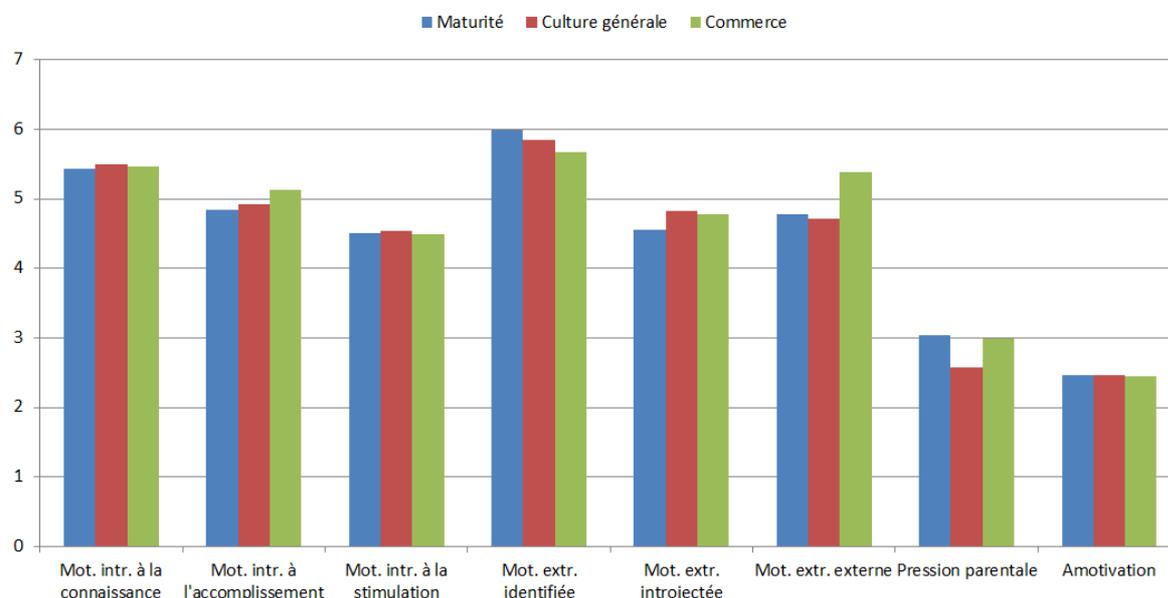
Description des motivations à aller au gymnase, absentéisme, place dans la classe et engagement scolaire selon la voie choisie et l'année scolaire

Motivations à aller au gymnase

Le graphique suivant indique les moyennes obtenues aux différents types de motivation évalués par l'adaptation de l'échelle de motivation en éducation, selon les trois filières. Nous remarquons que la motivation extrinsèque identifiée est le type de motivation le plus endossé par les élèves en général, même si les élèves de l'école de commerce semblent également être motivés par des gratifications externes (telles que le futur salaire ou un bon travail). Rappelons que la motivation extrinsèque identifiée renvoie, par exemple, au fait d'aller au gymnase dans le but de pouvoir poursuivre ses études dans une haute école.

Globalement, les élèves semblent être plutôt motivés à aller au gymnase, et peu éprouvent de l'amotivation (341 élèves sur 3154, soit environ 10% ont une moyenne d'amotivation supérieure à 5).

Figure 2 : Moyennes obtenues aux différents types de motivation, selon les filières



Note : L'échelle va de 1 = Totalemment en désaccord à 7 = Totalemment d'accord

Il est également intéressant d'observer les corrélations existantes entre les différents types de motivation. Le tableau 12 montre que les corrélations sont positives entre les différents types de motivation, et négatives entre l'amotivation et les autres types de motivation. À noter qu'il n'y a aucun lien entre les types de motivation intrinsèque et la pression parentale, alors qu'on observe un lien positif entre la motivation extrinsèque introjectée/externe et la pression parentale.

Tableau 12 : Corrélations entre les différents types de motivation

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Intr. connaissance	1	.6**	.68**	.26**	.23**	.01	-.06	-.39**
2. Intr. accomplissement		1	.55**	.33**	.45**	.20**	.02	-.44**
3. Intr. stimulation			1	.23**	.21**	-.01	.01	-.41**
4. Extr. identifiée				1	.30**	.34**	.02	-.38**
5. Extr. introjectée					1	.46**	.20**	-.16**
6. Extr. externe						1	.32**	-.01
7. Pression parentale							1	.17**
8. Amotivation								1

Note : N = 3155 ; ** p < .01

Absentéisme

Un score global d'absentéisme a été calculé de la manière suivante : 9 items mesuraient différentes raisons de l'absentéisme, évalués de 1 – « Jamais », 2 – « 1 à 3 fois », 3 – « 4 à 7 fois », 4 – « 8 fois ou plus ». Ainsi, le score global d'absentéisme, en additionnant les réponses données (de 1 à 4) et en soustrayant de 9 points (afin d'éviter d'avoir un des scores commençant à 9) pouvait varier entre 0 (« Jamais ») à 27 (« Toujours »)⁵. En l'occurrence, dans notre échantillon, les scores varient entre 0 et 22, avec une moyenne de 3.01 et un écart-type de 2.94 (médiane = 2 ; mode = 1). Les différences selon les années scolaires et les filières sont indiquées dans le tableau 13.

Tableau 13 : Moyenne et écart-type au score total d'absentéisme selon l'année scolaire et la filière

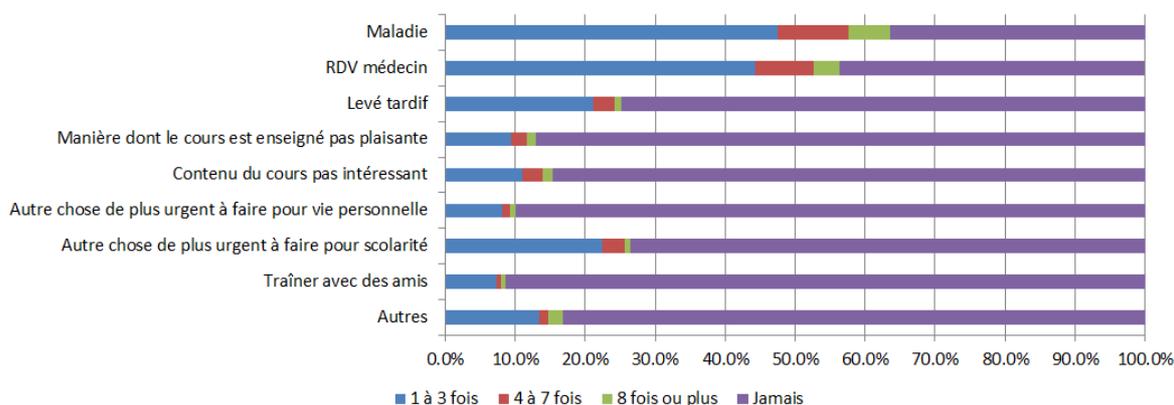
École / Année	Maturité	Culture générale	Commerce	Toutes
1 ^{re}	M = 1.94 ; ET = 2.01	M = 2.29 ; ET = 2.71	M = 2.39 ; ET = 2.65	M = 2.05 ; ET = 2.28
2 ^e	M = 2.97 ; ET = 2.64	M = 3.34 ; ET = 3.08	M = 4.27 ; ET = 3.48	M = 3.12 ; ET = 2.80
3 ^e	M = 3.88 ; ET = 3.33	M = 4.09 ; ET = 3.55	M = 4.05 ; ET = 3.08	M = 3.93 ; ET = 3.35
Toutes	M = 2.94 ; ET = 2.85	M = 3.1 ; ET = 3.16	M = 3.61 ; ET = 3.20	M = 3.01 ; ET = 2.94

Note : M = Moyenne, ET = Ecart-type.

Nous pouvons remarquer que plus on avance dans les années scolaires, plus les élèves sont absents (en particulier en école de maturité et en école de culture générale). Les médianes passent également de 1 en première année à 2 en deuxième et à 3 en troisième, globalement. De même, les élèves de l'école de culture générale et ceux de l'école de commerce sont plus absents que les élèves de l'école de maturité.

Nous avons également tenté de comprendre les raisons des absences. Huit raisons étaient proposées dans le questionnaire (cf. section Méthodologie ci-dessus), et la possibilité était offerte aux répondants et répondantes de mentionner d'autres raisons. Le graphique ci-dessous indique les raisons et les fréquences de ces absences.

Figure 3 : Raisons et fréquences annuelles des absences



Note : N = 3065 (varie selon les raisons, de 3060 à 3071).

Nous observons que les raisons médicales sont les raisons les plus évoquées (plus de 62% des jeunes ont été absents pour cause de maladie, et plus de 55% pour cause de rendez-vous

⁵ Les données manquantes étaient remplacées par « 1 » (« jamais ») dès lors qu'il y avait au moins une valeur non manquante. Dans le cas contraire, le score global d'absentéisme était considéré comme manquant.

médical). Le levé tardif ainsi que des choses plus urgentes à faire pour la scolarité sont également des raisons d'absence pour plus de 28% des élèves.

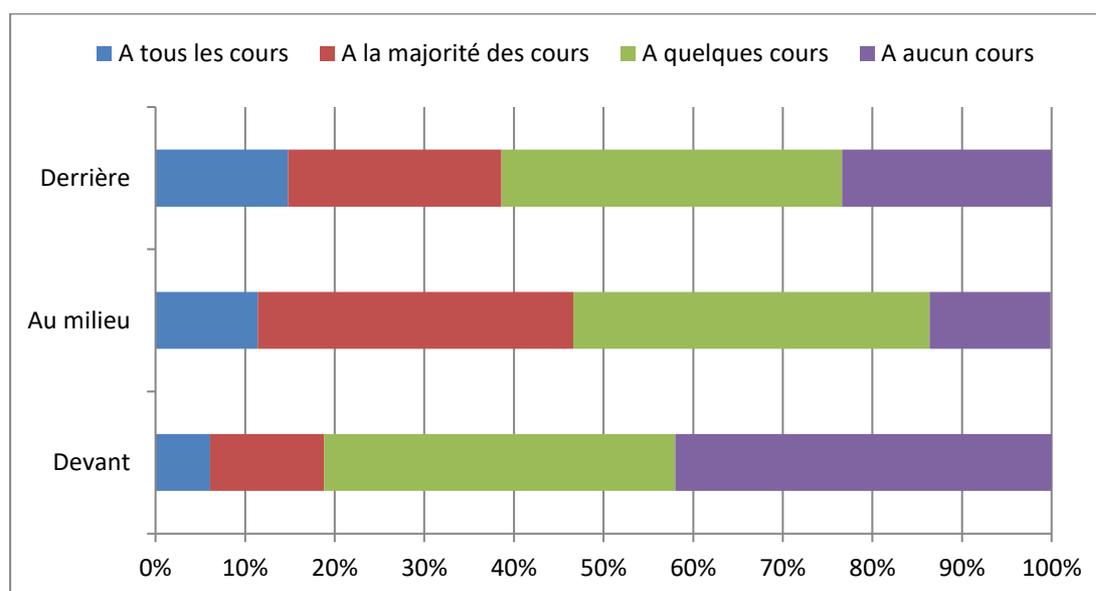
En recodant les questions ouvertes, d'autres raisons sont apparues : les accidents, la fatigue globale, le fait de déjà connaître la matière, la préparation à l'avenir professionnel (stages, visites d'écoles), les obligations officielles comme le permis ou l'armée, les enterrements ou décès, les loisirs et vacances, les manifestations politiques, sportives, artistiques, etc., le manque de motivation, les jobs d'étudiants, les troubles psychologiques (anxiété, dépression), et les imprévus globaux (oubli d'affaires, problèmes de transports publics, etc.).

Globalement, de plus en plus d'élèves mentionnent toutes les raisons d'absence au fur et à mesure des années scolaires (tableau non montré ici). Il n'existe pas de différence significative selon la filière.

Place dans la classe

La figure 4 rend compte des préférences des élèves en matière de « place dans la classe » (devant, au milieu ou derrière). La majorité des élèves ont une préférence pour les rangs du milieu, même s'il y a un plus grand nombre d'élèves qui souhaitent aller derrière « à tous les cours ».

Figure 4 : Préférences des élèves en matière de « place dans la classe »

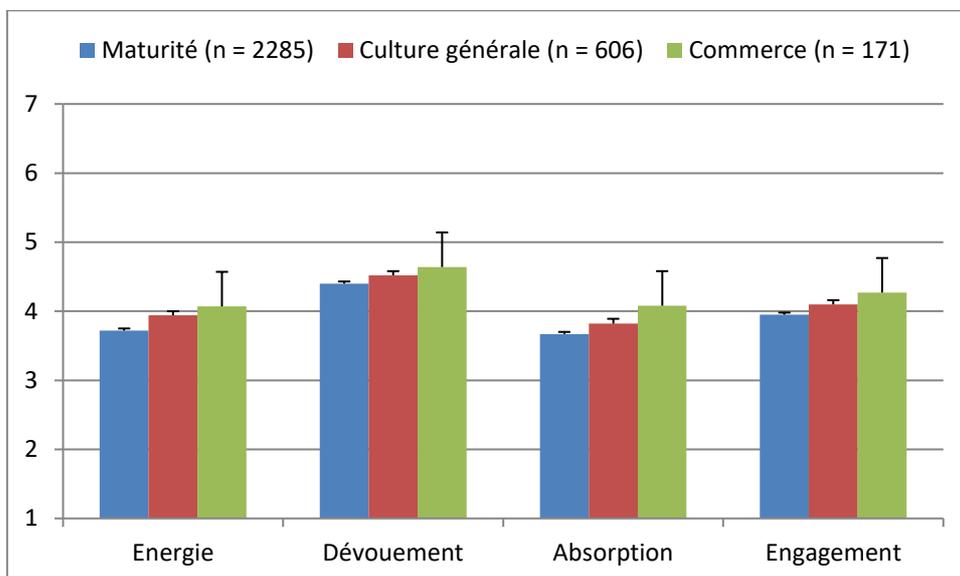


Note : Description des réponses des élèves à la question : « À quelle fréquence vous vous situez à ces différentes places dans la classe ? »

Engagement scolaire

La figure 5 indique les moyennes obtenues aux différents types d'engagement évalués par l'échelle d'engagement scolaire, selon les trois filières. Les différences entre les filières sont minimales. Les élèves globalement semblent moyennement engagés (l'échelle allant de 1 = « jamais » à 7 = « tous les jours » pour les 10 différents items). Les élèves semblent plus dévoués qu'absorbés ou énergiques.

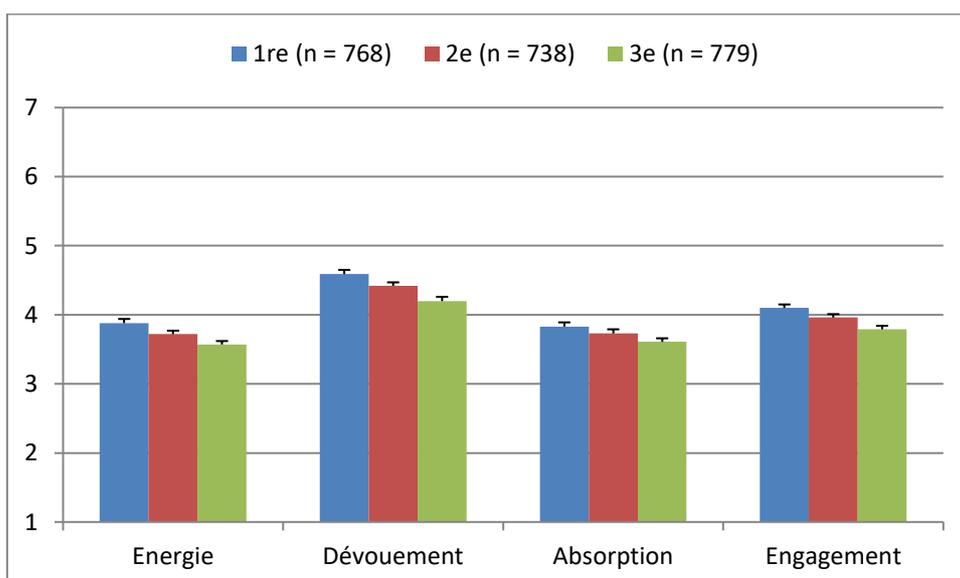
Figure 5 : Moyenne obtenue par les élèves des différentes filières aux échelles d'engagement (énergie, dévouement, absorption) ainsi qu'à l'échelle totale d'engagement



Note : L'échelle va de 1 = Totalement en désaccord à 7 = Totalement d'accord

Les moyennes obtenues selon les différentes années scolaires ont été également calculées. Pour toutes les filières, plus les années passent, moins les élèves sont engagés. Afin d'illustrer ces différences, la figure 6 indique les moyennes des élèves de l'école de maturité.

Figure 6 : Moyenne obtenue par les élèves de l'école de maturité aux échelles d'engagement (énergie, dévouement, absorption) ainsi qu'à l'échelle totale d'engagement selon l'année scolaire.



Note : L'échelle va de 1 = Totalement en désaccord à 7 = Totalement d'accord

Liens entre les motivations à aller au gymnase, l'absentéisme, la place dans la classe, l'engagement scolaire et la réussite gymnasiale

Motivations à aller au gymnase

Le tableau 14 indique les corrélations entre les moyennes obtenues par les élèves et les différents types de motivation. Notons que les corrélations sont positives entre les motivations intrinsèques et les moyennes obtenues, mais négatives (et très faibles) entre les motivations extrinsèques et les notes obtenues. L'amotivation est fortement corrélée aux notes, dans le sens attendu (négatif).

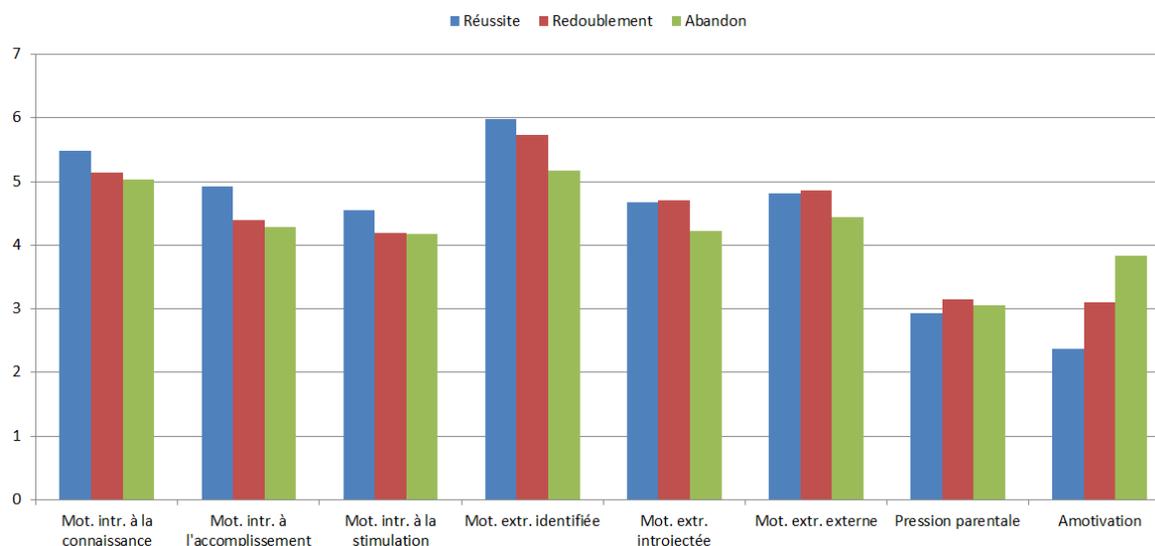
Tableau 14 : Coefficients de corrélation entre moyennes et types de motivations

Type de motivation	Coefficient de corrélation entre moyenne et type de motivation
Mot. intr. à la connaissance	.21*** (n = 3117)
Mot. intr. à l'accomplissement	.27*** (n = 3119)
Mot. intr. à la stimulation	.20*** (n = 3118)
Mot. extr. identifiée	.08*** (n = 3118)
Mot. extr. introjectée	-.07*** (n = 3118)
Mot. extr. externe	-.06*** (n = 3118)
Pression parentale	-.08*** (n = 3119)
Amotivation	-.26*** (n = 3117)

Note : *** $p < .01$. La réponse au type de motivation varie entre 1 = Totalemment en désaccord à 7 = Totalemment d'accord

De la même manière, nous pouvons simplement comparer la moyenne aux différents types de motivation entre les élèves ayant réussi et ceux ayant abandonné et échoué. Des tests d'ANOVA ont été calculés afin de vérifier si les différences observées sont significatives. Il y a une différence significative entre les moyennes aux types de motivation selon la réussite, le redoublement ou l'abandon dans tous les cas sauf en ce qui concerne la motivation extrinsèque externe et la pression parentale. Pour tous les types de motivation intrinsèque, en utilisant le test post-hoc de Bonferonni, il y a une différence significative entre les élèves ayant réussi et ceux ayant redoublé ou abandonné, mais aucune différence significative n'est observée entre ceux ayant échoué et ceux ayant abandonné. Dans le cas de la motivation extrinsèque identifiée et de l'amotivation, il y a une différence significative entre tous les groupes. Finalement, en ce qui concerne la motivation extrinsèque introjectée, il y a une différence entre les élèves ayant abandonné et ceux ayant réussi ou redoublé. Ci-dessus, nous avons mentionné que globalement 10% des élèves avaient une moyenne élevée d'amotivation, c'est-à-dire qu'ils n'éprouvaient plus aucune motivation à aller au gymnase. En séparant selon la réussite, le redoublement ou l'abandon, on observe que 9.1% des élèves qui vont réussir sont démotivés, 19.5% des élèves qui vont redoubler sont démotivés, et 36.9% d'élèves qui vont abandonner sont démotivés.

Figure 7 : Types de motivation selon la réussite, le redoublement ou l'abandon



Note : L'échelle va de 1 = Totalemment en désaccord à 7 = Totalemment d'accord.

Absentéisme

Le coefficient de corrélation entre le score global d'absentéisme et les notes obtenues par les élèves est de $-.22$. Ce coefficient varie très peu entre les différentes filières et les différentes années scolaires. Les élèves ayant un fort taux d'absentéisme ont également des notes faibles, sans que l'on puisse conclure, à partir de ces analyses, quel facteur impacte l'autre. Le tableau 15 indique le coefficient de corrélation entre la moyenne obtenue à la fin du semestre et les différentes raisons des absences. On constate que la raison la plus liée aux notes est la maladie ; cependant ce résultat est à prendre avec des précautions. En effet, rappelons ici que l'échelle va de 1 à 4 et que peu d'élèves sont concernés (d'où l'intérêt de calculer un score global d'absence : c'est bien le fait d'être fortement absent qui est corrélé négativement aux notes, peu importe la raison).

Tableau 15 : Coefficients de corrélation entre la moyenne obtenue à la fin du 1^{er} semestre et les raisons de l'absence

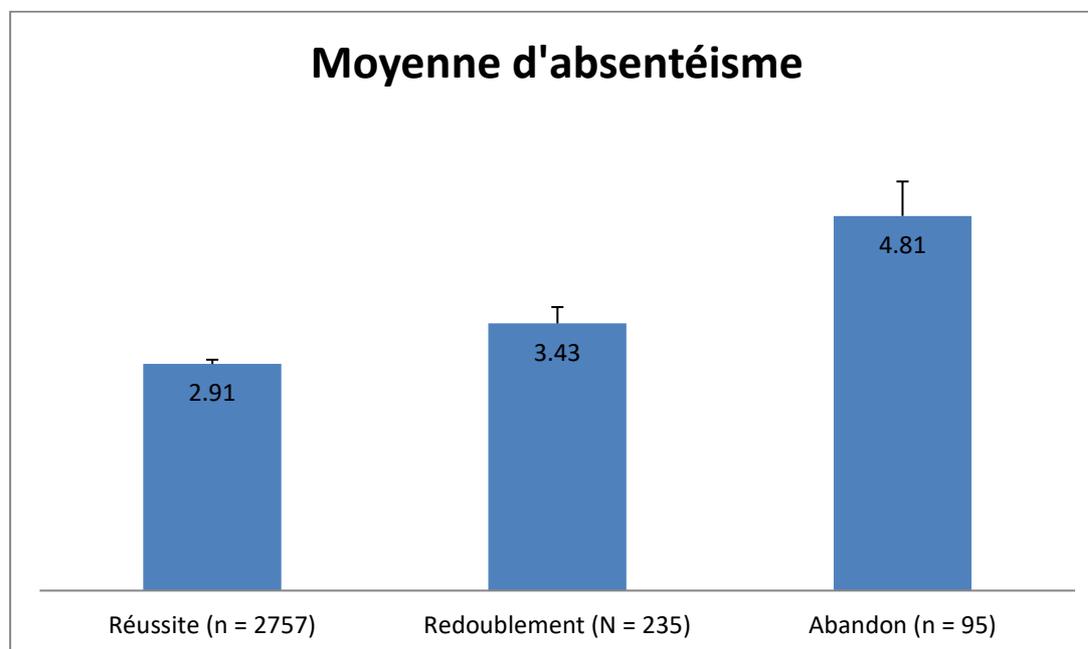
Raison de l'absence	Coefficient de corrélation entre moyenne et raison de l'absence
Maladie	$-.20^{***}$
RDV médecin	$-.09^{***}$
Levé tardif	$-.16^{***}$
Manière dont le cours est enseigné pas plaisante	$-.11^{***}$
Contenu du cours pas intéressant	$-.12^{***}$
Autre chose de plus urgent à faire pour vie personnelle	$-.11^{***}$
Autre chose de plus urgent à faire pour scolarité	$-.11^{***}$
Traîner avec des amis	$-.12^{***}$
Autres	$-.07^{***}$

Note : N = 3054 ; $*** p < .001$; les raisons d'absence varient de 1 = jamais à 4 = 8 fois ou plus.

Il est également possible de faire une moyenne du score d'absentéisme selon la réussite, l'échec ou l'abandon. La figure 8 rend compte de ces différences. Un test d'ANOVA indique

que les différences sont significatives ($F(2, 3084) = 190, p < .001$). Le test de Bonferonni indique que les différences significatives sont observées entre les trois situations : les élèves qui redoublent ont en moyenne plus d'absences que les élèves qui réussissent, et moins d'absences que les élèves qui abandonnent.

Figure 8 : Moyenne d'absentéisme selon la réussite, l'échec ou l'abandon



Rang dans la classe

Le tableau suivant rend compte des coefficients de corrélation entre le choix de la place dans la classe et la moyenne obtenue à la fin du 1^{er} semestre.

Tableau 16 : Coefficients de corrélation entre la préférence de place dans la classe et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre

Place dans la classe	Coefficient de corrélation entre moyenne et place dans la classe
Derrière	-.12*** (n = 3077)
Au milieu	.10*** (n = 3077)
Devant	.03 (n = 3094)

Note : *** $p < .001$; le rang dans la classe varie entre 1 = « à aucun cours » et 4 = « à tous les cours ».

Nous pouvons observer que l'envie de l'élève de se situer devant n'a aucun lien avec la moyenne obtenue en fin de semestre. En revanche, il existe un lien négatif et significatif entre le fait de vouloir aller derrière durant les cours et la moyenne à la fin du semestre. Un lien très faible mais positif entre l'envie d'être au milieu et la moyenne en fin du semestre est également observé.

Engagement scolaire

Le tableau 17 indique les corrélations entre les moyennes obtenues par les élèves et les différents types d'engagement scolaire ainsi que l'engagement scolaire global. Nous remarquons que les liens sont faibles et positifs entre le type d'engagement et les moyennes obtenues. Le type d'engagement le plus corrélé aux moyennes est le dévouement qui,

rappelons-le, désigne l'attitude cognitive positive et la perception d'un sens dans le travail scolaire.

Tableau 17 : Coefficients de corrélation entre les différents types d'engagement scolaire et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre

Type d'engagement	Coefficient de corrélation entre moyenne et type d'engagement
Énergie	.16*** (n = 3030)
Dévouement	.24*** (n = 3028)
Absorption dans le travail	.16*** (n = 3026)
<i>Engagement global</i>	.21*** (n = 3030)

Note : *** $p < .001$

Nous avons observé précédemment une différence entre les années scolaires sur l'échelle d'engagement. Nous pouvons ainsi nous demander si les liens entre l'engagement et les notes obtenues diffèrent également selon l'année de scolarisation. Afin d'avoir suffisamment de sujets, nous nous intéressons ici uniquement aux élèves de l'école de maturité.

Tableau 18 : Coefficients de corrélation entre les différents types d'engagement scolaire et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre selon les années de scolarisation chez les élèves de l'école de maturité

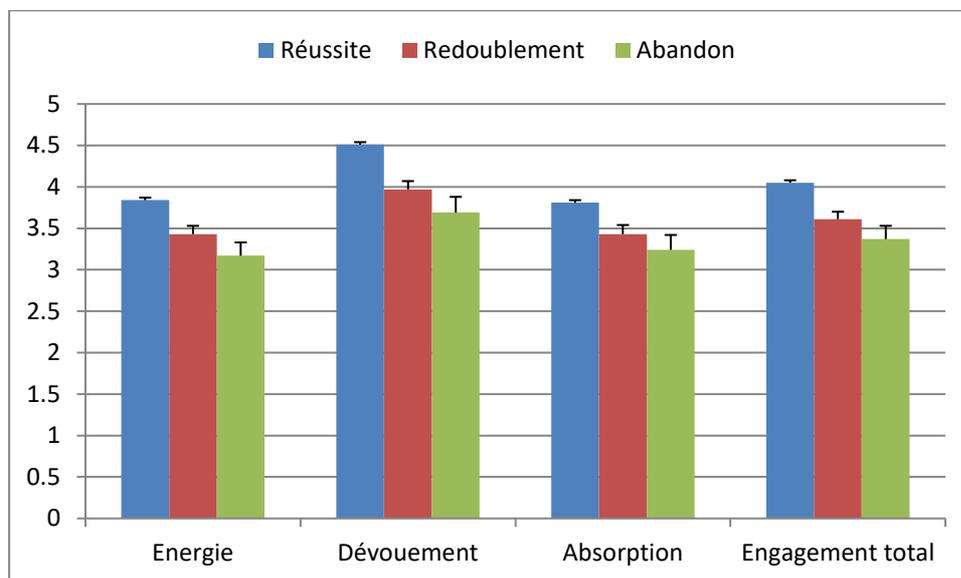
Type d'engagement	Moyenne Tous	Moyenne 1 ^{re} année	Moyenne 2 ^e année	Moyenne 3 ^e année
Énergie	.18*** (n = 2259)	.13*** (n = 767)	.17*** (n = 714)	.29*** (n = 778)
Dévouement	.26*** (n = 2258)	.24*** (n = 766)	.24*** (n = 714)	.35*** (n = 778)
Absorption	.17*** (n = 2256)	.13*** (n = 765)	.20*** (n = 713)	.24*** (n = 778)
<i>Engagement global</i>	.23*** (n = 2259)	.19*** (n = 767)	.22*** (n = 714)	.33*** (n = 778)

Note : *** $p < .001$

Nous remarquons ainsi que bien que le niveau d'engagement scolaire diminue au cours des années scolaires, le lien entre engagement et moyenne obtenue, quant à lui, augmente au cours des années scolaires. L'engagement devient un bon prédicteur de la réussite en troisième année de l'école de maturité.

Tout comme nous avons procédé avec la motivation, nous pouvons simplement comparer la moyenne aux différents types d'engagement entre les élèves ayant réussi et ceux ayant abandonné et échoué. Des tests d'ANOVA ont été calculés afin de vérifier si les différences observées sont significatives. Il y a une différence significative entre les moyennes aux types d'engagement selon la réussite, le redoublement ou l'abandon dans tous les cas. En utilisant le test post-hoc de Bonferonni, nous observons une différence significative entre les élèves ayant échoué et les autres. Il n'y a pas de différence significative entre ceux qui ont redoublé et ceux qui ont abandonné, sur la base de leurs niveaux d'engagement scolaire.

Figure 9 : Moyennes obtenues aux échelles d'engagement scolaire (ainsi qu'à l'échelle d'engagement total) selon la réussite, le redoublement ou l'abandon une année plus tard



Note : L'échelle va de 1 = Totalemment en désaccord à 7 = Totalemment d'accord

4.2.4 STRESS ET BURN-OUT SCOLAIRE

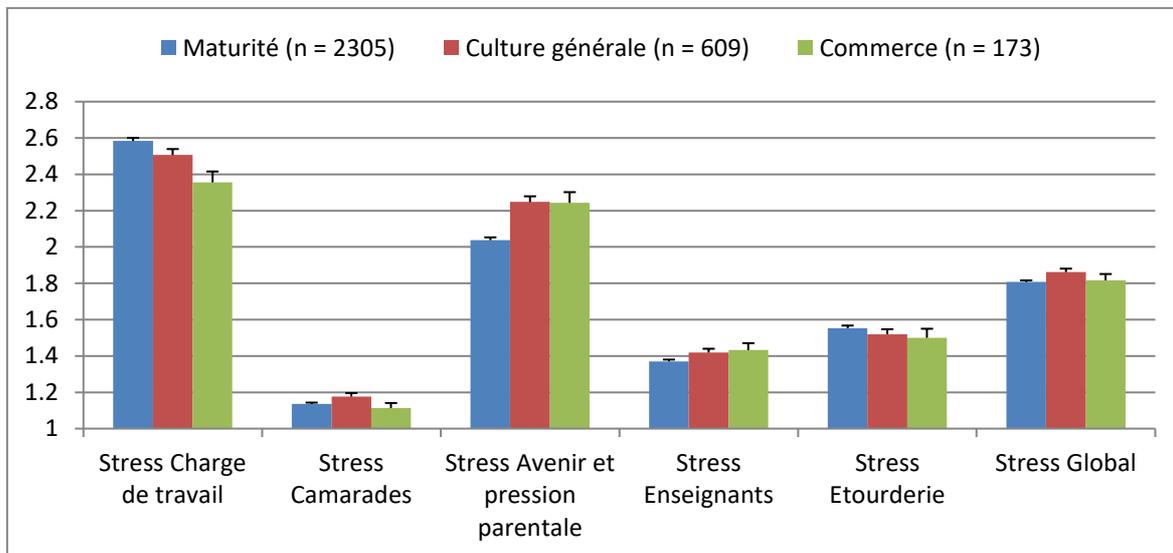
Description du niveau de stress et de burn-out scolaire selon la voie choisie et l'année scolaire

Stress scolaire

La figure 10 indique les moyennes obtenues aux questions concernant les différents types de stress scolaire évalués par l'inventaire de burn-out scolaire, selon les trois filières. Les échelles vont de 1 = pas eu ce problème / pas du tout stressé à 4 = très stressé. Nous pouvons observer qu'en moyenne les élèves sont un peu stressés selon cette échelle, et lorsqu'ils le sont il s'agit surtout de stress lié à la charge de travail et aux soucis quant à leur avenir, à leur réussite et à la pression parentale qui en découle. D'autres réponses font apparaître que, parmi les 3088 élèves ayant répondu à ces items, 45 élèves ont été stressés par le fait d'être victimes de racket, 232 par le fait d'être l'objet d'intimidations ou de menaces de la part des camarades, et 703 par le fait de se sentir mal aimé ou critiqué par une ou un enseignant.

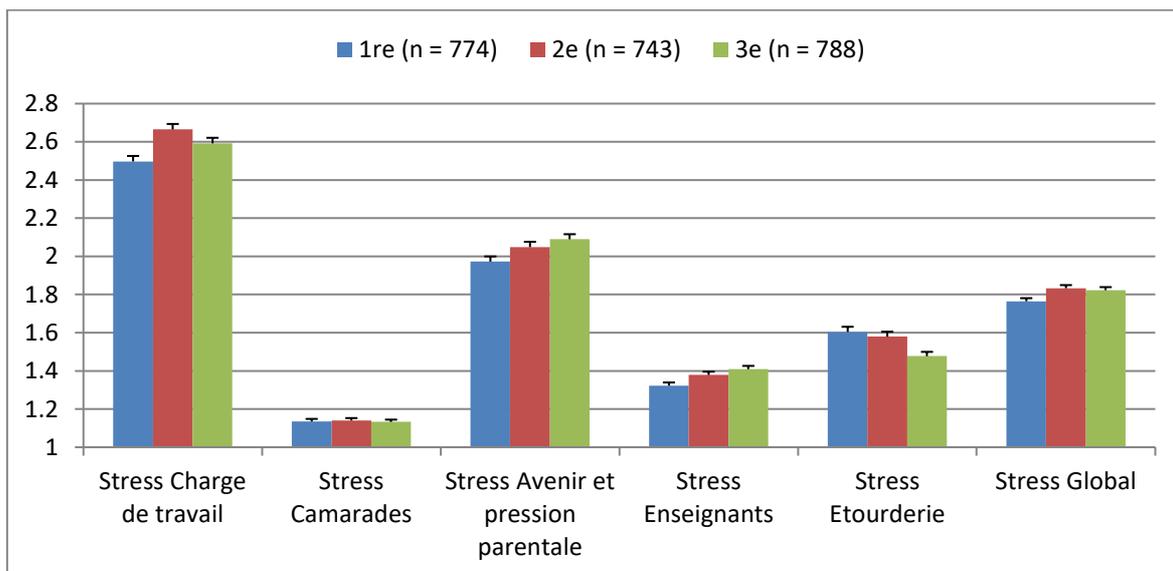
Peu de différences sont observées entre les filières : après avoir testé les différences avec une ANOVA, il ressort que les élèves de maturité ont plus de stress lié à la charge de travail que les élèves de l'école de commerce ; et les élèves de l'école de maturité sont moins stressés par leur avenir, leur réussite ou par la pression parentale que les élèves des deux autres écoles.

Figure 10 : Moyennes obtenues par les élèves des différentes filières aux sous-échelles de stress scolaire ainsi qu'à l'échelle de stress scolaire global



Au niveau des différences entre les années de scolarisation, nous observons des différences significatives (mais faibles) dans tous les cas de stress scolaire sauf pour le stress scolaire lié aux camarades de classe. Le stress scolaire qui varie le plus au cours des années est le stress lié à la charge de travail qui augmente surtout entre la première et la deuxième année. Il y a globalement peu de différences entre la deuxième et la troisième année en ce qui concerne le stress, à part le stress lié aux étourderies qui diminue. La figure 11 montre les résultats pour les élèves de maturité ; des résultats similaires sont observés pour les élèves de l'école de culture générale et de l'école de commerce.

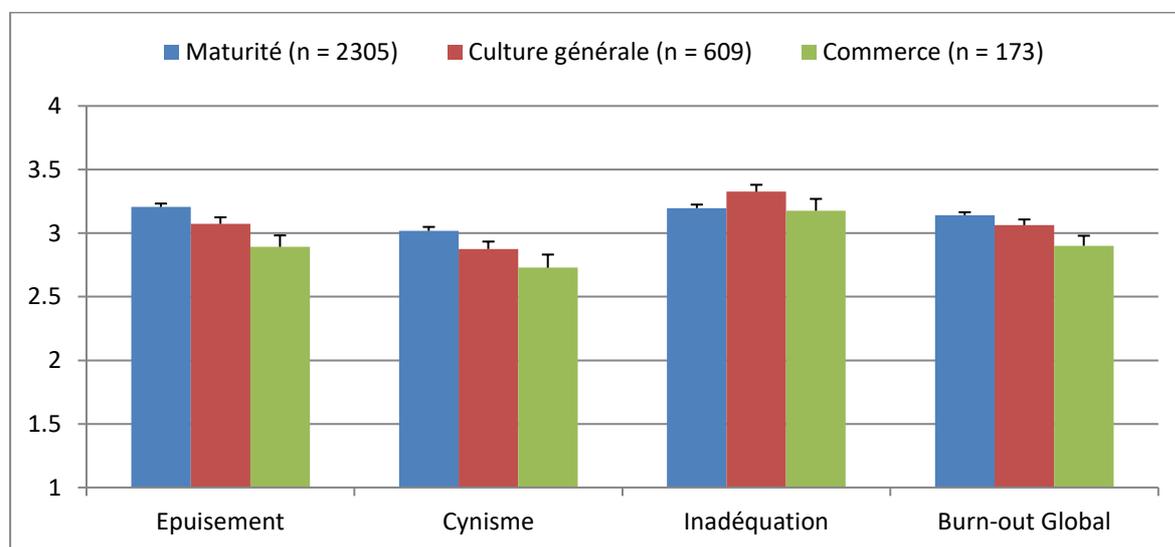
Figure 11 : Moyenne obtenue par les élèves de l'école de maturité aux sous-échelles de stress scolaire ainsi qu'à l'échelle de stress scolaire global selon l'année scolaire



Burn-out scolaire

La figure 12 indique les moyennes obtenues aux différents types de burn-out évalués par l'échelle de burn-out, selon les trois filières. Les échelles vont de 1 = totalement en désaccord à 6 = totalement d'accord. Nous pouvons observer qu'en moyenne les élèves ne sont pas dans un cas de burn-out scolaire : en effet, la moyenne des réponses se situe à 3.11, ce qui est juste au-dessus du « partiellement en désaccord », mais bien en-dessous de « partiellement d'accord ». À nouveau, il ne faut pas minimiser ces chiffres : parmi les 3091 élèves ayant répondu à ces items, 751 élèves (donc près de 25% des élèves) seraient en état de burn-out scolaire (avec une moyenne de burn-out global en-dessous de 4 – « partiellement d'accord »). Une grosse disparité se retrouve entre les filières puisque 25.6% des élèves de maturité contre 21.8% des élèves de l'école de culture générale et seulement 15.03% des élèves de l'école de commerce seraient en burn-out scolaire.

Figure 12 : Moyenne obtenue par les élèves des différentes filières aux sous-échelles de burn-out ainsi qu'à l'échelle de burn-out global



Entre les années de scolarisation, nous observons des différences significatives à toutes les sous-échelles de burn-out scolaire, incluant l'échelle de burn-out global. Dans tous les cas, le niveau moyen de burn-out augmente au cours des trois années scolaires, le cynisme étant la composante de burn-out scolaire qui augmente le plus significativement au cours des années. La figure 13 montre les résultats uniquement pour les élèves de maturité, mais des résultats similaires sont observés pour les élèves de l'école de culture générale et de l'école de commerce. La figure 14, quant à elle, indique le pourcentage d'élèves considérés comme étant en burn-out selon cette échelle, en différenciant les trois années de scolarisation des élèves de l'école de maturité. On remarque ainsi qu'en troisième année, près d'un tiers des élèves se sentent en burn-out scolaire.

Figure 13 : Moyenne obtenue par les élèves de l'école de maturité aux sous-échelles de burn-out scolaire ainsi qu'à l'échelle de burn-out scolaire global, selon l'année de scolarisation

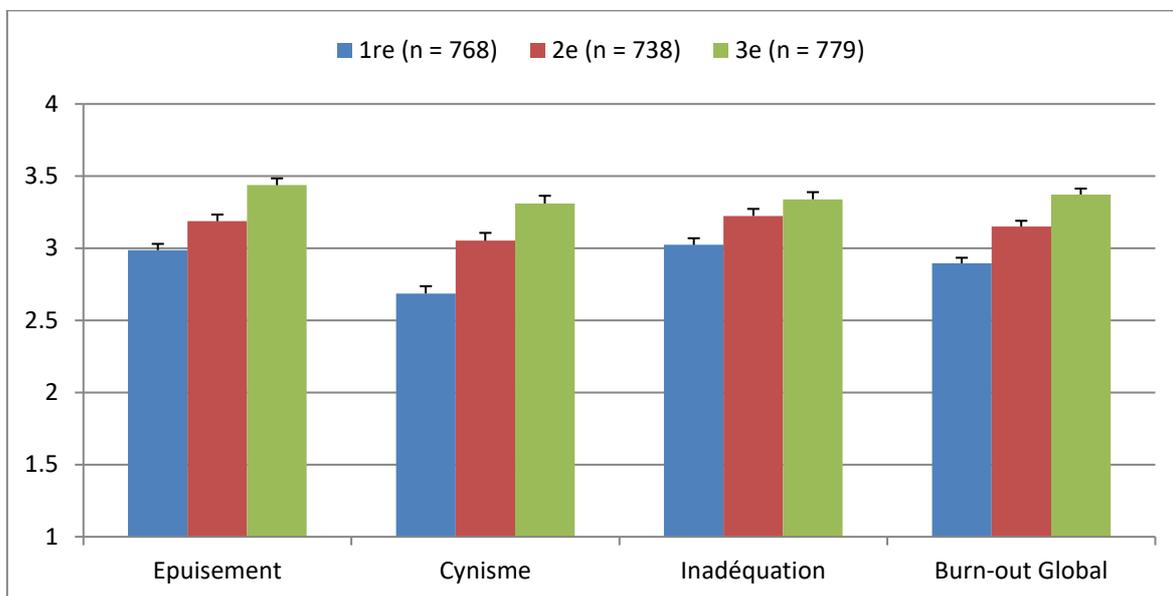
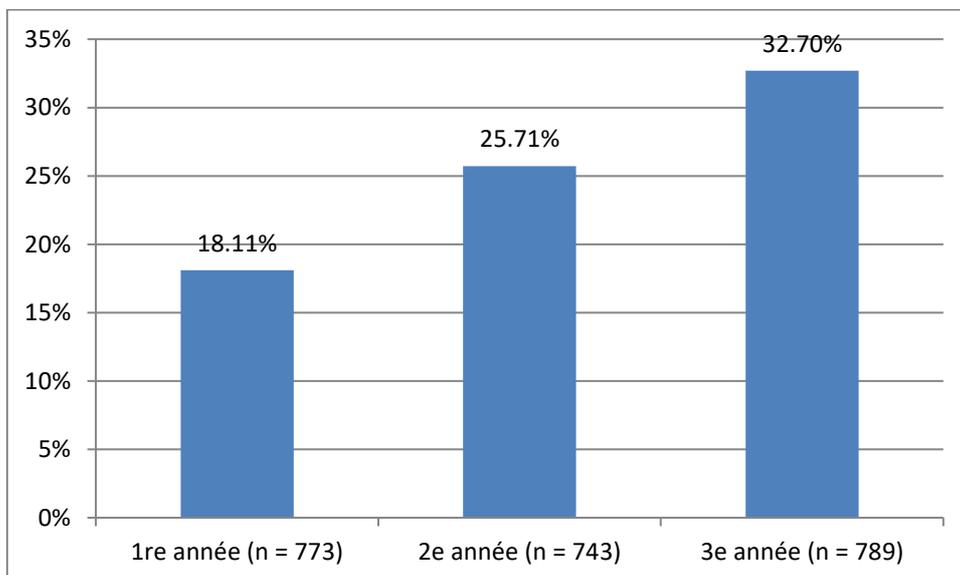


Figure 14 : Pourcentage d'élèves de l'école de maturité ayant un score supérieur à 4 à l'échelle de burn-out global, selon l'année de scolarisation



Liens entre les échelles de stress et de burn-out scolaire

Le tableau 19 indique les liens existant entre les échelles de stress et de burn-out scolaire sur l'ensemble des répondants. Tout d'abord, nous observons que le stress global est fortement corrélé au burn-out global. Plus précisément, le stress lié à la charge de travail est (logiquement) en lien très fort avec l'épuisement lié au travail scolaire. De même, le stress lié au succès, à l'avenir et à la pression parentale est également fortement lié à l'épuisement. Un lien moins évident est également mis en évidence dans ces corrélations, il

s'agit du lien entre le stress lié aux succès, à l'avenir et à la pression parentale et l'inadéquation en tant qu'élève.

Tableau 19 : Coefficients de corrélation entre les échelles de burn-out et les échelles de stress

	Épuisement	Cynisme	Inadéquation en tant qu'élève	Burn-out global
Stress charge de travail	.65*** (n = 3088)	.31*** (n = 3087)	.30*** (n = 3087)	.54*** (n = 3088)
Stress relations camarades	.19*** (n = 2258)	.10*** (n = 766)	.10*** (n = 714)	.17*** (n = 778)
Stress relations enseignant.e.s	.44*** (n = 2256)	.27*** (n = 765)	.27*** (n = 713)	.41*** (n = 778)
Stress étourderie	.29*** (n = 3089)	.23*** (n = 3088)	.28*** (n = 3088)	.32*** (n = 3089)
Stress succès, press. Parentale	.55*** (n = 3089)	.38*** (n = 3088)	.49*** (n = 3088)	.57*** (n = 3089)
Stress global	.68*** (n = 3089)	.42*** (n = 3088)	.46*** (n = 3088)	.65*** (n = 3089)

Liens entre stress scolaire et réussite gymnasiale

Le tableau 20 indique les corrélations entre les moyennes obtenues par les élèves et les différents facteurs de stress scolaire ainsi que le stress scolaire global. Nous remarquons que les liens sont faibles et négatifs entre les différents facteurs de stress et les moyennes obtenues : plus les élèves sont stressés, moins ils obtiennent de bons résultats à la fin du premier semestre. Un lien un peu plus fort apparaît entre le stress lié à l'avenir, au succès et à la pression parentale et la moyenne des élèves. Si on ne tient compte que des élèves de l'école de maturité, les coefficients de corrélation sont plus élevés (par exemple -.39 concernant le lien entre le stress lié à l'avenir, au succès et à la pression parentale et la moyenne obtenue en fin de semestre).

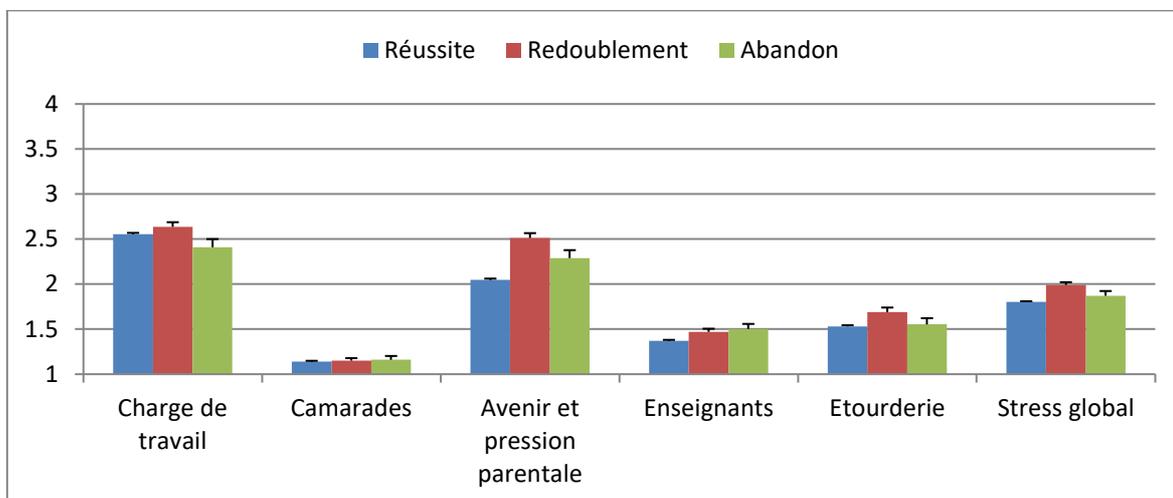
Tableau 20 : Coefficients de corrélation entre les différents facteurs de stress scolaire et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre

Facteur de stress scolaire	Coefficient de corrélation entre moyenne et facteur de stress
Stress lié à la charge de travail	-.07*** (n = 3053)
Stress lié aux relations avec les camarades	-.03*** (n = 3053)
Stress lié aux relations avec le corps enseignant	-.15*** (n = 3054)
Stress lié à l'étourderie	-.14*** (n = 3054)
Stress lié à l'avenir, au succès et à la pression parentale	-.36*** (n = 3054)
Stress global	-.26*** (n = 3054)

Note : *** $p < .001$

Comme on peut le constater en observant la figure 15 détaillant les moyennes aux différentes sous-échelles de stress scolaire, le stress est surtout lié au redoublement plus qu'à l'abandon. Selon les ANOVAS effectuées, des différences significatives apparaissent en ce qui concerne le stress lié à l'avenir, au succès et à la pression parentale, le stress lié aux relations avec le corps enseignant, le stress lié à l'étourderie et le stress global.

Figure 15 : Moyennes obtenues aux différents facteurs de stress scolaire (ainsi qu'à l'échelle de stress scolaire global) selon la réussite, le redoublement ou l'abandon une année plus tard



Liens entre burn-out scolaire et réussite gymnasiale

Le tableau 21 indique les corrélations entre les moyennes obtenues par les élèves et les différents indicateurs de burn-out scolaire ainsi qu'avec le burn-out scolaire global. Nous remarquons que les liens sont faibles (mais légèrement plus forts qu'en ce qui concerne le stress scolaire) et négatifs entre les différents indicateurs de burn-out et les moyennes obtenues. Plus les élèves sont en épuisement scolaire, moins ils obtiennent de bonnes moyennes en fin de premier semestre. L'indicateur de burn-out le plus en lien avec les moyennes obtenues en fin de première année est l'inadéquation en tant qu'élève, suivi du cynisme envers le travail scolaire.

Tableau 21 : Coefficients de corrélation entre les différents facteurs de stress scolaire et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre

Facteur de stress scolaire	Coefficient de corrélation entre moyenne et burn-out scolaire
Épuisement lié au travail scolaire	-.13*** (n = 3054)
Cynisme envers le travail scolaire	-.26*** (n = 3053)
Inadéquation en tant qu'élève	-.38*** (n = 3053)
<i>Burn-out scolaire global</i>	-.28*** (n = 3054)

Note : *** $p < .001$

Étant donné les différences entre les années scolaires sur l'échelle de burn-out scolaire, nous pouvons également vérifier si les liens entre burn-out scolaire et résultats scolaires sont différents au cours des années de scolarisation.

Le tableau 22 montre les coefficients de corrélation entre ces variables uniquement pour les élèves de maturité, en différenciant les trois années de scolarisation. Nous remarquons que le lien entre burn-out scolaire et moyenne devient plus fort en troisième année, alors que c'est également l'année durant laquelle les élèves souffrent le plus de burn-out.

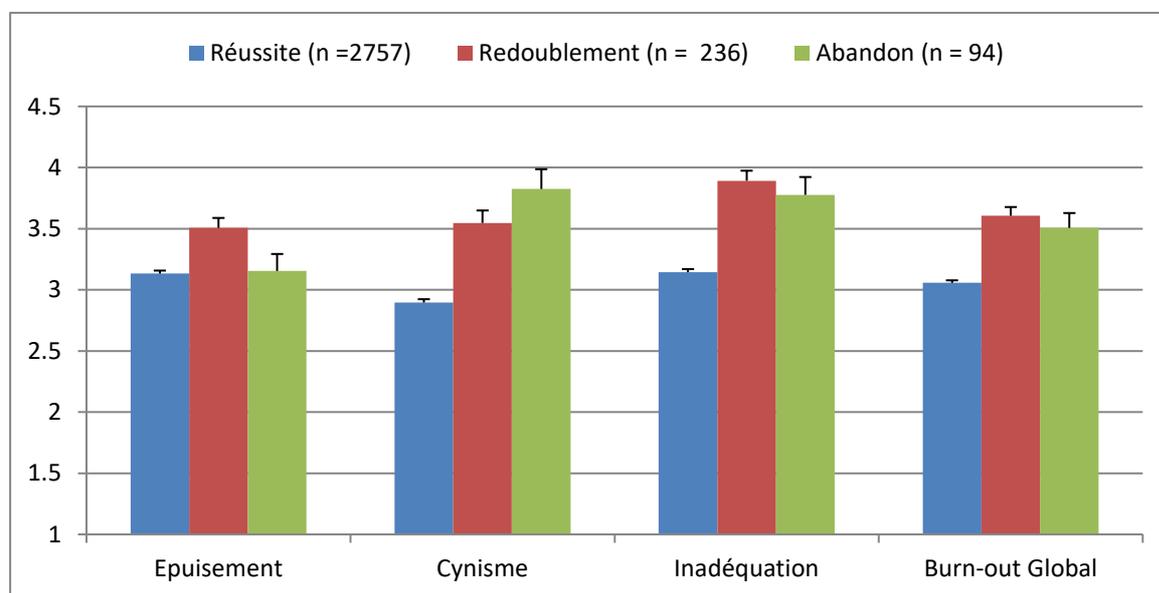
Tableau 22 : Coefficients de corrélation entre les différents indicateurs de burn-out scolaire et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre selon les différentes années de scolarisation chez les élèves de l'école de maturité

Type d'engagement	Moyenne Tous (n = 2278)	Moyenne 1 ^{re} année (n = 772)	Moyenne 2 ^e année (n = 718)	Moyenne 3 ^e année (n = 778)
Epuisement	-.15***	-.16***	-.13***	-.20***
Cynisme	-.28***	-.27***	-.27***	-.36***
Inadéquation	-.39***	-.37***	-.42***	-.43***
Burn-out scolaire global	-.30***	-.30***	-.30***	-.37***

Note : *** $p < .001$

La figure 16 présente les moyennes obtenues aux différents indicateurs de burn-out scolaire selon la réussite, le redoublement ou l'abandon une année plus tard. Les différences observées sont significatives selon les ANOVAS réalisées. Selon les tests post-hoc de Bonferonni, il n'y a pas de différence significative entre les élèves ayant réussi et ceux ayant abandonné concernant l'épuisement lié au travail scolaire ; de plus il n'y a pas de différence entre les élèves ayant redoublé ou échoué concernant l'inadéquation en tant qu'élève et le burn-out scolaire global. En revanche, il y a des différences entre les trois groupes en ce qui concerne le cynisme envers le travail scolaire.

Figure 16 : Moyennes obtenues aux différents indicateurs de burn-out scolaire (ainsi qu'à l'échelle de burn-out scolaire global) selon la réussite, le redoublement ou l'abandon une année plus tard



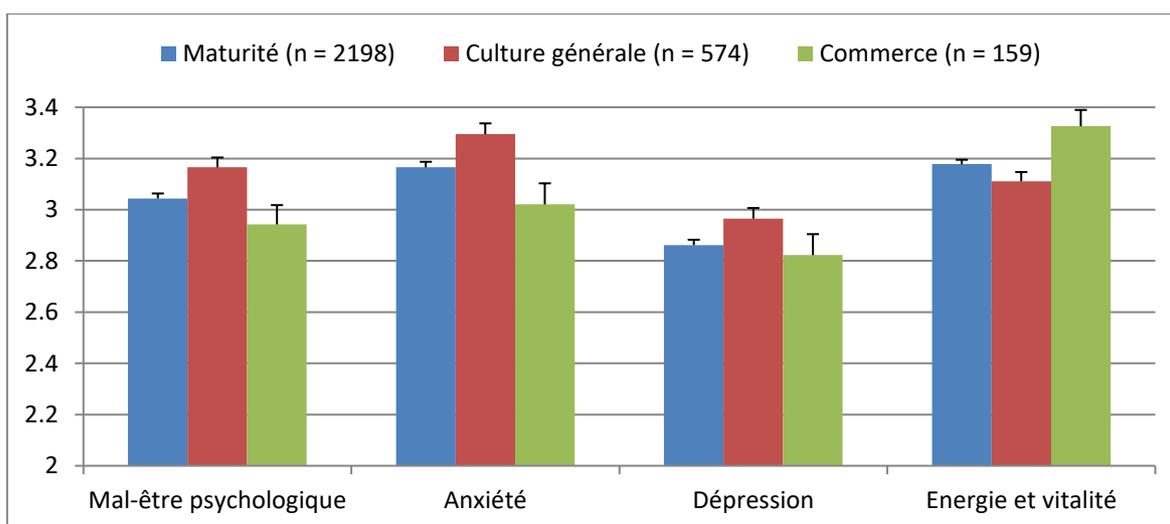
4.2.5 SANTÉ MENTALE ET SOUTIEN SOCIAL

Description de la santé mentale et du soutien social perçu selon la voie choisie et l'année scolaire

Santé mentale

La figure 17 indique les moyennes obtenues aux échelles de mal-être psychologique (constitué d'une échelle d'anxiété et de dépression) et à l'échelle d'énergie et de vitalité selon les trois filières. Les échelles vont de 1 = pas du tout à 5 = énormément. En moyenne, les élèves éprouvent un peu plus d'anxiété que de dépression ; le niveau d'énergie et de vitalité est à peu près le même que celui d'anxiété. On observe des différences faibles mais significatives selon les tests ANOVAS entre les filières aux échelles d'anxiété et d'énergie/vitalité : les élèves de l'école de culture générale éprouvent plus d'anxiété que les autres, tandis que les élèves de l'école de commerce éprouvent plus d'énergie/vitalité que les autres. Il n'y a aucune différence significative entre les filières en ce qui concerne le niveau de dépression.

Figure 17 : Moyennes obtenues par les élèves des différentes filières aux échelles de mal-être psychologiques (constituées de l'échelle d'anxiété et de dépression) et à l'échelle d'énergie et de vitalité

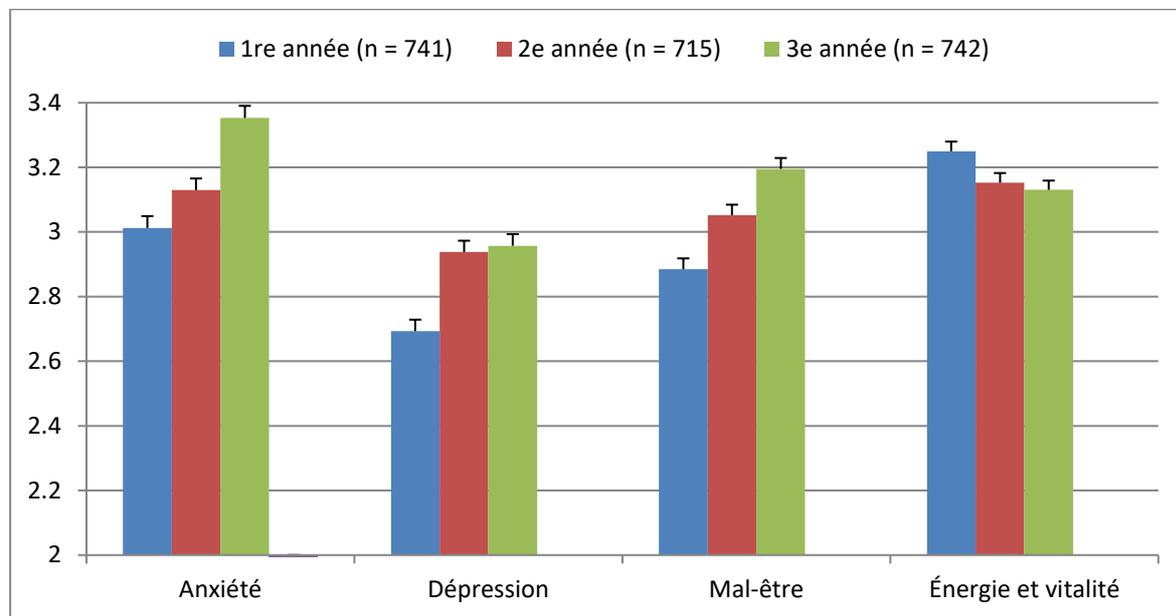


La figure 18 montre les différences entre les années de scolarisation (uniquement pour les élèves de l'école de maturité) en ce qui concerne le niveau moyen de santé mentale.

On observe une augmentation de l'anxiété, de la dépression ainsi que du mal-être global à mesure que les élèves avancent dans les années de scolarisation, alors qu'inversement l'énergie/vitalité diminue. L'effet de l'année de scolarisation sur l'anxiété est significatif : $F(2, 2194) = 22.39, p < .000$ et le test post-hoc de Bonferroni indique que les différences sont significatives entre la première et la troisième année ($p < .001$) et entre la deuxième et la troisième année ($p < .001$). L'effet de l'année de scolarisation sur la dépression est aussi significatif : $F(2, 2196) = 17.36, p < .001$ et le test post-hoc de Bonferroni indique que les différences sont significatives entre la première et la deuxième année ($p < .001$) et entre la première et la troisième année ($p < .001$) ; de même, évidemment, l'effet de l'année scolaire sur le mal-être global est significatif : $F(2, 2195) = 22.18, p < .001$ et le test post-hoc de Bonferroni indique que les différences sont significatives entre toutes les années scolaires (première - deuxième et deuxième - troisième : $p < .01$; première - troisième : $p < .001$).

Finalement, l'effet de l'année scolaire sur l'énergie/vitalité est significatif : $F(2, 2194) = 4.69, p < .01$. Seule la différence entre la première et la troisième est significative ($p < .05$).

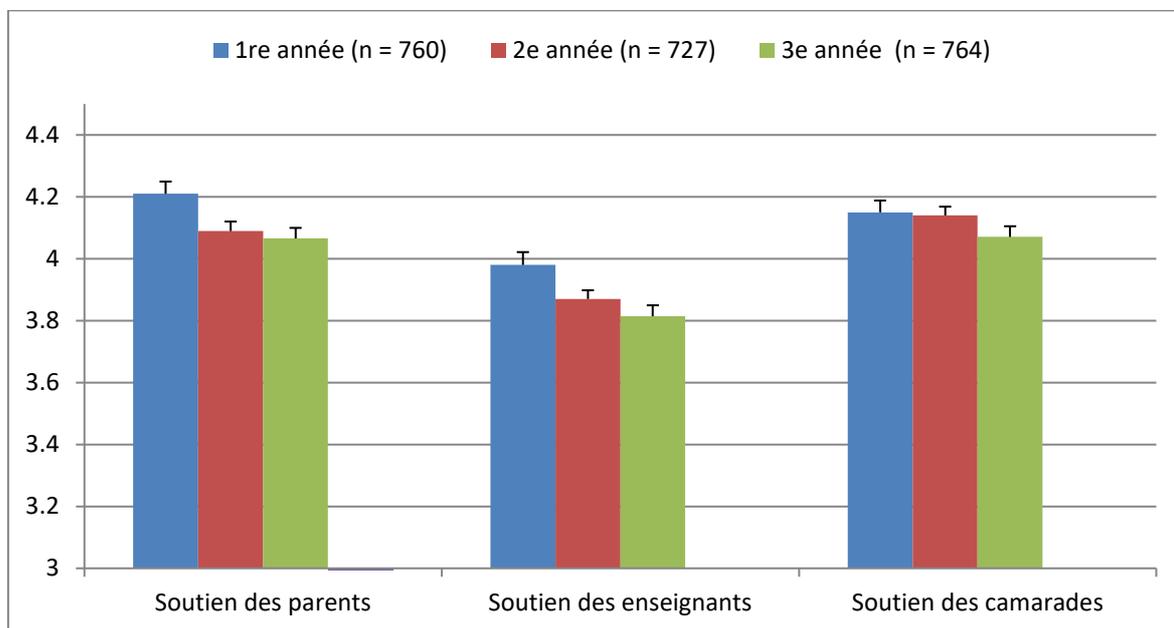
Figure 18 : Moyennes obtenues par les élèves de l'école de maturité aux échelles de mal-être psychologiques (constituées de l'échelle d'anxiété et de dépression) et à l'échelle d'énergie et de vitalité, selon l'année scolaire



Soutien social

En ne sélectionnant que les élèves de l'école de maturité, on remarque une tendance vers une diminution du soutien social perçu plus on avance dans les années de scolarisation en ce qui concerne le soutien des parents et celui des enseignants (figure 19). L'effet de l'année de scolarisation sur la perception du soutien des parents est significatif : $F(2, 2248) = 4.12, p < .05$ et le test post-hoc de Bonferonni indique que la différence est significative entre la première et la troisième année ($p < .05$) ; l'effet de l'année scolaire sur la perception du soutien des enseignantes et enseignants est aussi significatif : $F(2, 2240) = 8.73, p < .001$ et le test post-hoc de Bonferonni indique que les différences sont significatives entre la première et la deuxième année ($p < .05$) et entre la première et la troisième année ($p < .001$). Comme observé, il n'y a pas d'effet significatif de l'année de scolarisation sur le soutien des camarades : $F(2, 2241) = 1.64, p = .20$.

Figure 19 : Moyennes obtenues par les élèves de l'école de maturité aux échelles de soutien social (soutien des parents, du corps enseignant et des camarades), selon l'année de scolarisation



Liens entre santé mentale et soutien social

Tableau 23 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les échelles de soutien social et les échelles de santé mentale

Échelle	Soutien social des parents	Soutien social des enseignant.e.s	Soutien social des camarades
Mal-être psychologique	-.20*** n = 2928	-.28*** n = 2920	-.15*** n = 2925
Anxiété	-.16*** n = 2928	-.24*** n = 2919	-.10*** n = 2924
Dépression	-.23*** n = 2929	-.28*** n = 2921	-.20*** n = 2926
Énergie et vitalité	.34*** n = 2927	.29*** n = 2920	.32*** n = 2924

Note : *** $p < .001$; n = nombre d'individus

Les échelles de soutien social sont liées significativement aux échelles de santé mentale. Le soutien des enseignantes et enseignants est plus fortement lié au mal-être psychologique que le soutien des parents, et celui-ci est plus fortement lié au mal-être psychologique que le soutien des camarades.

Liens entre santé mentale, soutien social et réussite gymnasiale

Le tableau 24 indique les coefficients de corrélation entre d'une part les résultats scolaires (moyenne à la fin du premier semestre) et d'autre part le soutien social, la santé mentale des élèves ainsi que des variables de contrôle telles que le genre et le niveau socioéconomique, ceci pour tous les élèves et selon l'année de scolarisation.

Tableau 24 : Coefficients de corrélation entre les échelles de soutien social, de santé mentale, le genre, le niveau socio-économique et la moyenne obtenue à la fin du premier semestre

	Moyenne 1 ^{re}	Moyenne 2 ^e	Moyenne 3 ^e	Moyenne T
Soutien social parents	.09* n = 760	.11** n = 705	.16*** n = 763	.11*** n = 2228
Soutien social enseignant.e.s	.10** n = 755	.11** n = 703	.16*** n = 762	.11*** n = 2220
Soutien social camarades	-.06 n = 757	.01 n = 702	.02 n = 762	-.02 n = 2221
Mal-être global	-.23*** n = 741	-.26*** n = 695	-.23*** n = 741	-.19*** n = 2177
Anxiété	-.28*** n = 741	-.26*** n = 696	-.22*** n = 741	-.22*** n = 2178
Dépression	-.18*** n = 741	-.18*** n = 696	-.20*** n = 741	-.18*** n = 2178
Énergie et vitalité	.16*** n = 739	.20*** n = 696	.23*** n = 741	.19*** n = 2176
Genre	.13*** n = 822	.05 n = 751	.06 n = 818	.09*** n = 2391
Niveau socioéconomique	.05 n = 793	.11** n = 735	.15*** n = 798	.10*** n = 2326

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Genre : 1 = Filles ; 0 = Garçons ; T = tous les élèves.

Plus on avance dans les années de scolarisation, plus le soutien des parents a une influence positive sur les résultats ; il en va de même pour le soutien du corps enseignant (de manière quasi équivalente à l'influence du soutien des parents). L'anxiété est fortement liée négativement aux résultats scolaires, mais son impact diminue au cours des trois ans. Le niveau de dépression est aussi négativement lié aux résultats scolaires, et légèrement plus en troisième année qu'en première et en deuxième. Finalement, l'énergie/vitalité a un impact positif sur les résultats scolaires, impact qui augmente avec les années scolaires.

Les filles ont de meilleurs résultats en première année, mais il n'y a plus de différence entre les genres en deuxième et troisième année. Inversement, le niveau socioéconomique impacte positivement les résultats en deuxième et en troisième, mais pas en première année.

Le tableau 25 indique les résultats à l'analyse de régression hiérarchique à trois blocs (le premier concerne les variables de contrôle, le second les variables de soutien social, et le troisième les variables de la santé mentale). Les variables ont été entrées selon la méthode d'entrée forcée. La variable dépendante est la moyenne obtenue à la fin du premier semestre. À nouveau, les résultats sont présentés selon l'année de scolarisation pour tous les élèves. En raison de la colinéarité, nous avons gardé uniquement le mal-être global sans distinguer la dépression de l'anxiété ; nous n'avons pas inclus les variables non liées aux résultats scolaires selon les analyses ci-dessus (soutien des camarades et interactions entre soutien social et santé mentale).

Tableau 25 : Coefficients de régression des sources de soutien et de la santé mentale sur les résultats scolaires

	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		Tous	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
<i>Bloc 1</i>	.02**		.01**		.03***		.02***	
Genre		.13**		.04		.07 ^t		.08***
Niveau S-E		.07 ^t		.11**		.15***		.11***
<i>Ajout bloc 2</i>	.01*		.02***		.04***		.02***	
Genre		.14***		.05		.07 ^t		.09***
Niveau S-E		.07 ^t		.11**		.14***		.10***
S. parents		.04		.08 ^t		.10**		.07**
S. enseignants		.10*		.12**		.14***		.11***
<i>Ajout bloc 3</i>	.08***		.06***		.05***		.06***	
Genre		.24***		.13**		.14***		.17***
Niveau SE		.08*		.09*		.12**		.09***
S. parents		-.03		.03		.06		.02
S. enseignants		.04		.06		.07*		.05*
Mal-être		-.27***		-.24***		-.17***		-.21***
Énergie/vitalité		.07		.06		.10*		.08**
<i>Total R²</i>	.11		.09		.11		.09	

Note : ^t < .10 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001 ; variable dépendante = moyenne générale à la fin du premier semestre ; genre : 1 = fille, 0 = garçon.

Les résultats sont sensiblement les mêmes qu'avec l'analyse de corrélations, si ce n'est que, toutes choses étant égales par ailleurs, le soutien des enseignantes et des enseignants a un lien plus fort que le soutien des parents dans la réussite des élèves – ce dernier n'est d'ailleurs plus lié significativement à la réussite lorsqu'on inclut les variables de santé mentale.

5 ÉTUDE QUALITATIVE : ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES EN SITUATION D'ÉCHEC OU D'ABANDON

5.1 MÉTHODE

Les sections suivantes décrivent la méthodologie utilisée afin d'approfondir les résultats du questionnaire « online » par le biais d'entretiens semi-directifs. Nous exposerons ainsi la procédure utilisée, décrirons l'échantillon de manière détaillée et présenterons le plan d'analyse en lien avec nos questions de recherche.

5.1.1 PROCÉDURE

À la fin du questionnaire mentionné ci-dessus (cf. le chapitre concernant l'étude quantitative), rempli électroniquement durant l'automne 2016, il a été demandé aux élèves leur accord pour effectuer un entretien semi-directif afin d'approfondir certains thèmes du questionnaire. Une fois en possession des résultats scolaires de l'année 2016-2017, nous avons envoyé un courriel aux élèves ayant donné leur accord et qui étaient en échec ou en abandon à l'issue de l'année scolaire 2016-2017⁶, dans l'idée de leur expliquer le déroulement de l'entretien et de leur demander un rendez-vous en présentiel. Vingt-six élèves ont accepté de participer aux entretiens. Ces derniers se sont déroulés pour la plupart dans les locaux de l'URSP, d'autres dans des endroits calmes sur le site des gymnases (dans une bibliothèque par exemple). Les échanges ont été enregistrés et, par la suite, retranscrits. Ils ont eu lieu durant la fin de l'hiver 2017 et le début du printemps 2018. Des questions ont été définies préalablement ; en outre, certaines ont été adaptées en fonction des réponses apportées par les élèves dans le questionnaire « online ».

5.1.2 ÉCHANTILLON

Les élèves de l'échantillon étudiaient dans huit gymnases différents (sur les onze existants), répartis sur tout le canton.

Parmi les 26 personnes interrogées, 14 sont des filles (54%) et 12 des garçons (46%). Ils sont âgés de 19 ans en moyenne au moment de l'entretien. La moitié des élèves interrogés se trouvent en première année (13/26), toutes filières confondues. Pour chaque année, ce sont les élèves de l'École de maturité (EM) qui ont été les plus représentés (neuf sur treize en première année, huit sur onze en deuxième et deux sur deux en troisième).

⁶ 105 élèves étaient en échec/abandon ; parmi eux, 77 avaient donné leur adresse e-mail et accord. Afin d'éviter des redondances (même année scolaire, filière, gymnase, classe, etc.), 53 e-mails ont été envoyés.

Tableau 26 : Personnes interrogées réparties par sexe et par appartenance aux trois années académiques des différentes filières des gymnases vaudois durant l'année scolaire 2016-2017

	1 ^{re} année			2 ^e année			3 ^e année			Total
	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	
Garçons	1	-	3	-	2	5	-	-	1	12
Filles	2	1	6	1	-	3	-	-	1	14
<i>Total</i>	3	1	9	1	2	8	-	-	2	26

Note : EC = École de commerce ; ECG = École de culture générale ; EM = École de maturité

Bilan de l'année scolaire 2016-2017 pour les élèves de première année, par filière

Dans notre échantillon, en première année de l'École de commerce (EC), il y a eu un échec définitif (une fille) et deux abandons (une fille et un garçon) : l'un s'étant produit dans le cadre d'un échec scolaire, l'autre en situation de réussite. Concernant l'École de culture générale (ECG) pour cette même année, il n'y a qu'un seul redoublement (une fille)⁷⁸.

Pour ce qui est de l'EM, sur les trois garçons interrogés, l'année scolaire 2016-2017 s'est soldée par un redoublement dans la même option spécifique. Les options suivantes sont impliquées : économie et droit, philosophie et psychologie ainsi que physique et applications des mathématiques. Concernant les six filles, les parcours sont plus protéiformes. Il n'y a eu qu'un seul redoublement, mais avec un changement d'option spécifique (passage de biologie et chimie à espagnol). Trois étudiantes mentionnent une réorientation : dans deux cas, il s'agit d'un redoublement en ECG au terme de la première année, le troisième concernant un passage en deuxième année ECG en option artistique. Les deux dernières situations impliquent un abandon des études en cours d'année, mais dans un contexte de réussite de l'année scolaire.

Ainsi, en première année de l'EM, sur neuf personnes interrogées, il y a eu quatre redoublements dans cette filière, trois réorientations avec un passage en ECG et deux abandons malgré un contexte de réussite scolaire.

Bilan de l'année scolaire 2016-2017 pour les élèves de deuxième année, par filière

Concernant l'EC en deuxième année, il y a eu un redoublement pour une fille, associé à un transfert dans un autre gymnase. À propos de l'ECG, deux garçons ont également connu un redoublement, l'un dans la même option (santé), l'autre avec un changement d'option (du socio-pédagogique vers le socio-éducatif).

⁷ Les élèves en échec définitif sont en principe contraints de quitter le cursus gymnasial. Par « abandon », on désigne les élèves qui décident d'interrompre leurs études au cours ou à la fin de l'année scolaire considérée, en situation de réussite ou d'échec (non définitif), pour différentes raisons – les études pouvant être ultérieurement reprises.

⁸ Pour les élèves de l'EM en échec définitif au semestre (en première ou en deuxième année), un passage en ECG dans la même année est possible si l'élève conditionnel obtient 10,5 points dans un groupe constitué du français, des mathématiques et de « la moyenne des moyennes » des notes de la deuxième langue nationale et de la troisième langue, arrondie au demi-point (http://www.gymnasedeburier.ch/site/images/stories/Vademecum/VadeMecum_EM_1M.pdf et http://www.gymnasedeburier.ch/site/images/stories/Vademecum/VadeMecum_EM_2M.pdf [pages consultées le 4 décembre 2019]).

Le bilan est le suivant en EM en fin de deuxième année : sur cinq garçons, un a redoublé son année dans la même option (économie et droit), deux ont été en échec définitif et deux ont abandonné les études (l'un en situation de réussite, l'autre en situation d'échec). Pour les trois filles, deux ont redoublé en même option (philosophie et psychologie ainsi qu'espagnol), et une étudiante a quitté les études (situation d'échec définitif).

Ainsi, en deuxième année de l'EM, sur huit étudiantes et étudiants questionnés, il y a eu trois redoublements dans la même option, trois échecs définitifs et deux abandons des études (un en situation d'échec et un en situation de réussite).

Bilan de l'année scolaire 2016-2017 pour les élèves de troisième année, par filière

Concernant l'EM en troisième année, il y a eu un redoublement pour une fille (dans la même option italien), et pour un garçon (économie et droit). Dans l'échantillon, il n'y a pas eu d'élèves interrogés en troisième année d'études de l'EC ni de l'ECG.

Tableau 27 : Bilan de l'année scolaire 2016-2017 pour les élèves des trois années du cursus gymnasial, par filière (n)

	1 ^{re} année			2 ^e année			3 ^e année			Total
	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	
Redoublement	-	1	4	1	2	3	-	-	2	13
Réorientation	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3
Echec définitif	1	-	-	-	-	3	-	-	-	4
Abandon	2	-	2	-	-	2	-	-	-	6
<i>Total</i>	3	1	9	1	2	8	-	-	2	26

Tableau 28 : Bilan de l'année scolaire 2016-2017 pour les élèves des trois années du cursus gymnasial, par filière (en pourcentages)

	1 ^{re} année			2 ^e année			3 ^e année			Total
	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	EC	ECG	EM	
Redoublement	-	3.8%	15.5%	3.8%	7.7%	11.5%	-	-	7.7%	50.0%
Réorientation	-	-	11.5%	-	-	-	-	-	-	11.5%
Echec définitif	3.8%	-	-	-	-	11.5%	-	-	-	15.3%
Abandon	7.7%	-	7.7%	-	-	7.7%	-	-	-	23.2%
<i>Total</i>	11.5%	3.8%	34.6%	3.8%	7.7%	30.7%	-	-	7.7%	100.0%

5.1.3 PLAN D'ANALYSE

Le plan d'analyse a été adapté en fonction des questions de recherche. Les sections ci-dessus décrivent le plan d'analyse en fonction des questions posées.

Comment favoriser une réussite scolaire linéaire au gymnase ? Quels facteurs de risque à prévenir ? Quels facteurs de protection à promouvoir ?

Pour traiter ces questions, la démarche analytique a été la suivante : après transcription, les idées-forces du contenu des entretiens ont été placées dans différentes catégories, entre autres grâce à l'appui du logiciel NVivo⁹ (dans des tableaux synoptiques par élève interrogé). Pour chaque catégorie qui correspondait à celles du questionnaire mené en 2016, un calcul de moyennes des réponses apportées dans le questionnaire a été fait sur la base des échelles et items proposés. Cette procédure a permis de contrôler en quoi certaines réponses des élèves ont évolué entre le début de l'année scolaire 2016-2017 avec la passation du questionnaire et l'entretien mené au printemps 2018 sur cette même année (la perception de l'évolution d'un climat de classe par exemple).

Les catégories ont ensuite été regroupées autour des différentes variables influant sur la motivation et l'engagement scolaires proposés dans le cadre théorique, ce qui donne le résultat ci-après :

- concernant les variables individuelles, les catégories suivantes ont été définies : sexe, passé scolaire, projet professionnel avant gymnase, « pense réussir », consommation de substances, problèmes psychologiques, absentéisme ;
- concernant les variables organisationnelles et pédagogiques, les catégories suivantes ont été prises en compte : cours – hors engagement et motivation -, enseignantes et enseignants, aides ressources, climat de classe ;
- pour finir, sous les variables contextuelles, le contexte familial et les camarades hors classe sont les deux catégories qui ont été définies.

Dans un deuxième temps, le logiciel NVivo a permis de faire émerger, sur la base du nombre d'occurrences, les catégories qui ont été les plus prises en compte par les élèves interrogés et de voir dans quelle mesure elles peuvent être mises en avant pour expliquer le manque de motivation et d'engagement des élèves questionnés, et ainsi mieux cerner leur échec scolaire. Ces catégories ont été mises en parallèle avec les résultats de l'analyse quantitative des questionnaires – afin de vérifier comment ces catégories peuvent se coupler et apporter un éclairage supplémentaire aux réponses apportées par les élèves dans lesdits questionnaires. Ce sont les catégories absentéisme, consommation de substances et problèmes psychologiques (variables individuelles) qui se sont profilées au travers des entretiens.

Les entretiens ont ainsi permis de mieux cerner les causes de l'absentéisme, de la consommation de substances et des problèmes psychologiques et donc de proposer des mesures pour prévenir ces facteurs de risque, entre autres par le développement de facteurs de protection (qui, bien souvent, se nourrissent réciproquement). La partie « résultats » précise tout cela.

Comment expliquer le redoublement en troisième année de l'École de maturité ? Comment l'éviter ?

Une autre question autour de l'échec a été traitée de manière complémentaire, en cas « spécifique », en synthétisant les variables et catégories présentes dans les tableaux synoptiques concernant les deux élèves de troisième année, entre facteurs de risque et facteurs de protection. Plus précisément, la question a été de comprendre le redoublement d'élèves en année terminale du cursus gymnasial et de faire des propositions pour l'éviter – année terminale où le baccalauréat en École de maturité se situe dans une temporalité courte, envisageable, qui devrait « aiguïser » la motivation des apprenants.

⁹ NVivo est un progiciel de structuration des données qui aide le chercheur dans ses analyses qualitatives.

Qu'est-ce qu'un enseignement favorisant la réussite ? Qu'est-ce qu'un « bon » ou un « mauvais » enseignant selon les élèves interrogés ?

Afin de répondre à cette problématique, une synthèse des idées-forces et d'extraits des entretiens rassemblés sous différentes catégories spécifiques et définies dans *NVivo* a été effectuée : amour du métier, contenu des cours, gestion de classe, relation à l'élève et stratégie pédagogique. Ont été mises en avant et développées les catégories les plus saillantes selon *NVivo* : la relation à l'élève et la stratégie pédagogique. Viennent ensuite le contenu des cours et la gestion de classe ainsi que l'amour du métier. Là aussi, les réponses données par les élèves ont été comparées avec celles issues des questionnaires afin d'apporter des informations les plus fines et objectives possibles.

Qui sont les élèves qui abandonnent le gymnase et pourquoi ? Quelles conséquences personnelles d'un tel abandon ?

Pour apporter une réponse à cette dernière question, une synthèse des conséquences personnelles des abandons selon les informations obtenues lors des entretiens et structurées dans *NVivo* a été faite avec, une fois de plus, une comparaison entre ce qui a été dit dans les questionnaires de 2016 et dans les entretiens (2018). Une discussion autour des abandons parachève le traitement de cette question - discussion qui met sous tension deux dynamiques potentiellement contradictoires : la défense de l'intérêt général dans une collectivité donnée et la promotion des parcours individuels.

5.2 RÉSULTATS

Après analyse des résultats selon le plan mentionné ci-dessus, nous avons dégagé cinq thématiques. Les deux premières correspondent aux premières questions de recherche (Comment favoriser une réussite scolaire linéaire au gymnase ? Quels facteurs de risque à prévenir ? Quels facteurs de protection à promouvoir ?) : il s'agit du cas de l'absentéisme ainsi que de la consommation de substances et des problèmes psychologiques. Les trois autres thématiques sont directement liées aux questions de recherche suivantes (Comment expliquer le redoublement en troisième année de l'École de maturité et comment l'éviter ? Quels sont les enseignant.e.s favorisant la réussite ? Quelles raisons et conséquences d'un abandon du gymnase ?). Les sections suivantes reprennent ainsi ces cinq thématiques.

À noter que lorsque des formulations sont entre guillemets, cela fait référence aux termes utilisés tels quels par les élèves interrogés.

5.2.1 ABSENTÉISME

Les analyses dans le logiciel *NVivo* ont mis en avant les variables individuelles comme étant celles qui prédisposent le plus à l'échec. À ce titre, l'absentéisme apparaît comme étant un facteur de risque important dans un parcours scolaire. L'analyse ci-dessous permet de mieux cerner ses causes et de proposer des solutions à son endroit, dont le développement de facteurs de protection.

Comment expliquer l'absentéisme selon les élèves interrogés ?

L'analyse quantitative a montré que plus les élèves avancent dans leurs années de scolarité, plus l'absentéisme augmente, surtout en ECG et en EM. De plus, les élèves de l'EC et de l'ECG ont tendance à manquer davantage que les étudiants de l'EM.

En première année, les raisons invoquées par les élèves interrogés en EM sont avant tout d'ordre médical, plus précisément pour des troubles psychologiques en lien avec des

« accidents » ou difficultés dans les parcours de vie. Parfois, un cercle vicieux se met en place, des absences pour troubles psychologiques avérés entraînant des absences pour des raisons un peu plus obscures. Un élève mentionne également une « lourdeur d'agenda » - d'autres activités que celles de l'école, plus urgentes à accomplir. Il n'existe pas d'absentéisme notable en EC et en ECG en première année sur la base des élèves interrogés. En deuxième année, l'absentéisme prend de l'ampleur dans l'échantillon des élèves questionnés, surtout en EM. Deux élèves en EM évoquent un manque de motivation généralisé pour expliquer un absentéisme important – année scolaire qui va se solder par un redoublement et un échec définitif dans ces cas. Ces élèves restent à la maison, et quand les parents sont présents à domicile, lesdits élèves fréquentent des amis en ville, qui n'ont pas forcément des cours les jours en question. Comme en première année, une autre élève mentionne des troubles psychologiques pour justifier l'absentéisme, en lien avec des périodes de vie « compliquées ». Bien souvent, l'augmentation de l'absentéisme devient importante lorsque les élèves de deuxième année atteignent la majorité – dès ce moment, les excuses peuvent être signées par les élèves eux-mêmes, et comme le mentionne un élève prolix, toutes les « techniques » efficaces pour justifier des absences sont connues des étudiantes et étudiants. Parfois, une dynamique dangereuse s'installe lorsqu'un élève « séchant » des cours fréquente d'autres élèves « courbant » également l'enseignement pour aller s'installer dans des cafés en ville et y passer la journée.

L'absentéisme finit ainsi par nourrir l'absentéisme, un cercle vicieux duquel il est difficile de sortir. En EC, une élève s'attarde sur une maladie qui a entraîné de nombreuses absences – absences qui vont la démotiver pour ses études gymnasiales et ainsi entraîner de nouvelles absences. Aucun élève de l'ECG ne mentionne la question de l'absentéisme lors de l'entretien.

Un étudiant en troisième année de l'EM mentionne des troubles de sommeil ainsi qu'une baisse de motivation pour expliquer l'absentéisme, ce dernier s'étant aggravé lorsque la majorité a été atteinte.

En résumé, sur la base de l'échantillon d'élèves interrogés, principalement en EM, l'absentéisme en première année est encore largement expliqué par des troubles médicaux et psychologiques qui peuvent émailler la vie des jeunes (facteurs de risque). Mais, dès la deuxième année, la motivation pour le gymnase s'effritant chez certains (baisse de motivation qui peut également être entretenue par des problèmes médicaux et/ou psychologiques), un absentéisme pernicieux peut apparaître, avec le risque que cette « école buissonnière » ne s'inscrive dans un cercle vicieux dont il est difficile de sortir, le tout aggravé par le fait que les étudiantes et étudiants, bien souvent majeurs durant la deuxième année, finissent par signer leurs absences et fréquenter d'autres élèves qui « sèchent les cours » (nouveau facteur de risque).

Comment prévenir l'absentéisme ?

Dans un premier temps, et ce surtout dès la deuxième année avec une continuité en troisième, le conseiller de classe devrait assurer un suivi « serré » des élèves qui s'absentent de plus en plus, et, dans tous les cas, en chercher la cause de manière transparente et ouverte avec l'élève concerné (facteur de protection via la variable organisationnelle et pédagogique). Une fois la ou les cause(s) connue(s), la ou le responsable se doit de proposer des solutions avec un appui éventuel des personnes ressources du gymnase qui, elles aussi, agissent comme facteur de protection. Il serait, à ce titre, judicieux d'intégrer des psychologues scolaires dans les gymnases aussi, les troubles psychologiques y prenant une place importante. Dans un deuxième temps, promouvoir l'engagement scolaire des apprenants et le bien-être à l'école au niveau collectif peut faire partie des solutions adéquates pour donner du sens aux études et ainsi « lutter » contre l'absentéisme – facteurs de protection développés dans le cadre de projets PSPS par exemple. Pourquoi ne pas organiser des séminaires de remotivation ou le développement de projets professionnels,

qui tiennent éventuellement à cœur aux élèves, comme cela se fait dans le cadre de l'assurance chômage par exemple ?

5.2.2 CONSOMMATION DE SUBSTANCES ET PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES

D'autres catégories classées sous les variables individuelles ont de l'importance pour expliquer une baisse de la motivation et de l'engagement scolaire et potentiellement des échecs selon les élèves interrogés : la consommation de substances psychotropes et des problèmes psychologiques, souvent associés à l'absentéisme.

Pourquoi autant de consommation de substances et de problèmes psychologiques au gymnase ?

Dans l'échantillon des élèves interrogés en première année, seuls ceux en EM mentionnent la consommation de substances comme un facteur ayant potentiellement posé problème pour la suite de leurs cursus scolaires (facteur de risque). En EM, la consommation est présente chez cinq des neuf élèves interrogés (deux garçons et trois filles). Ces cinq élèves ont connu, à la fin de l'année scolaire 2016-2017, deux redoublements, deux réorientations et un abandon de scolarité. Concernant les apprenants qui ont redoublé (deux garçons), un élève indique la consommation régulière d'alcool (même durant la pause de midi avec des camarades) et de jeux vidéo comme ayant entaché sa motivation pour les études – consommation de jeux vidéo ayant comme origine un ennui et un manque de motivation généralisés pour le gymnase à ce moment-là. Le deuxième élève qui a redoublé s'est arrêté sur sa consommation régulière de substances durant l'entretien mené (alcool et marijuana), mais, contrairement au garçon précédent, il considère cette consommation comme récréative et ayant été inoffensive quant à la motivation pour ses études. Néanmoins, cet étudiant dit avoir suivi une psychothérapie pour « troubles anxieux » modérés et problèmes familiaux, ce qui, en partie, peut expliquer un absentéisme relativement important (plus de 150 périodes).

À propos des élèves qui ont soit réorienté leurs études, soit abandonné le gymnase en première année, il s'agit principalement de trois filles qui absorbent, à cette époque, régulièrement des produits addictifs comme de la marijuana et de l'alcool. Pour une fille, la consommation d'alcool s'effectue principalement en groupes, après les cours en semaine avec des amis ou durant les sorties le week-end, ce qui a pu diminuer sa motivation pour les devoirs dominicaux et la reprise des cours le lundi, selon elle. Pour une autre fille, l'absorption d'alcool est quotidienne et matinale – de la vodka est en effet consommée dans des bouteilles d'eau minérale dès le matin durant le trajet pour les cours, ce « pour tout oublier » et pour « être tranquille » afin de pouvoir laisser passer une journée de gymnase. La troisième fille mentionne clairement la « fumette » quotidienne comme ayant été problématique au niveau de la motivation dès le début de ses études. Elle ajoute d'ailleurs que cette consommation avait lieu durant la journée dans l'enceinte du gymnase (et elle n'était de loin pas la seule, d'après elle) et que cette consommation avait pour origine un mal-être général qu'elle vivait à cette époque.

Synchroniquement à la consommation de substances, ces étudiantes manifestent des problèmes psychologiques à l'époque de leurs débuts au gymnase (facteurs de risque). La fille qui consomme de l'alcool en groupes après les cours en semaine et qui en prend encore plus durant les week-ends mentionne des problèmes psychologiques importants, dus à un stress généralisé et à la présence de plus en plus régulière de troubles anxieux. Cette étudiante n'arrive plus à manger ni à dormir et fréquente régulièrement les services d'urgences. Ces problèmes psychologiques ont un impact évident sur la fréquentation des cours : cette fille se sent difficilement apte à venir au gymnase, elle dit d'ailleurs : « C'était devenu une épreuve olympique, en fait, de venir le matin ici [au gymnase] ... j'aurais couru

un marathon plus facilement que de me lever le matin pour aller en cours ! » Cette étudiante finit par redoubler sa première année en se réorientant vers l'ECG. Concernant l'étudiante qui boit de la vodka le matin « pour tout oublier » en se rendant au gymnase, elle connaîtra une hospitalisation de plusieurs semaines pour des questions de troubles anxieux et une dépression. Crises d'angoisse, problèmes familiaux, difficultés à s'insérer socialement et un manque de confiance en soi définissent l'anamnèse. Son absentéisme étant important, elle abandonne le gymnase en cours d'année et reprendra ses études l'année suivante dans un autre établissement (redoublement en première année). À propos de la fille qui fume régulièrement de la marijuana, même dans le cadre du gymnase, elle cessera également ses études vers la fin du premier semestre pour être hospitalisée durant deux mois (troubles psychotiques et dépression). Elle reprendra à 30% les cours durant le second semestre, tout en étant régulièrement absente (manque de motivation). Elle finira par se réorienter en deuxième année de l'ECG l'année scolaire suivante.

Il existe encore le cas d'une étudiante qui abandonnera ses études à la fin de la première année de gymnase, sans connaître une consommation de substances manifeste (hormis les cigarettes, « pour la détente »). Mais cette fille est victime d'un accident de voiture qui va l'affecter durablement au niveau psychologique à la fin de l'année 2016. De nombreuses séances chez le psychothérapeute et tout autant d'absences aux cours vont ensuite ponctuer son parcours gymnasial, tandis que des troubles psychologiques l'empêcheront de suivre adéquatement l'enseignement et diminueront grandement sa motivation.

En deuxième année, sur onze élèves interrogés, cinq élèves évoquent la consommation de substances psychotropes comme ayant influé sur leur motivation et leur engagement scolaire (une fille et trois garçons en EM, une fille en EC). Concernant l'EM, la fille a redoublé son année ; chez les garçons, l'année scolaire 2016-2017 s'est soldée par un échec définitif dans un cas et par des abandons dans les deux autres situations. L'étudiante en EM rapporte une consommation régulière d'alcool entre amis après les cours ainsi qu'une consommation quotidienne de jeux vidéo chez elle en soirée. Dans les deux cas, ce comportement a posé des problèmes quant au suivi du travail scolaire, selon elle. Pour le premier garçon, une grande consommation quotidienne de marijuana après les cours est mentionnée clairement. Selon cet élève – qui travaillait régulièrement au collège – sa baisse importante de motivation pour le travail au gymnase a coïncidé avec le début de la « fumette ». Selon lui, la marijuana l'a rendu totalement « mou » et incapable de suivre adéquatement son cursus scolaire. À propos du deuxième garçon en EM, c'est l'utilisation des jeux vidéo qui prend beaucoup de place dans sa vie lors de sa deuxième année de gymnase, bien qu'il ne considère pas cette activité comme une addiction. Pourquoi une telle place accordée aux jeux vidéo ? Selon lui, ce monde virtuel lui permet, à ce moment-là du moins, de quitter la vie réelle, le gymnase et toutes ses responsabilités. Concernant le troisième garçon, une consommation quotidienne d'alcool est mentionnée. En outre, la consommation de marijuana est régulière, le plus souvent hebdomadaire. Cet étudiant parle encore, lors de l'entretien, de sa passion pour les jeux vidéo et d'une pratique quotidienne de ces derniers à une certaine période de sa deuxième année. Selon cet élève, la consommation de toutes ces substances et la pratique du jeu vidéo n'étaient pas problématiques pour le suivi du gymnase, elles s'occupaient à combler un ennui généralisé durant cette époque de sa vie. La fille en deuxième année de l'EC mentionne un passé de grande fumeuse de joints, ce qui, selon elle, a provoqué son échec en première année de l'EC (baisse d'énergie). Elle décide ensuite de diminuer sa consommation à un niveau hebdomadaire lors de son redoublement, bien souvent couplée à une absorption d'alcool pour être joyeuse, le week-end, lors de sorties avec ses amis. Ce niveau de consommation est maintenu lors de sa deuxième année en EC.

Dans l'échantillon de ces élèves de deuxième année, que ce soit en EM ou en EC, et contrairement aux élèves de première année, aucun trouble psychologique manifeste n'est

clairement évoqué lors de l'entretien. Néanmoins, en observant les réponses dans les questionnaires de l'automne 2016, tous ces élèves ont affirmé connaître très régulièrement de l'anxiété et des épisodes de « blues » durant leurs études.

Concernant les deux élèves de troisième année en EM participant aux entrevues – dont une partie ci-après dans le texte leur est dédiée plus précisément –, des troubles psychologiques ne sont pas clairement indiqués, quand bien même anxiété et chutes de moral pouvaient, à certains moments, marquer leur quotidien. Néanmoins, la consommation de substances est bien présente : cigarettes, joints et alcool font partie de leur vie en troisième année de gymnase, avec des conséquences certaines sur l'engagement scolaire.

En conclusion, concernant la consommation de substances et les problèmes psychologiques, les réponses des élèves de l'échantillon analysé présentent l'absorption de marijuana et d'alcool comme étant des pratiques bien présentes, ce en première année déjà. Un usage festif de ces substances, limité aux week-ends et aux sorties entre amis, n'apparaît pas comme facteur de risque important quant à la motivation et à l'engagement scolaires. Par contre, il apparaît au niveau des élèves de première année que la consommation problématique de ces substances peut être associée à des problèmes psychologiques récurrents ou en réaction à des « accidents » dans le parcours de vie (stress, crises d'angoisses et troubles dépressifs), ce qui vient davantage péjorer la motivation et l'engagement scolaire – un décrochage s'ensuivant généralement. Deux facteurs de risque, ici, se couplent dans un cercle vicieux dont il est difficile de sortir, avec des conséquences importantes et durables sur le parcours scolaire des élèves. En deuxième année, parmi les élèves interrogés, aucun trouble psychologique n'est clairement indiqué, sauf des épisodes de « blues » et de stress ; la consommation de substances ou la pratique des jeux vidéo semblent être la conséquence d'une baisse de motivation généralisée pour le gymnase et d'une volonté de combler un ennui à ce moment-là : ces élèves manquent-ils de possibilité de donner un sens à leurs parcours de vie/scolaires en deuxième année (année sensible où le monde gymnasial relève déjà « du connu » avec toutes ses difficultés et défis), mais où le baccalauréat reste un objectif encore lointain ? Dans la situation d'un élève, la consommation récurrente de marijuana est perçue comme étant une des causes directes de l'échec, ce produit ayant rendu l'apprenant « amorphe », lui ôtant toute motivation. Pour les deux autres élèves interrogés, la consommation de ces substances semble être déjà le résultat, et non pas une des raisons, de leur baisse de motivation : une telle baisse de sens donné aux études en deuxième année apparaît alors comme étant un principal facteur de risque à prendre en compte.

Comment prévenir la consommation de substances et les problèmes psychologiques ?

D'une manière générale, agir sur la prévention de la consommation de substances et sur des ateliers dédiés à la gestion du stress et de l'anxiété dans le cadre de projets PSPS en prévention universelle (concernant tous les élèves, principalement ceux de première année) est une piste à suivre (facteur de protection). Mais le repérage et la prise en charge des élèves qui présentent manifestement des problèmes de consommation associés ou non à des troubles psychologiques (repérage des élèves à risques) doivent être impératifs, afin d'éviter un cercle vicieux critique. Cette tâche incombe directement aux enseignantes ou enseignants et à la conseillère ou au conseiller de classe qui doivent ensuite adresser ces élèves aux personnes ressources de l'institution (infirmière ou infirmier scolaire, médiatrice ou médiateur, etc.). Il apparaît clairement ici que les psychologues scolaires auraient toute leur place dans les gymnases, au vu des vies complexes menées par un nombre important d'élèves, les psychologues démontrant déjà leur utilité au secondaire inférieur. Comme autre facteur de protection, à savoir le manque de sens que les études peuvent avoir pour une adolescente ou un adolescent en deuxième année de gymnase particulièrement, pourquoi ne pas encourager et soutenir des projets professionnels dans le cadre de journées appropriées ? Pourquoi ne pas faire rencontrer durablement mondes universitaire,

professionnel et gymnasien de l'EM ou de l'ECG dès la deuxième année ? Pourquoi ne pas repérer des élèves, qui, dès le début du gymnase, ne manifestent aucun intérêt pour les études ?

La présence d'un projet professionnel durable auprès des élèves peut être un facteur de protection certain. Concernant les élèves de première année en EM interrogés dans ce sous-chapitre, une fille redoublante mentionne son intérêt durable pour un apprentissage (déjà présent avant le gymnase), mais effectue un parcours gymnasial pour ne pas avoir à se spécialiser trop vite (motivation extrinsèque). Une autre fille a fini par arrêter le gymnase pour débiter un apprentissage, ce qui la comble professionnellement au moment de l'entretien. Le facteur de protection, ici, se situe dans une réorientation professionnelle et non pas dans une poursuite d'études post-obligatoires. Pour elle, le gymnase a été un poids scolaire manifestement trop lourd et usant, loin des préoccupations de la vie, avec de trop nombreuses matières scolaires perçues comme « hors-sol ». Deux autres élèves ont un projet professionnel plutôt clair et durable au moment de l'entretien : faire l'école hôtelière ou devenir médecin. Parmi ces filles, l'une a redoublé, l'autre est en arrêt d'études, mais pense faire le gymnase du soir pour atteindre son objectif professionnel. Avec ces projets, le cursus gymnasial de ces deux filles est maintenu. Le dernier apprenant, en réorientation vers l'ECG, n'a pas de projet de carrière bien précis. Pour les deux élèves qui ont un projet professionnel durable, ce dernier était déjà présent à la fin du collège : pourquoi ne pas le « nourrir » une fois au gymnase ?

Pour les élèves de deuxième année, à la motivation bien souvent « chancelante », deux élèves, l'un en échec définitif, l'autre en situation d'abandon, se sont réorientés vers un apprentissage qui, au moment de l'entretien, leur apporte pleine satisfaction – tout en émettant l'idée de pouvoir se réorienter professionnellement encore une fois plus tard. Un autre élève en abandon mentionne le fait que son apprentissage doit lui permettre d'accomplir un vieux rêve depuis le collège : entrer à l'EPFL.

Ces quelques exemples concernant les projets professionnels montrent éventuellement qu'il y aurait un intérêt à repérer et soutenir lesdits projets dès le début du cursus gymnasial, afin de soutenir la motivation des élèves. Mais comment coupler le professionnel au gymnase, déjà surchargé d'heures et de matières, la maturité fédérale ayant comme objectif d'ouvrir les élèves à un savoir à la fois élevé et généraliste ? A contrario, les exemples tirés des entretiens ci-dessus nous éclairent également sur un autre point : certains élèves se rendent compte, une fois au gymnase, que les études ne sont pas un plan de carrière, et qu'un apprentissage, à ce moment-là de leur vie du moins, leur apporte entière satisfaction. Au niveau de la réussite linéaire du gymnase, c'est un échec, mais l'apprentissage ne devient-il pas un facteur de protection à encourager ?

5.2.3 TENTATIVE D'EXPLICATION DE REDOUBLEMENT EN 3^E ANNÉE

La question épineuse du redoublement en année terminale est traitée ici, année de la fin des études et qui devrait naturellement n'être qu'une année motivante, de consolidation des acquis des deux années précédentes.

Comment expliquer le redoublement en troisième année de l'École de maturité ? Comment l'éviter ?

Concernant les deux élèves (une fille et un garçon) qui ont redoublé la troisième année en École de maturité en 2017-2018 (échec en 2016-2017), l'analyse suivante peut être faite, sur la base des entretiens menés avec eux.

Ces élèves ont répété leur année scolaire dans la même option spécifique, économie et droit pour le garçon et latin pour la fille : en 2018-2019, ces deux étudiants ont ensuite entamé une carrière universitaire après avoir réussi leurs examens de maturité. Dans leur choix d'études, ils se trouvent en continuité avec l'option spécifique prise au gymnase (droit pour le garçon et lettres pour la fille). Le gymnase a donc influé potentiellement sur le choix de leur cursus universitaire (avant l'entrée au gymnase, le choix professionnel du garçon était de faire de la comptabilité ; quant à la fille, le domaine de la santé était son objectif). Qui plus est, le redoublement n'a pas empêché l'obtention de la maturité dans leurs cas et le début d'une carrière universitaire.

Concernant la motivation durant l'année d'échec, le garçon n'a, pour les cours à ce moment-là, plus aucun intérêt, ce qui touche directement son engagement scolaire et sa motivation. Pour la fille, la motivation et l'engagement sont au plus bas : suite à quatre ans de gymnase, une routine s'est installée, elle va aux cours « par défaut », sans intérêt et sans une réelle mise au travail et/ou vision claire par rapport à son avenir.

Néanmoins, comment comprendre ce manque d'intérêt et de motivation en les mettant en perspective avec un cadre systémique plus large ? Qu'est-ce qui a pu jouer comme facteur de risque et/ou facteur de protection ? Ci-après, les réponses apportées par les élèves.

Au niveau des variables individuelles, il ressort, concernant le passé scolaire, que ces deux étudiants connaissent déjà un parcours gymnasial non linéaire avec un redoublement en première année pour le garçon et un redoublement en deuxième année pour la fille. Dans les deux cas, ces élèves pensent néanmoins réussir leur troisième année scolaire grâce à leurs capacités et pour quitter rapidement leur cursus gymnasial : ici, une surestimation de leur potentiel se fait sentir (cf. théorie « unskilled but unaware »). Concernant la consommation de substances, cigarettes et joints font partie de la vie de ces deux étudiants, ont-ils dit – une consommation quasi quotidienne pour la fille, ce qui lui enlève toute motivation au travail scolaire et dans la vie, la consommation de joints étant moins importante pour le garçon, perçue comme récréative selon lui. L'alcool, en revanche, semble lui poser un plus grand problème : une consommation régulière avec des excès le week-end entache grandement sa motivation pour le début des cours la semaine suivante. Pour le garçon, un absentéisme conséquent vient se greffer à un parcours en manque de motivation, ce qui a un effet délétère sur le suivi des cours au gymnase.

Concernant les variables organisationnelles et pédagogiques, ces deux étudiants fréquentent des aides ressources au gymnase. La relation est plutôt mauvaise avec le doyen pour le garçon (héritage d'un suivi difficile du travail de maturité), mais néanmoins fructifère avec la psychologue conseillère en orientation, ce qui le conforte dans l'idée de s'investir dans le droit. Au niveau du climat de classe, l'ambiance est globalement bonne avec un bon travail général. De plus, les amis en classe n'ont, semble-t-il, pas un impact négatif sur son travail ; au contraire, ses amis sont toujours à disposition pour apporter une aide, le cas échéant. Pour la fille, des aides ressources ne sont pas sollicitées quant à un soutien direct en lien avec son parcours scolaire. De plus, elle considère que la classe de son année d'échec en troisième est une classe studieuse, « la classe la plus studieuse » de toutes celles qu'elle a fréquentées, mais composée d'élèves plutôt individualistes.

Pour les variables contextuelles, le soutien familial est tout relatif pour le garçon, avec une mère encourageante mais qui ne réussit pas véritablement à le remotiver. Du côté de son père avec un passé marqué par l'addiction à l'alcool, aucun encouragement n'est jamais présent. Du côté du cercle des amis hors classe, un soutien verbal venant de ses amis proches qui ne sont plus au gymnase a souvent lieu, mais sans un réel investissement concret de leur part. Du côté de la fille, le contexte parental n'est pas d'un réel soutien non plus : le père est à l'étranger, absent depuis longtemps, et la maman souffre d'une maladie

et d'un arrêt de travail. Cette élève ne tient pas sa mère au courant de son parcours gymnasial afin de ne pas la déstabiliser davantage. Elle ajoute que son cercle d'amis hors classe est souvent de mauvaise influence – ce cercle étant composé de fumeurs réguliers de joints.

En synthèse, pour ces deux étudiants, l'engagement et la motivation pour le gymnase sont au plus bas l'année scolaire précédant leurs échecs scolaires. Des facteurs de risque pour l'engagement et la motivation sont manifestement présents durant l'année scolaire 2016-2017 : un redoublement antérieur leur a potentiellement « faussé » les représentations qu'ils ont de leur capacité à réussir le gymnase, entraînant un comportement inadéquat (engagement au travail). De plus, la consommation régulière de substances (joints et alcool) entache leur motivation pour les études - un grand absentéisme du garçon étant venu, en outre, complexifier cette situation, tout comme la fréquentation d'amis « fumant des joints » pour la fille. Du côté des facteurs de protection potentiels, les aides ressources du gymnase ne sont pas d'un secours durable, ni pour l'un ni pour l'autre ; ceci est également le cas du cercle parental et des amis hors classe. Pour conclure, le climat de travail, plutôt positif en classe, ne réussit pas à remotiver dans leur travail scolaire les élèves interrogés.

Une motivation intrinsèque en troisième année (objectifs professionnels, intérêt nourri par des membres du corps enseignant adaptant, par exemple, les thèmes abordés aux cours), couplée à un mode de vie « sain », peut-elle déjà créer un climat favorable à la réussite ? Dans cette situation, l'absence de facteurs de protection favorisant la réussite scolaire apparaît, en outre, clairement. Comment soutenir les élèves dans le cadre scolaire, en considérant qu'une intervention dans la vie hors école est difficilement envisageable ?

5.2.4 « BONS » ET « MAUVAIS » ENSEIGNANTS SELON LES ÉLÈVES

Les enseignantes et enseignants ont éventuellement un rôle important pour motiver et favoriser la réussite des élèves, tant au niveau pédagogique qu'humain (facteurs de protection au niveau des variables organisationnelles et pédagogiques). Lors de l'entretien, nous avons explicitement demandé aux élèves ce qu'était un bon ou un mauvais enseignant selon eux.

Qu'est-ce qu'un « bon » enseignant selon les élèves interrogés ?

Le type de relation cultivé par le corps enseignant avec leurs élèves joue un rôle important quand il s'agit de définir un « bon enseignant » : celui-ci, quand il est ressenti positivement par les jeunes, peut éventuellement devenir un facteur de protection et ainsi influencer la motivation et la réussite des élèves. Lors des entretiens menés, la qualité de la relation entretenue par une ou un professeur envers ses élèves est apparue comme un élément important. De quel type de relation s'agit-il plus précisément ? Les jeunes mettent avant tout en avant la *qualité de la relation*, i. e. des enseignantes ou enseignants qui n'hésitent pas à motiver régulièrement une classe ou encore à discuter « entre quatre yeux » avec un élève quand un résultat ne suit pas et qu'il nécessite d'être amélioré ; ce sont des enseignantes ou enseignants qui « prennent soin » des élèves, se préoccupent de leurs réussites, qui sont « à l'écoute » de leurs situations de vie et qui cultivent une relation « humaine » afin que les élèves puissent progresser malgré des difficultés d'ordre pédagogique et/ou personnel – en bref, des professeur.e.s qui arrivent à créer « un lien ». Dans la même perspective, un autre point ressenti positivement par les apprenantes et apprenants est la capacité du corps enseignant à se remettre en question dans leur relation pédagogique, par rapport à un élève en particulier ou encore à une classe. En conclusion, l'existence d'une relation pédagogique proche des élèves, respectueuse des individualités, évoluant de manière bienveillante, dans un but de progression des étudiantes et étudiants, est considérée par les élèves interrogés comme relevant d'un bon enseignement.

Dans le sillage de la relation à l'élève, les étudiantes et étudiants questionnés considèrent *les stratégies pédagogiques* mises en place par une ou un enseignant pour transmettre son savoir, ses connaissances et ses compétences, comme étant également importantes pour la qualité de l'enseignement. Un point central qui ressort de cet enjeu est la capacité d'une ou un enseignant à expliquer clairement et de manière structurée, à vulgariser et rendre compréhensible à tous une matière complexe. Pour y arriver, « rendre l'abstrait concret », ou encore positionner un discours dans le vécu des élèves sont des approches pédagogiques pertinentes. Un autre aspect est la capacité de la personne enseignante à comprendre pourquoi un élève pense potentiellement faux et à le corriger le cas échéant, ou à donner des moyens mnémotechniques dans une branche scientifique pour qu'une ou un étudiant ne se trompe plus ou qu'une classe se souvienne de formules importantes. Un autre aspect perçu comme positif est la volonté du corps professoral à aborder une matière ou un sujet d'une manière originale – loin d'une pratique routinière et ennuyeuse, quitte à se remettre en question, ceci pouvant nourrir la curiosité des élèves. De plus, justifier le pourquoi d'une séquence pédagogique, en quoi elle est utile, a de quoi nourrir la motivation des apprenantes et apprenants. Finalement, soutenir une entraide horizontale entre élèves en classe, entre pairs, est également un point jugé positivement par les jeunes interrogés quant à ce qui relève de bonnes stratégies pédagogiques.

Une bonne enseignante ou un bon enseignant est également jugé autour *du contenu des cours*, notamment si elle ou il parvient, grâce à ses connaissances, à des anecdotes ou à des liens avec l'actualité à piquer la curiosité des élèves. On peut faire un parallèle avec les stratégies pédagogiques mentionnées ci-dessus.

En lien avec les stratégies pédagogiques et le contenu des cours, les élèves interrogés attachent en outre de l'importance à *la passion, l'intérêt que les enseignantes ou enseignants peuvent mettre dans leur métier*. Ceux qui aiment ce qu'ils font, qui chérissent la matière qu'ils enseignent et qui désirent la partager avec la classe sont perçus comme « bons » – et permettent potentiellement augmenter l'intérêt que les élèves portent à une branche et leur motivation.

Enfin, *la gestion du groupe-classe* joue également un rôle. Une ou un professeur qui parvient à donner un cadre disciplinaire à une classe, un cadre propice au travail dès le début de la relation pédagogique, qui « ne se laisse pas marcher dessus » mais qui néanmoins relâche parfois le cadre pour « rigoler avec les élèves », est perçu comme une ou un enseignant parfait. Cette gestion de classe doit être ensuite constante pour rester crédible et ainsi permettre de jeter les bases d'une relation pédagogique durable et légitime aux yeux des élèves. Évidemment, le degré de « liberté » donné aux élèves dans une relation pédagogique varie grandement entre les classes – certaines n'ayant pas besoin d'un cadre trop strict, un tel cadre pouvant être négatif sur une dynamique de classe. Une ou un bon enseignant est celui qui trouvera l'équilibre entre « cadre » et « liberté » donnés aux élèves, en tenant compte des dynamiques propres à chaque classe. Un tel équilibre est propice à un climat de classe sain et est jugé favorablement par les étudiantes et les étudiants interrogés.

Qu'est-ce qu'un « mauvais » enseignant selon les élèves interrogés ?

La qualité de la relation à l'élève apparaît ici aussi comme un élément saillant de ce qui pourrait définir une « mauvaise » enseignante ou « mauvais » enseignant. Ce qui a été mentionné plus haut comme étant positif pour les élèves peut être retourné négativement. L'intérêt pour un cours semble être lié à la personnalité de la personne en charge de l'enseignement, pour laquelle des élèves n'ont que peu ou pas d'affinités ou ont l'impression que ladite personne ne les aime pas, ne les écoute pas ou ne les encourage pas dans leurs apprentissages. Ici, la personnalité d'une enseignante ou d'un enseignant peut poser problème, car elle peut influencer sur la motivation d'un élève. Plus précisément, les *comportements professionnels ressentis comme déplacés* par les élèves sont jugés

négativement ; les élèves n'apprécient guère les comportements dénigrants et décourageants, comme par exemple des phrases perçues comme sexistes ou xénophobes, même au second degré. Le retard systématique de certains membres du corps enseignant aux cours est également peu propice à l'engagement et à la motivation. Lorsqu'une ou un enseignant ne motive pas les élèves faibles ou la classe en général, quitte à les « humilier » à coup de phrases blessantes, la relation pédagogique est perçue comme médiocre. En résumé, une ou un professeur.e « qui n'a pas le feeling » avec ses élèves, qui ne parvient pas à créer une bonne ambiance de classe, qui « n'écoute pas, ne soutient pas et/ou ne respecte pas » ses élèves est perçu comme étant médiocre.

En lien avec la relation à l'élève, *des mauvaises stratégies pédagogiques* peuvent, ici aussi, déconsidérer une ou un enseignant. En effet, les jeunes interrogés jugent négativement l'incapacité à transmettre clairement la matière enseignée, à se remettre en question dans sa pratique et/ou à changer de méthode – quand bien même cette dernière pose manifestement problème à certains élèves ou au groupe-classe. C'est par exemple le cas pour une classe qui aurait très souvent de mauvais résultats dans une branche – la faute n'est-elle pas parfois du côté de l'enseignant.e ? Que dire d'une méthode appliquée par un élève, apprise chez un.e autre enseignant.e, qui est considérée comme fautive par l'enseignant.e actuel.le ? Que dire d'une ou un enseignant qui donne des devoirs, mais ne les corrige pas ou n'y revient pas dans le cadre du cours ? Ou encore d'une ou un enseignant qui refuse de discuter un avis contraire proposé par un élève ? La question de l'évaluation apparaît également : mettre régulièrement des « trop » bonnes notes à une classe n'est pas une stratégie judicieuse car de nombreux élèves peu travailleurs risqueront de n'être plus motivés du tout.

D'une manière générale, les jeunes questionnés – conscients que certaines manières de travailler du corps enseignant ne peuvent pas plaire à tout le monde – considèrent comme bons les professeur.e.s qui prennent le temps d'expliquer aux élèves, y accordent de l'importance et ont le souci de pratiquer une pédagogie non discriminatoire, que ce soit en classe ou encore dans l'évaluation de travaux notés.

La capacité à bien gérer un groupe-classe afin que ce dernier puisse profiter d'un climat propice au travail a déjà été discutée en amont. *A contrario, quelles sont les pratiques enseignantes qui empêchent le bon fonctionnement d'une classe ?* Les cours considérés comme peu sérieux en lien avec le comportement de l'enseignant.e et qui avancent très/trop lentement n'encouragent pas les élèves. De plus, si la discipline n'est pas assurée et qu'un cadre n'est pas donné à la classe, un cours ne peut plus être tenu dans la durée et l'enseignant.e ne fait que « rétablir l'ordre ». À ce stade, une classe devient potentiellement et durablement « irrattrapable ». Le fait de crier en classe – pour rétablir le silence et/ou pour faire régner un climat calme – n'est, en outre, souvent pas une bonne solution, car le fait de monter la voix tend à délégitimer la ou le professeur. En outre, certains ou certaines ont tendance à « prendre en otage » une classe alors que seuls quelques élèves sèment le trouble. Une trop grande sévérité est jugée plutôt comme un élément négatif par les personnes interrogées. Pour terminer, il est parfois relevé que le fait qu'une ou un professeur ne voit pas ou ne veuille pas voir des cas de tricherie est considéré comme potentiellement de l'injustice et un manque de sérieux de sa part - une bonne surveillance des travaux écrits faisant partie du travail.

Le *contenu des cours* a également une influence sur les représentations que les élèves ont d'une ou un professeur. « Suivre le programme », platement, sans y apporter vie et originalité, est perçu négativement. Certains jeunes interrogés considèrent également comme important le fait, particulièrement dans les langues, de ne pas répéter ce qui a été vu à l'école obligatoire, mais d'aborder les sujets des branches sous un angle différent et plus « fourni ». Ils ont parfois l'impression que des professeur.e.s ne maîtrisent pas leur

sujet et « racontent n'importe quoi » : dans la durée, ceci peut paraître comme étant de l'incompétence – incompétence influençant négativement l'image qu'ils ont de l'enseignant.e. De plus, ils considèrent comme dérangeant que le contenu des cours dans certaines branches varie autant en fonction de l'enseignant.e. Dans certaines classes, le contenu des cours et des devoirs est « plus légers », alors que des classes parallèles « ploient » sous le travail à effectuer. Les élèves se questionnent alors sur des éventuelles inégalités de traitement.

Finalement, *le manque de motivation* parfois présent dans la pratique du métier d'enseignant apparaît clairement aux yeux de quelques élèves interrogés. Ce manque de motivation et d'énergie dans les cours est perçu négativement et décourage les élèves dans leurs apprentissages qui se demandent si le privilège des longues vacances et du salaire attractif n'est pas la seule motivation de certaines ou certains professeurs. Une élève questionnée pense que ce manque de motivation pourraient provenir de problèmes dans leur vie privée : l'enseignement étant, entre autres, un métier de représentation permanente, des problèmes personnels peuvent très rapidement apparaître aux yeux d'un groupe-classe.

Un élève interrogé conclut : « Si des enseignants n'ont pas envie d'enseigner, nous, on n'a pas envie d'apprendre. »

5.2.5 RAISONS ET CONSÉQUENCES D'UN ABANDON DU GYMNASÉ

Un certain nombre d'élèves abandonnent le gymnase, y compris en situation de réussite. La question de l'abandon mérite d'être traitée, que ce soit au niveau de ses raisons et de ses conséquences, afin de pouvoir mettre en perspective le rôle du gymnase dans la vie et la motivation des adolescent.e.s.

Pourquoi abandonner les études en première année de l'EC ?

Parmi les élèves interrogés, ce sont ceux de première année qui ont le plus abandonné le cursus gymnasial. En première année de l'EC, deux élèves ont quitté le gymnase. Il s'agit d'une fille et d'un garçon. Ces deux jeunes ont pensé, à l'origine, réussir le gymnase et avaient un projet professionnel précis avant leur entrée dans le postobligatoire. En outre, durant le parcours gymnasial, ils n'ont pas présenté de facteurs de risque au niveau de la consommation de substances, d'éventuels problèmes psychologiques et/ou de l'absentéisme. Pour la fille, qui a fréquenté la voie pré-gymnasiale au secondaire inférieur, un intérêt réel pour le monde de l'entreprise, l'économie et la comptabilité se manifeste, d'où son entrée en EC. Mais, dès le premier semestre de sa première année, elle se rend compte que ce cursus n'est pas pour elle : les cours d'économie sont trop théoriques et pas assez en lien avec la vie en entreprise - elle obtiendra d'ailleurs une place d'apprentissage dans le domaine fiduciaire/immobilier dès la fin de son premier semestre. L'ambiance de classe, quant à elle, est assez bonne, quand bien même tricheries et bavardages prennent souvent le dessus sur le travail en classe. Au niveau du contexte, ses parents sont aidants et respectueux de ses choix professionnels. Elle terminera son année scolaire en fréquentant les cours, en situation de réussite, pour débiter dès la fin de l'été 2017 son apprentissage, qui lui apporte entière satisfaction au moment de l'entretien en 2018. Recontactée fin 2018, elle ne regrette pas le gymnase, car ce dernier lui a permis de la conforter « dans le choix de faire un apprentissage ».

Le garçon en première année de l'EC, au passé scolaire linéaire en voie générale, commence cette formation car il est intéressé par l'économie, tout en désirant faire éventuellement une école d'ingénieur. Pourtant, dès le début de son cursus, le garçon ne présente que peu d'intérêt pour les cours et cesse de travailler, malgré un climat de classe favorable et

solidaire. Ses parents sont toujours présents, encourageants et soutenant. Cet élève termine finalement son année scolaire en situation d'échec et débute un apprentissage de télématicien. Lors de l'entretien, le garçon est toujours satisfait de son choix et envisage de suivre une maturité professionnelle afin de pouvoir entrer à terme dans une école de niveau tertiaire.

Concernant l'évolution du parcours de ces deux élèves en première année de l'EC en 2016-2017, l'abandon des études pour ces derniers s'est ainsi concrétisé dans un début ou une perspective d'apprentissage en 2018. Durant leur scolarité du postobligatoire, ces deux élèves n'ont pas présenté de facteurs de risque saillants pouvant entraîner potentiellement un abandon, mais ont évolué, au contraire, dans un contexte plutôt protecteur, via un bon soutien parental par exemple. Par un manque de motivation intrinsèque en lien avec le cursus suivi, ces deux jeunes ont ainsi fait le choix rationnel et rapide de l'apprentissage, qui leur apporte – au moment de l'entretien du moins – satisfaction. Ils gardent néanmoins la possibilité de se réorienter ultérieurement, option que le système scolaire vaudois autorise aujourd'hui.

Pourquoi abandonner les études en première année de l'EM ?

Qu'en est-il des deux étudiantes qui ont abandonné l'EM en première année, dans notre échantillon ? La première est issue de la voie générale au secondaire inférieur, avec un passage à l'EM après une première année à l'EC au gymnase – première EM qu'elle a échouée. Lors de la répétition de sa première année, cette élève, qui désire devenir médecin, pense réussir son cursus scolaire, mais présente au niveau personnel certains facteurs de risque. En novembre 2016, un accident de voiture l'affaiblit dans un contexte de motivation toute relative pour les cours (elle réfléchit déjà, à ce moment-là, à un apprentissage) et de troubles psychologiques qui nécessitent de nombreuses séances chez une psychothérapeute. L'accident de voiture entraîne des absences, qui, dans le contexte précité, provoquent un « décrochage » cognitif des cours. Selon elle, le soutien des enseignantes ou enseignants, à son retour en classe, est insuffisant. L'ambiance de classe est globalement bonne, bien que souvent bruyante, toutefois l'étudiante a de la peine à s'y intégrer à cause de la différence d'âge importante avec les autres élèves sortant du collège. Concernant le contexte familial, le soutien parental se révèle bon, avec des parents mettant cependant la pression pour que leur fille étudie. Les camarades hors classe, quant à eux, soutiennent toujours cette étudiante dans ses choix. Néanmoins, cette dernière finit par abandonner ses études en mars 2017, alors qu'elle est en situation de réussite. Au moment de l'entretien, cette jeune fille avait repris le gymnase en ECG en deuxième année, avec l'objectif d'accomplir des écoles de niveau tertiaire plus tard.

La deuxième élève ayant abandonné les études en première année de l'EM connaît des problèmes d'ordre psychiatrique au secondaire I déjà, avec des hospitalisations durant les vacances scolaires. À cette époque, son objectif professionnel est d'ailleurs de devenir infirmière en psychiatrie pour adolescentes et adolescents. Dès le début, elle ne pense pas réussir son gymnase, à cause de ses problèmes psychologiques et « des difficultés à affronter le quotidien ». Ce mal-être est encore bien présent au début du gymnase, ce qui entraîne un absentéisme régulier aux cours. L'ambiance quelque peu médiocre en classe (élèves peu matures et chahuteurs) atteint la motivation pourtant existante de la jeune fille, qui commence à être absente. Cet absentéisme entraîne un cercle vicieux de non-motivation et un retour de plus en plus difficile en classe. Dès la fin du premier semestre de sa première année, une aide-ressource du gymnase, la doyenne, suggère un arrêt du cursus, au vu des problèmes d'ordre personnel et du nombre important d'absences : en février 2017, la fille cesse le gymnase. En parallèle, la situation familiale est relativement complexe, avec des parents divorcés, dont un père vivant à l'étranger et une mère plutôt « fermée » selon elle. Néanmoins, les parents sont, à ce moment-là, tout à fait d'accord que leur fille cesse le gymnase pour s'orienter vers un nouveau projet et se reconstruire. La jeune femme n'a que

peu d'amis hors école et ne possède pas, non plus, de camarade proche susceptible de lui apporter du soutien.

En conclusion, pour les deux filles interrogées, qui ont abandonné en première année de l'EM en 2016-2017, certains facteurs de risque d'ordre personnel étaient présents dès le début du cursus (passé scolaire difficile par exemple), ce qui a impacté durablement l'engagement scolaire et la motivation. Néanmoins, les deux élèves concernées se sont remises sur les rails d'une activité en 2017-2018, grâce à une reprise du gymnase pour l'une et à un travail à plein temps dans une entreprise pour l'autre, situations décrites comme satisfaisantes. Dans les deux cas, elles ne regrettent pas d'avoir arrêté le gymnase, car elles ont eu le besoin de se reconstruire, « d'avoir du temps » pour elles – la fille travaillant à plein temps projetait d'ailleurs de reprendre les études dans un proche futur. Nous savons aujourd'hui qu'elle a brillamment réussi sa maturité.

Pourquoi abandonner les études en deuxième année de l'EM ?

Quid des élèves de deuxième année de l'EM ? Le premier abandon concerne un élève qui a quitté le gymnase en troisième année, au mois d'octobre, après avoir pourtant réussi sa deuxième année (mais après l'avoir échouée une première fois par manque de travail fourni). Ce garçon n'a pas de projet professionnel clair avant d'entrer au gymnase et sa motivation est généralement faible dès le début. Il a connu des problèmes personnels en fin de scolarité obligatoire. Il pense néanmoins réussir le cursus gymnasial, car il est certain de posséder les capacités nécessaires pour y arriver – ce qui va potentiellement se confirmer. Au niveau personnel, cet élève ne présente pas de problèmes psychologiques attestés, mais développe un profil propice aux addictions : il boit de l'alcool quotidiennement et fume de la marijuana plusieurs fois par semaine. Les jeux vidéo ne sont pas en reste. D'ailleurs, un certain absentéisme se fait rapidement sentir, car il ne parvient pas à se lever le matin et il « sèche » les cours ou y arrive en retard. Dès le début de son cursus, la motivation manque, cet étudiant considérant que les enseignants ne réussissent pas à le motiver suffisamment pour suivre les cours dans leurs branches respectives (façon d'enseigner, capacité à intéresser), mais également parce que cet élève ne parvient pas à se prendre en mains quand bien même les cours semblent être intéressants. La fréquentation d'aides ressources (doyen) n'est pas d'un grand secours pour le remotiver puisqu'elle intervient avant tout lorsqu'il s'agit de justifier ses nombreuses absences. L'ambiance de la classe est bonne, mais celle-ci est scindée en deux groupes bien distincts avec, pour conséquence, un soutien des camarades plutôt faible. À propos du contexte familial, les parents sont peu impliqués mais néanmoins présents, respectueux des choix de leur enfant, tout comme un ami hors de la classe qui, lui, a de suite commencé un apprentissage après l'école obligatoire et qui ne comprend pas pourquoi son ami va au gymnase. Finalement, cet élève va débiter un apprentissage de céramiste en 2019, situation qui semble lui convenir au moment de l'entretien.

Un autre jeune a abandonné le gymnase en deuxième année : il s'agit d'un garçon qui a fréquenté la voie VSO au secondaire inférieur et qui a fait ensuite les différents raccordements pour pouvoir accéder à l'EM – ayant les capacités, cette démarche lui est apparue comme logique. Néanmoins, un certain manque de motivation s'est déjà manifesté lors du premier raccordement au collège. Intéressé par la science et les mathématiques, son objectif professionnel est d'intégrer l'EPFL plus tard. C'est un élève qui ne présente pas de troubles psychologiques avérés, mais qui, à l'époque du gymnase, « consomme » les jeux vidéo quotidiennement, comme échappatoire à sa vie scolaire, sans pour autant considérer que c'est une addiction. Par ailleurs, l'absentéisme prend une ampleur énorme lors de l'année de l'abandon, l'élève étant majeur et pouvant signer ses excuses d'absences. Les causes de l'absentéisme sont claires lors de l'entretien : le manque de motivation et le peu d'intérêt pour les cours, ces derniers étant considérés comme « inutiles » par l'élève. Ce manque d'intérêt quasi généralisé entraîne une cessation permanente du travail en classe

et à domicile, ce qui provoque une spirale de mauvais résultats. Les absences répétées et les mauvaises notes débouchent naturellement sur des convocations chez le doyen ainsi que sur un suivi par l'infirmière et le psychologue conseiller en orientation. La visite chez ce dernier va confirmer l'élève dans son choix d'arrêter les études gymnasiales. À cette époque, la classe, certes travailleuse mais coupée en deux camps bien distincts, n'est pas d'un grand soutien pour remotiver cet élève qui fréquente surtout d'anciens apprenantes ou apprenants des classes de raccordement. Finalement, le contexte parental n'est pas d'une grande aide non plus : les parents sont séparés, l'étudiant vit chez son père, peu impliqué, mais d'accord pour que son fils cesse les études. Il n'existe, à ce moment-là, aucun contact avec la maman. Cet étudiant commence dès la rentrée 2017 un apprentissage d'informaticien, cursus qui lui apporte entière satisfaction ; il n'exclut pas la possibilité de faire les passerelles nécessaires pour viser un vieil objectif : l'EPFL.

La situation est donc la suivante pour les élèves en situation d'abandon en deuxième année de l'EM : tous ont trouvé un apprentissage à l'hiver 2018. Un manque de motivation intrinsèque pour le cursus gymnasial semble être le facteur saillant pouvant expliquer l'arrêt des études.

En résumé, les abandons à l'EM (en cours ou à la fin de l'année scolaire) se sont soldés par une reprise des études ou un travail à plein temps pour les élèves de première année, et par un apprentissage pour ceux de deuxième année. Concernant les deux autres écoles (EC et ECG), tous les élèves en situation d'abandon sont dans une perspective d'apprentissage en 2018. Le profil des élèves des différentes filières qui arrêtent le gymnase présente néanmoins des points communs au niveau des facteurs de risque : soit un manque de motivation et de sens pour les études gymnasiales dès le début du cursus, soit des problèmes d'ordre personnel qui vont durablement et négativement impacter l'engagement scolaire. D'éventuels facteurs de protection n'apparaissent pas de manière saillante ici – facteurs qui peuvent éventuellement entretenir une motivation, comme un soutien parental durable. Globalement, l'abandon du gymnase est ressenti par tous les élèves interrogés comme un passage positif, « obligé » à un moment donné – abandons qui donnent lieu à des parcours de vie certes non linéaires, mais qui semblent mieux correspondre aux personnes interviewées au moment des entretiens. De nombreux élèves en apprentissage visent d'ailleurs une reprise des études dans un futur proche : le système actuel n'encourage-t-il pas une non-linéarité des parcours, coûtant à court terme à la collectivité, mais potentiellement enrichissant pour les individualités à plus long terme ?

6 CONCLUSION

Dans ce chapitre conclusif, nous allons résumer les différents éléments apparus au fil des résultats, en soulignant les facteurs de réussite et les facteurs d'échecs des parcours gymnasiens. Il s'agit également d'en tirer des conclusions, ce qui sera fait sous forme de pistes d'action à destination des personnes en charge des décisions et des praticiennes et praticiens. Enfin, une discussion sur les enjeux de la non-linéarité des parcours pour la société et pour les individus clora ce chapitre.

6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET PISTES D'ACTION

L'enquête quantitative par questionnaires auprès de 3'262 gymnasiennes et gymnasiens vaudois a permis de mettre en avant différents facteurs impliqués dans la réussite ou dans l'échec scolaire au gymnase. Il s'agit de facteurs individuels, comme la motivation et l'engagement scolaire, de facteurs sociaux, comme le soutien reçu de la part de l'entourage, et de facteurs scolaires, comme la pratique éducative du corps enseignant. Concernant ce dernier point, les élèves ont pu exprimer, lors des entretiens menés au cours de l'enquête qualitative, l'idée qu'ils se font d'une ou d'un enseignant favorisant la réussite.

Ces résultats permettent de mieux comprendre comment favoriser une réussite scolaire linéaire au gymnase, quels facteurs de risque il convient de prévenir et quels facteurs de protection il est important de promouvoir.

○ **Motivation**

La théorie de l'autodétermination distingue la motivation intrinsèque qui pousse un individu à agir pour la simple satisfaction de l'exercice d'une activité, de la motivation extrinsèque liée à l'obtention d'un bénéfice externe, non inhérent à l'activité elle-même. Dans notre étude, le type de motivation le plus endossé par les élèves en général est la motivation extrinsèque par régulation identifiée : elle renvoie à l'implication des élèves dans une activité dont ils saisissent l'importance et le sens lorsque celle-ci pourra leur être utile dans la suite de leur parcours.

Les résultats montrent des corrélations positives et significatives entre les trois types de motivations intrinsèques et les moyennes obtenues par les élèves à la fin du premier semestre. Les élèves ayant réussi leur année font preuve de motivations intrinsèques plus importantes que ceux ayant redoublé ou abandonné. Le questionnaire a permis d'appréhender trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la connaissance, en jeu lorsque l'individu effectue des activités pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses, la motivation intrinsèque à l'accomplissement qui amène l'individu à se dépasser dans ses études et à atteindre des objectifs, et enfin la motivation intrinsèque à la stimulation qui fait que l'élève pratique une activité (par exemple assister à un cours) pour les sensations de plaisir qu'elle procure. Parmi ces trois types de motivation intrinsèque, celui lié à la connaissance est le plus souvent endossé par les élèves interrogés, tandis que celui lié à la stimulation est moins souvent présent.

A contrario, le lien entre les notes des élèves et les différents types de motivation extrinsèque est faible. L'amotivation, soit l'absence de motivation, est quant à elle fortement liée à l'échec scolaire : les élèves ayant redoublé ou abandonné présentent un score d'amotivation plus élevé que les élèves en situation de réussite.

Identifiée comme un facteur de réussite, la motivation intrinsèque paraît donc utile à développer. Mais comment s'y prendre ? D'après les études réalisées en psychologie, offrir des récompenses externes peut rendre l'activité moins attirante aux yeux de l'élève et l'amener à diminuer son implication dans celle-ci (Lepper & Greene, 1978). C'est l'effet de surjustification. Les notes et les punitions relèvent également de la motivation externe, raison pour laquelle elles ne parviennent pas toujours à pousser les élèves à s'engager dans leurs cours et formations. À l'inverse, il semble qu'il serait favorable aux élèves de développer des environnements d'apprentissage qui soient intrinsèquement gratifiants, y compris à l'école postobligatoire.

Voici quelques exemples de recommandations suggérées par les psychologues pour créer des environnements d'apprentissage qui soient intrinsèquement gratifiants et permettent d'augmenter le plaisir et la satisfaction des élèves à apprendre de nouvelles choses dans le cadre des cours :

- ➔ Faire des éloges et donner un retour positif et des encouragements accompagnés d'indications permettant d'identifier les progrès et réussite ;
- ➔ Proposer des défis précis et atteignables, mais pas trop facilement. En effet, voir le résultat de leurs efforts peut pousser les élèves à se dépasser ;
- ➔ Stimuler la curiosité cognitive des élèves afin d'aiguiser leur besoin d'en savoir davantage ;
- ➔ Lier les contenus scolaires avec les intérêts divers des élèves ;
- ➔ Favoriser la coopération entre élèves plutôt que la compétition, tout en conservant un moyen objectif pour chacun de mesurer sa performance ;
- ➔ Soutenir les élèves dans l'élaboration d'objectifs personnels valorisés.

○ **Engagement scolaire**

Dans le questionnaire adressé aux gymnasiennes et gymnasiens, l'engagement scolaire a été mesuré selon trois aspects différents : l'approche positive du travail scolaire et l'énergie associée, la concentration et l'absorption dans le travail scolaire, l'attitude cognitive positive et la perception du sens du travail scolaire.

C'est ce dernier type d'engagement qui présente le lien le plus fort avec les résultats scolaires, les autres liens étant également positifs. Le lien entre l'engagement global et les moyennes obtenues augmente au cours des années de scolarisation pour devenir un bon prédicteur de la réussite en troisième année de l'école de maturité. Cependant, les résultats montrent que le niveau d'engagement scolaire diminue au cours des années scolaires risquant ainsi de mener certains élèves à l'échec ou l'abandon.

L'investissement des élèves dans leurs apprentissages et leur formation comporte différentes dimensions et dépend de plusieurs facteurs. Pour une part, c'est un travail mental qui doit venir des élèves eux-mêmes, mais ce travail peut être facilité, par exemple :

- ➔ En favorisant le sentiment d'appartenance et d'attachement à l'école ;
- ➔ En favorisant le sentiment de compétences dans les tâches à remplir ;

- ➔ En laissant aux apprenantes et apprenants une part d'autonomie, d'initiative et de négociation ;
- ➔ En organisant des séminaires de remotivation ;
- ➔ En guidant les étudiantes et étudiants dans le développement d'un projet professionnel qui leur tient à cœur.

○ **Santé mentale**

L'étude montre que l'énergie et la vitalité ont un impact positif sur les résultats scolaires et que cet impact augmente à mesure que l'on avance dans les années de scolarisation. Malheureusement, on observe en parallèle une baisse de l'énergie et de la vitalité chez les élèves durant leur parcours scolaire à mesure que les années passent : ils ressentent significativement moins d'énergie en dernière année qu'en première.

À l'inverse, l'anxiété et le niveau de dépression sont corrélés négativement aux résultats scolaires. Ces corrélations sont plus importantes en début de parcours pour l'anxiété et, au contraire, plus importantes en fin de parcours pour la dépression. On observe une augmentation de l'anxiété, de la dépression ainsi que du mal-être global à mesure que les élèves avancent dans les années de scolarisation.

Les élèves de l'école de culture générale sont globalement plus touchés par les troubles psychologiques que les autres gymnasiennes et gymnasiens.

Ces résultats en lien avec la santé mentale montrent qu'il est important d'agir en parallèle pour aider les élèves à garder un haut niveau d'énergie et de vitalité tout en luttant contre le sentiment de mal-être. À ces fins, différentes recommandations peuvent être suggérées :

- ➔ Organiser des ateliers dédiés à la gestion du stress et de l'anxiété dans le cadre de projets PSPS ;
- ➔ Intégrer davantage de psychologues scolaires dans les gymnases (au moins un plein-temps par gymnase), les troubles psychologiques y prenant une place importante ;
- ➔ Proposer des ateliers pour aider à prévenir la fatigue physique ou émotionnelle et informer les élèves sur les différents facteurs pouvant favoriser l'augmentation de l'énergie et la vitalité, ou au contraire la diminuer ;
- ➔ Valoriser et faciliter la pratique du sport que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors.

○ **Stress et burn-out scolaire**

Le burn-out scolaire peut prendre plusieurs formes : celui d'un épuisement à la fois émotionnel et physique, celui d'une attitude négative accompagnée d'une perte de sens vis-à-vis du travail scolaire et enfin celui d'un sentiment d'échec et d'inadéquation en tant qu'élève.

Le stress global est fortement corrélé au burn-out global. Plus précisément, le stress lié à la charge de travail ainsi que le stress lié au succès, à l'avenir et à la pression parentale sont en lien très fort avec l'épuisement lié au travail scolaire.

Les liens sont faibles et négatifs entre les différents facteurs de stress et les moyennes obtenues : plus les élèves sont stressés, moins ils obtiennent de bons résultats à la fin du premier semestre. Un lien un peu plus fort apparaît entre le stress lié à l'avenir, au succès et à la pression parentale et la moyenne des élèves. Si on ne tient compte que des élèves de l'école de maturité, les coefficients de corrélation sont plus élevés. Le stress est surtout lié au redoublement plus qu'à l'abandon.

Les liens sont faibles (mais plus forts qu'en ce qui concerne le stress scolaire) et négatifs entre les différents indicateurs de burn-out et les moyennes obtenues. Plus les élèves sont en épuisement scolaire, moins ils obtiennent de bonnes moyennes en fin de premier semestre. L'indicateur de burn-out le plus en lien avec les moyennes obtenues en fin de première année est l'inadéquation en tant qu'élève, suivi du cynisme envers le travail scolaire. Le lien entre le burn-out scolaire et les résultats scolaires devient plus fort en troisième année, alors que c'est également l'année durant laquelle les élèves souffrent le plus de burn-out. Les élèves ayant redoublé ou abandonné une année plus tard obtiennent une moyenne à l'indicateur de burn-out scolaire global significativement plus élevée que les élèves ayant réussi.

L'étude montre que le burn-out chez les gymnasiennes et gymnasiens constitue un risque réel à ne pas négliger. Il convient donc de mettre en place des mesures pour le prévenir au mieux. Dans cette optique, plusieurs pistes sont proposées :

- ➔ Organiser des ateliers visant l'information et la prévention du burn-out scolaire dans le cadre de projets PSPS ;
- ➔ Développer des programmes de soutien et proposer un accompagnement aux élèves à risque de burn-out scolaire ;
- ➔ Promouvoir l'engagement scolaire des apprenants et le bien-être à l'école au niveau collectif pour donner davantage de sens aux études ;
- ➔ Passer, ainsi que le prévoit le projet « Évolution de la maturité gymnasiale », à un gymnase en quatre ans comme c'est le cas dans d'autres cantons, pourrait contribuer à diminuer la charge de travail des élèves.

○ **L'absentéisme**

L'absentéisme apparaît comme étant un facteur de risque important dans un parcours scolaire. Plus les élèves avancent dans leurs années de scolarité, plus l'absentéisme augmente, facilité au moment où les élèves de deuxième année atteignent la majorité et qu'ils peuvent signer les excuses eux-mêmes. L'étude révèle que les étudiantes et étudiants de l'EC et de l'ECC ont tendance à manquer davantage que ceux de l'EM.

Les raisons principales évoquées par les élèves sont avant tout d'ordre médical qu'il s'agisse d'une maladie ou d'un rendez-vous chez le médecin. Les élèves interrogés lors d'entretiens mentionnent surtout des troubles psychologiques en lien avec des « accidents » ou difficultés dans les parcours de vie. Le lever tardif, le manque d'intérêt pour le cours ou le

manque de motivation généralisé pour la formation apparaissent comme autant d'éléments pouvant expliquer une ou des absences répétées. Quelle que soit sa cause originelle, il n'est pas rare qu'un cercle vicieux s'installe, duquel il est difficile de sortir et qui peut conduire à l'échec ou l'abandon.

Comment prévenir l'absentéisme ? Dans un premier temps, la conseillère ou le conseiller de classe devrait assurer un suivi « serré » selon plusieurs étapes :

- ➔ Repérer les élèves qui s'absentent de plus en plus souvent ;
- ➔ Chercher et discuter de la cause des absences avec l'élève concerné ;
- ➔ Proposer des solutions positives (c'est-à-dire autres que des exclusions ou des punitions) avec un appui éventuel des personnes ressources du gymnase.

○ **Consommation de substances**

A cet âge-là, la consommation de substances telles que l'alcool ou la marijuana, ainsi que la consommation de jeux vidéo est un phénomène non négligeable. Ces consommations portent peu à conséquence tant qu'elles demeurent peu élevées, sous contrôle, et se déroulent exclusivement dans un contexte récréatif. Elles deviennent problématiques dès lors qu'elles se transforment en une addiction entravant, en plus de la santé, la motivation pour les études. Parmi les élèves vus en entretien, certains relatent par exemple une absorption quotidienne d'alcool fort et ce dès le matin. Ces consommations trouvent leur origine dans un ennui, un mal-être, ou encore un manque de motivation pour le gymnase et permettent, à ce moment-là du moins, de s'affranchir de la vie réelle et de toutes ses responsabilités.

Il n'est pas rare que, corollairement à la consommation de substances ou de jeux vidéo à outrance, les jeunes manifestent des problèmes psychologiques, comme un stress généralisé, des troubles anxieux associés à des crises d'angoisse, ou encore des problèmes familiaux majeurs. Ces difficultés ont un impact évident sur la fréquentation des cours s'accompagnant parfois même d'hospitalisation de plusieurs semaines. Deux facteurs de risque se couplent ici dans un cercle vicieux dont il est difficile de sortir, avec des conséquences importantes et durables sur le parcours scolaire des élèves.

Comment prévenir et traiter la consommation de substances dans le cadre scolaire ?

- ➔ Organiser, pour tous les élèves et en particulier ceux de 1^{re} année, des ateliers dédiés à la prévention des dépendances aux substances et aux jeux vidéo, ainsi qu'à la gestion du stress et de l'anxiété dans le cadre de projets PSPS ;
- ➔ Repérer les élèves qui présentent des problèmes de consommation (rôle des enseignantes et enseignants, et de la conseillère ou du conseiller de classe) et les adresser aux personnes ressources de l'institution (infirmière ou infirmier scolaire, médiatrice ou médiateur, etc.) pour une prise en charge adéquate.

Étant donné les parcours de vie parfois très difficiles menés par un nombre important d'élèves, nous renouvelons ici notre recommandation pour l'introduction des psychologues scolaires au sein des gymnases. Leur utilité reconnue au secondaire inférieur plaide également en ce sens.

○ **Soutien social**

Afin d'investiguer les facteurs sociaux et scolaires impliqués dans la réussite ou l'échec et l'abandon d'un élève de gymnase vaudois, l'étude s'est intéressée au soutien reçu, tel que perçu par les élèves. Trois sources de soutien ont été investiguées : celles émanant des parents, des enseignantes et enseignants, et des camarades de classe, ainsi que quatre types de soutien : soutien de type émotionnel, informationnel, évaluatif, et instrumental.

De manière générale, il apparaît que les jeunes se sentent plus soutenus par leurs camarades que par leurs parents. Le soutien de la part du corps enseignant est moins souvent ressenti. Chez les élèves de l'école de maturité, plus on avance dans les années de scolarisation, plus le soutien social perçu diminue en ce qui concerne le soutien des parents et celui des enseignantes et enseignants, le soutien perçu des camarades restant quant à lui stable au fil du temps.

L'analyse de régression indique que, toutes choses étant égales par ailleurs, le soutien du corps enseignant présente un lien plus fort que celui des parents dans la réussite des élèves. Le soutien des camarades ne présente, en revanche, pas de corrélation avec la réussite scolaire.

Plus on avance dans les années de scolarisation, plus le soutien du corps enseignant et des parents a une influence positive sur les résultats.

L'étude montre un lien significatif entre les échelles de santé mentale et les échelles de soutien social. Elle met également en évidence le fait que le soutien des enseignants est plus fortement lié au mal-être psychologique, à l'anxiété et à la dépression que le soutien des parents, lui-même plus fortement lié au mal-être psychologique que le soutien des camarades.

La forme de soutien parental la plus propice au développement positif et au fonctionnement de l'enfant est celle où il se sent aimé pour qui il est et non pour ce qu'il accomplit (Harter, 1992, cité par Bouffard et Al., 2015). Si le rôle de l'école ne lui permet pas d'avoir une influence sur le soutien que les élèves reçoivent dans le cadre familial, elle peut, par contre, agir sur le soutien social apporté par les enseignantes et enseignants, de différentes manières :

- ➔ Sensibiliser le corps enseignant à l'importance de son attitude et de son soutien dans le développement scolaire et psychologique des adolescent.e.s, durant leur formation initiale ou en organisant des formations continues sur le sujet ;
- ➔ Rendre les élèves attentifs au soutien qui leur est offert dans le cadre scolaire, en soulignant celui qu'ils peuvent recevoir de la part de leurs enseignantes et enseignants.

Qu'est-ce qu'une ou un enseignant favorisant la réussite ?

Les enseignantes et enseignants jouent donc un rôle essentiel dans la motivation et la réussite des élèves, tant au niveau pédagogique qu'humain. Voici, d'après les élèves interrogés par entretien, les éléments les concernant qui leur paraissent les plus importants :

- La qualité de la relation entretenue par les professeur.e.s vis-à-vis des élèves, soit une relation pédagogique proche et respectueuse des individualités, évoluant de manière bienveillante dans un but de progression des étudiantes et étudiants ;
- Les stratégies pédagogiques que les enseignant.e.s mettent en place pour transmettre leur savoir, leurs connaissances et leurs compétences, en particulier leur capacité à expliquer clairement et de manière structurée, à vulgariser et rendre compréhensible par tous une matière complexe ;
- Le contenu des cours et la capacité des professeur.e.s à piquer la curiosité des élèves ;
- La passion et l'intérêt que les enseignants peuvent mettre dans leur métier ;
- La gestion du groupe-classe : des professeur.e.s qui arrivent à donner un cadre disciplinaire propice au travail, qui savent trouver l'équilibre entre « cadre » et « liberté » donnés aux élèves, en tenant compte des dynamiques propres à chaque classe.

Tous ces éléments ont leur pendant négatif (professeur.e.s qui ne parviennent pas à créer une bonne ambiance de classe, qui ne soutiennent pas, qui échouent à transmettre clairement la matière enseignée ou encore qui font preuve d'un manque de motivation) et sont perçus négativement par les élèves.

6.2 DISCUSSION CONCLUSIVE

La question posée de la non-linéarité des parcours apparaît comme un enjeu saillant de l'analyse menée. Les abandons d'un parcours gymnasial ont un coût financier à court terme pour la société dû notamment à l'utilisation de locaux et au financement de postes d'enseignant.e.s. Les abandons peuvent ainsi être considérés comme peu « rentables » économiquement parlant, les ressources n'étant pas allouées « au bon endroit ». Néanmoins, ce qui apparaît comme un échec pour la société peut être repositionné dans des temporalités plus longues et balancé par l'accomplissement des besoins individuels, multiples et protéiformes. En effet, certains décrochages ne sont que temporaires et un parcours scolaire non linéaire peut finalement s'avérer bénéfique en donnant naissance à un ensemble d'opportunités. Celles-ci pourront être investiguées par des stratégies individuelles dans un contexte évolutif propre à chaque personne. C'est ce qui transparaît des entretiens menés avec les élèves qui ont abandonné les études : des opportunités se sont dessinées qui ont permis d'entreprendre un apprentissage convaincant ou de « se reconstruire ». La collectivité n'a-t-elle pas tout à gagner à satisfaire les individus dans leurs choix, leur parcours de formation et de vie ?

Par ailleurs, la réussite du parcours gymnasial ne garantit pas la réussite dans les formations universitaires, y compris lorsque celles-ci ont été pensées et désirées. Les échecs au niveau tertiaire entraînent également des coûts pour la société¹⁰.

¹⁰ À ce titre, voir l'article du quotidien français *Le Monde*, en date du 12 février 2020 : « L'anxiété de performance, souffrance psychique des premiers de la classe » : https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/02/11/l-anxiete-de-performance-souffrance-psychique-des-premiers-de-la-classe_6029131_4401467.html [page consultée le 14 février 2020].

Le cas échéant, le système éducatif vaudois est assez souple pour pouvoir réabsorber des individus qui n'auraient pas profité de la fenêtre d'opportunités ouverte par un abandon des études et qui auraient « décroché » durablement dans un processus de réorientation - tout en gardant à l'esprit qu'un retour sur le tard à l'école est potentiellement compliqué à organiser pour des personnes ayant atteint l'âge adulte (famille, emploi, etc.)

Notre société se trouve ici face à une équation difficile à résoudre. Il s'agit, d'un côté, de défendre le fonctionnement de la collectivité, entre autres par une allocation judicieuse des ressources, tout en donnant le meilleur aux jeunes générations, c'est-à-dire leur offrir la possibilité de s'émanciper par de hautes études et par la connaissance. D'un autre côté, il convient de tenir compte des individus en leur permettant de se développer en fonction de leurs besoins et aspirations (potentiellement évolutives et contradictoires) – développement qui passe éventuellement par un abandon du gymnase.

Quelle solution à cette équation ? Il se peut que l'abandon des études gymnasiales ait un lien avec la durée de ce cursus dans le canton de Vaud, c'est-à-dire trois ans. Face au poids et à la rapidité des études, de nombreux élèves peuvent se sentir submergés, démotivés, et prendre la décision d'arrêter leur parcours gymnasial. Mais, il se peut également que, dès le collège, certains choisissent de commencer un tel parcours, car il ne dure que trois ans et débouche sur des bénéfices futurs à la clef, par exemple professionnels (motivation extrinsèque). Un passage au gymnase en quatre ans, comme c'est le cas dans la majorité des cantons suisses, permettrait de donner – malgré les coûts supplémentaires – le temps de la réflexion aux élèves, de décider si le gymnase doit être réellement entrepris ou non, mais surtout d'offrir aux jeunes un meilleur espace pour qu'ils puissent en toute connaissance de cause et à cet âge-là, étudier, rêver, mais surtout réussir. C'est peut-être le prix à payer pour réconcilier l'individuel et le collectif.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology, 80*(3), 260.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Berger, J.-L., & Rinaldi Davinroy, D. (2015). Motivation à apprendre et volition à l'adolescence: développement et étude de la validité d'un nouvel inventaire. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(3), 77-122.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1), 105-123.
- Bobo, J. K., Gilchrist, L. D., Elmer, J. F., Snow, W. H., & Schinke, S. P. (1986). Hassles, role strain, and peer relations in young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 6*(4), 339-352.
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et Francophonie, 43*(2), 113-134.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique, 105*(1), 105-131.
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education, 30*(3), 245-267.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist, 41*(10), 1040.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist, 34*(3), 169-189.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires. *Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal: Université de Montréal.*
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology, 77*(6), 1121.
- Leeper, M.R., Greene, D. (1978). *The Hidden costs of reward : new perspectives on the psychology of human motivation.* Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502.
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Antonietti, J.-P., & Stéphan, P. (2015). Validation française du school burnout inventory. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 65*(6), 285-293.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126-138.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Simeoni, M. C., Auquier, P., Antoniotti, S., Sapin, C., & San Marco, J. L. (2000). Validation of a French health-related quality of life instrument for adolescents: the VSP-A. *Quality of Life Research*, 9(4), 393-403.
- Thill, E., & Vallerand, R. J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. [Laval, Québec]: Éditions Études vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.