**Evaluation de l’engagement scolaire d’élèves en secondaire :   
quels facteurs sous-jacents sont en jeu ?**

Kerger Sylvie, Milmeister Paul, Dierendonck Christophe, Poncelet Débora

Catégorie : Travail de recherche

Axe 1 : A l’échelle individuelle, l’évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?

Introduction

Dans cette communication, nous allons, dans une perspective d’évitement du décrochage scolaire, nous pencher sur l’évaluation de l’engagement scolaire d’élèves en enseignement secondaire. Plus précisément, nous tentons de mieux comprendre comment certains facteurs sous-jacents conditionnent ce dernier. En effet, l’engagement scolaire de l’élève peut être aussi bien lié à des facteurs individuels (sexe, catégorie socio-culturelle), qu’à des facteurs externes, tels que l’environnement scolaire. Il nous semble opportun que toute évaluation de l’engagement scolaire tienne compte de cette différenciation afin de permettre de mieux comprendre et utiliser les résultats de l’évaluation.

Contexte théorique

Pour Archambault, Janosz, Fallu & Pagani (2009), le concept d’engagement scolaire de l’élève est primordial dans l’explication du décrochage scolaire. Le concept est multidimensionnel et présente des aspects académiques, comportementaux, cognitifs, et émotionnels (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Pour cette communication, nous ne retiendrons que deux variables : d’une part *l’engagement cognitif*, qui rend compte de l’investissement psychologique de l’élève dans ses apprentissages scolaires et de l'utilisation de stratégies d’autorégulation; et d’autre part *l’engagement comportemental social*, qui a trait aux comportements des jeunes par rapport aux autres et aux règles de vie sociale à l’école (cf. tableau 1).

Pour Janosz, Georges et Parent (1998), le climat d’école ne représente qu’une facette de l’environnement scolaire. L’environnement scolaire est également composé de l’environnement physique et de l’environnement organisationnel. Toutefois, les auteurs tiennent à souligner l’effet prépondérant qu’a le climat d’école sur l’expérience sociale et éducative des jeunes et d’autres intervenants scolaires en médiatisant l’effet des autres environnements.

Roeser, Midgley, et Urdan (1996) mettent en avant deux types d’orientations, qui permettent de comprendre comment les élèves construisent le sens de ce qu’est le succès à l’école. D’un côté, les écoles peuvent décider de mettre en valeur les « *task mastery goals* », donc des buts visant la maîtrise de tâches (l’apprentissage). D’un autre côté, elles peuvent promouvoir les « *relative ability goals* », donc des buts visant des compétences comparatives (la performance). D’après Galand et Philippot (2005), une école centrée sur l’apprentissage renforce le sentiment d’appartenance, alors qu’une école centrée sur la performance réduit le sentiment d’appartenance et a un effet négatif sur l’engagement scolaire des élèves.

Hypothèses

Nous posons les deux hypothèses suivantes :

1. Les élèves fréquentant les filières moins prestigieuses, ayant redoublé, ou issus d’un milieu social défavorable sont moins impliqués cognitivement (engagement cognitif) et ont plus souvent un comportement perturbateur (engagement comportemental).
2. Les perceptions de l’environnement scolaire et l’engagement scolaire des élèves sont associées positivement.

Méthodologie

Les données utilisées dans cette communication sont issues de la recherche *« Favoriser l’Accrochage scolaire » (FavAs)* dont l’objectif principal est de mieux comprendre le processus d’accrochage et de décrochage scolaire des jeunes fréquentant l’école secondaire. Trois questionnaires ont été élaborés : un questionnaire destiné aux membres du personnel (enseignant et non enseignant) ; un questionnaire destiné aux élèves ; et un dernier destiné aux parents. L’étude a été réalisée sur un échantillon d’écoles volontaires dans trois pays (France, Belgique, Luxembourg).

Nous nous centrons exclusivement sur le questionnaire élève de l’échantillon pour le Luxembourg (N=1473). Le but est de dégager l’impact de variables telles que le genre, la position sociale des élèves, ainsi que leur filière d’appartenance, tout en prenant aussi en compte les variables de l’environnement scolaire et d’orientation des buts.

Variables analysées

*Variables dépendantes*

* Engagement cognitif
* Engagement comportemental social (respect des règles)

*Variables individuelles*

* Genre, position sociale des familles, filière fréquentée

*Variables contextuelles*

* Perception de l’environnement scolaire (relation entre élèves et entre élèves et personnel; climats éducatif, de justice, d’appartenance, de sécurité; perception du bâtiment scolaire)
* Orientation des buts centrés sur l’apprentissage ou sur la performance

Pour tenter de comprendre comment fluctue l’engagement scolaire des élèves, nous conduisons une régression linéaire multiple (cf. tableau 2) qui envisage trois modèles successifs : modèle 1 (variables différentielles), modèle 2 (variables différentielles + perception de l’environnement scolaire) et modèle 3 (variables différentielles + perception de l’environnement scolaire + orientation des buts).

Résultats de la régression

Les modèles de régression obtenus permettent dans tous les cas d’expliquer de manière significative une partie de la variance des variables dépendantes. Par ailleurs, en allant du modèle 1 au modèle 3, on observe dans tous les cas une amélioration du coefficient de détermination R² ajusté, débouchant sur .145\*\*\* et .216\*\*\* pour les deux variables cibles. Si l’on se réfère au **modèle 3**, on observe que les **facteurs individuels** (genre, position sociale, redoublement, filière) n’ont pas d’effet prédicteur quant à *l’engagement cognitif* des élèves, mais qu’ils jouent un rôle pour l’e*ngagement comportemental social* : les garçons ont plus de comportements pertubateurs; il en est de même pour les élèves issus de positions sociales moins élevées et de filières scolaires moins prestigieuses. Les **facteurs contextuels** (perception de l’environnement scolaire et orientation des buts de l’école) sont associés aux variables dépendantes. Une perception positive du bâtiment scolaire et des climats éducatif et d’appartenance sont positivement liés à l’*engagement cognitif* des élèves, tandis qu’une orientation de l’école vers la performance est négativement lié à celui- ci. Concernant *l’engagement comportemental social*, une perception positive des relations entre élèves et personnel, ainsi que des climats de justice et de sécurité est positivement liée au respect des règles sociales de l’école, tandis qu’une orientation de l’école vers la performance y est négativement liée.

**Tableau 1 :** Exemples d’items des deux variables de l’engagement scolaire

|  |
| --- |
| **Engagement cognitif** (alpha = 0,88) |
| • Lorsque je fais des travaux scolaires, je vérifie si je comprends ce que je fais. |
| • Je m’assure que je commence mes devoirs à domicile suffisamment tôt. |
| • J’essaie de relier ce que j’étudie à d’autres choses que je connais. |
| (...) |
| **Engagement comportemental social\*** (alpha = 0,86) |
| • A l’école j’ai été impliqué dans une bagarre physique. |
| • Je cherche à perturber le cours. |
| • Je me suis fait exclure volontairement d’un cours. |
| (...) |

**\*** Le sens de cette variable est inversé pour l’analyse.

**Tableau 2 :** Modèles de régression expliquant l’engagement cognitif et l’engagement comportemental social



Conclusions

**Les facteurs individuels** ne sont pas associés significativement à *l’engagement cognitif des élèves,* mais sont liés à l*’engagement comportemental social* (respect des règles). **Les facteurs contextuels (environnement scolaire)** sont liés aux deux variables dépendantes. Nos données confirment par ailleurs que l’orientation de l’école vers la performance est négativement liée à l’engagement des élèves. Nos deux hypothèses sont partiellement confirmées. Les deux variables dépendantes se distinguent en ce sens que **l’engagement cognitif** est lié quasi uniquement aux variables contextuelles, alors que **les comportements perturbateurs** sont aussi bien liés à des variables individuelles que contextuelles.

Nos résultats montrent que l’évaluation de l’engagement scolaire peut fournir des informations aux enseignants permettant la mise en place de mesures pédagogiques agissant p.ex. sur les facteurs externes afin d’améliorer l’engagement scolaire des élèves. Ils montrent également que des aspects individuels, tels que le sexe, peuvent être explicatifs dans l’engagement scolaire.

Références

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S, & Pagani (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). *The Handbook of Research on Student Engagement*. New York, NY.: Springer Science.

Galand, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.

Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L’environnement socioéducatif à l’école secondaire : un modèle théorique pour guider l’évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education, 27(2)*, 285-306.

Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.