



THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT

UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Préparée à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)

École doctorale n°594

École doctorale SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par

Madame TAVANT Marion

**COMPÉTENCES CITOYENNES DÉVELOPPÉES PAR LES ÉLÈVES DU
SECOND DEGRÉ : ANALYSE DE LEURS RELATIONS AVEC LE CONTEXTE
DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE**

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le mardi 27 juin 2023

Composition du Jury :

Madame, BECQUET, Valérie	Professeure à l'Université de Cergy Paris	Présidente
Madame, CHAUVIGNÉ, Céline	Maître de conférence HDR à l'Université de Nantes	Rapporteure
Monsieur, ÉTHIER, Marc-André	Professeur à l'Université de Montréal	Rapporteur
Madame, MORLAIX, Sophie	Professeure à l'Université de Bourgogne	Directrice de thèse
Monsieur, MEURET, Denis	Professeur émérite à l'Université de Bourgogne	Invité

Titre : Compétences citoyennes développées par les élèves du second degré : analyse de leurs relations avec le contexte de l'établissement scolaire

Mots clés : Compétences citoyennes, effet-établissement, contexte d'apprentissage, modèle éducatif de l'établissement, éducation à la citoyenneté

Résumé : Dans un contexte sociétal troublé et porté sur les « éducations à ... », l'éducation à la citoyenneté permettrait de favoriser le développement de compétences citoyennes chez les élèves. Les travaux de recherche ont montré que l'apprentissage de la citoyenneté s'avère différent selon les conceptions de la citoyenneté : une conception républicaine portée sur la formation de l'esprit par le savoir et une conception démocratique visant à l'expérimentation du monde par l'élève (Meuret, 2007). À l'aune de ces travaux, nous avons souhaité nous intéresser à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes des établissements scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves du second degré. Ce travail de thèse s'est intéressé à des caractéristiques contextuelles exogènes (taille de l'établissement, géolocalisation, type, ...) et à des caractéristiques endogènes qui se rapportent à la conception de la citoyenneté de l'établissement (modèle éducatif). Nous avons formulé plusieurs hypothèses, supposant que (1) les établissements scolaires se répartissent soit dans un modèle éducatif « démocratique », soit dans un modèle « républicain ».

Nous avons également analysé (2) l'effet des caractéristiques exogènes, (3) l'effet des caractéristiques endogènes et (4) l'effet conjoint de ces deux types de caractéristiques contextuelles sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. Cette thèse repose sur des données du Cnesco, recueillies auprès de 15 000 élèves de 3^{ème} et de terminale, scolarisés dans 468 établissements scolaires. L'utilisation de modèles de mesure avec le logiciel Lisrel a permis de montrer l'existence d'un modèle éducatif « démocratique », d'un modèle « républicain » et d'un modèle « mixte », ce dernier empruntant à la fois aux pratiques citoyennes démocratiques et républicaines. Puis, les résultats, obtenus à partir de modèles multiniveaux, ont globalement révélé de très faibles effets des deux types de caractéristiques contextuelles sur le niveau de compétences citoyennes. Si les caractéristiques contextuelles exogènes expliquent faiblement, mais de façon significative, l'effet de l'établissement sur les compétences citoyennes des élèves, le rôle du modèle éducatif s'avère quant à lui très faible et peu significatif dans le développement de ces compétences.

Title: Pupils' citizenship skills in secondary school: analysis of their relations with the school context

Keywords: Citizenship skills, school effect, learning environment, school's educational model, Education for Citizenship

Abstract: In a troubled societal context and with a focus on "education for ...", citizenship education would help to develop pupils' citizenship skills. Research has indicated that learning about citizenship differs according to the conceptions of citizenship: a republican model focused on the development of the mind through knowledge and a democratic model aimed at the world experience by the pupil (Meuret, 2007). With regard to those research, we wanted to examine the yet underdeveloped analysis of the role of school contexts in the development of secondary school pupils' citizenship skills. This thesis work focused on exogenous contextual characteristics (school size, geolocation, type, etc.) and endogenous characteristics related to the school's conception of citizenship (educational model). Several hypotheses were formulated, assuming that (1) schools are distributed in a "democratic" or a "republican" educational model.

We also analyzed (2) the effect of exogenous characteristics, (3) the effect of endogenous characteristics and (4) the joint effect of these two types of contextual characteristics on the level of pupils' citizenship skills. This thesis is based on a sample of 15,000 middle and high school pupils in 468 schools, collected by the Cnesco. The use of measurement models with the LISREL software pointed out the existence of "democratic" educational model, a "republican" model and a "mixed" model, the latter taking from both democratic and republican models. Then, the results, obtained from multilevel models, revealed overall very weak effects of both types of contextual characteristics on the level of citizenship skills. While exogenous contextual characteristics had a weak but significant effect on pupils' citizenship skills, the role of the educational model was found to be very weak and insignificant in the development of these skills.

*L'Université de Bourgogne n'entend donner
aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.
Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

Enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.

Edgar Morin

L'avenir est aux éducateurs et aux pédagogues. S'ils renonçaient, les publicitaires et les gourous seraient les seuls à tenir le manche de nos esprits.

Étienne Klein

Remerciements

Le moment semble venu de mettre un point final à cette thèse. Un point final à une aventure passionnante, stimulante, riche, mais qui n'aura toutefois pas été un « long fleuve tranquille ». Soulagement, appréhension, excitation, aboutissement, fierté. Autant d'émotions, de sentiments qui se mêlent, s'entremêlent. Une chose est certaine, j'exprime toute ma gratitude envers ceux que j'ai croisés sur la route du doctorat.

Je remercie tout d'abord Madame Céline Chauvigné et Monsieur Marc-André Éthier pour l'intérêt qu'ils ont porté à cette thèse en acceptant d'en être les rapporteurs. Mes remerciements s'adressent également à Madame Valérie Becquet qui a accepté de participer au jury. J'exprime par ailleurs toute ma reconnaissance à Monsieur Denis Meuret qui a suscité un intérêt pour la lecture de mon travail de thèse, ainsi que toute mon admiration pour l'ensemble de ses recherches.

Je témoigne également ma reconnaissance au Centre national d'étude des systèmes scolaires qui a « confié » cette base de données inédite à l'IREDU.

Je remercie chaleureusement tous les membres de l'IREDU que j'ai croisés de près ou de loin. Je suis plus particulièrement reconnaissante envers Monsieur Jean-François Giret, directeur de l'IREDU, qui m'a offert des conditions matérielles optimales à la réalisation de cette thèse et qui m'a accordé toute sa confiance. Un grand merci à Claire qui m'a apporté son aide à plusieurs reprises, alors que j'étais dans le brouillard des analyses multiniveaux. Je remercie également Bertille pour son coup de main de documentaliste. Merci aussi à tous mes collègues, Amélie, Bertille, Claire, Géraldine, Julien, Magali, Marion, Pauline, Sébastien, pour les croissants et les échanges pendant le déjeuner ou dans les couloirs du labo (toujours avec une touche d'humour). Je pense évidemment à tous les doctorants, avec qui j'ai partagé à la fois des moments de réjouissance et de doutes : Léa « Chimèle », mes camarades canadiennes Victoria et Océane, Pauline, Faustine, Jeanne et Bastien. Je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée pour M. Dumè.

Toute ma gratitude va également aux relecteurs et relectrices, ces brillants observateurs : mes parents, Anne-So, Claire, Léa, Marie, Océane, Pauline, Victoria.

J'exprime également toute ma gratitude à Aurore pour son aide précieuse.

J'aurais sans doute dû dire « merci » à ma directrice de thèse au début de ces remerciements. Si je le fais maintenant, juste avant de témoigner ma reconnaissance envers mes proches, c'est pour insister sur le rôle fondamental qu'elle a joué durant mon parcours universitaire et plus particulièrement durant cette thèse. Un immense merci à Madame Sophie Morlaix d'avoir accepté d'encadrer ce travail. Cette thèse s'est enrichie de ses conseils, ses relectures et de sa rigueur scientifique. Nos rendez-vous mensuels ont donné lieu à des échanges scientifiques d'une grande richesse. Plus que ses qualités scientifiques, je tiens surtout à la remercier pour son accompagnement bienveillant et la confiance qu'elle m'a accordé. Son écoute attentive, sa disponibilité, son soutien et ses encouragements ont, de façon inestimable, contribué à l'accomplissement de ce travail de thèse. Cette collaboration scientifique restera unique à mes yeux.

Je suis également extrêmement reconnaissante envers mes proches, qui enrichissent au quotidien le « sel de la vie », cette « forme de légèreté et de grâce dans le simple fait d'exister » (Françoise Héritier). Je pense bien sûr à mes « parisiennes » Laurie et Jess, Pilou et Justine, Pipou, Marti, Chatot, Chris, et toute la bande de Préchac. Je n'oublie évidemment pas mes copines « loin des yeux, près du cœur » aux quatre coins de la France : Vio, Manon, Lucie, Sophie, Alix. Je pense très fort à Sonia et à son soutien sans faille.

Je souhaite également remercier toute ma famille : ma grand-mère, Greg, Sophie, Mathilde et Antoine, Cec, Julien, Lily et Hugo, Anne-So, Nine, Soumia, Kate, Sandrine, Agathe et Oscar, et toute ma belle-famille. Je pense aussi très fort à mon petit frère Maxime, mon petit rayon de soleil thaïlandais. J'ai forcément une pensée pour mes autres grands-parents qui seraient, je l'espère, fiers de moi, et plus particulièrement pour toi qui est parti rejoindre mamie Fanfan le premier jour de cette aventure doctorale.

Tous mes remerciements vont à mon conjoint, Simon, qui n'a cessé, à sa manière, de m'accompagner dans cette aventure. J'ai pu trouver, à ses côtés, réconfort et joie de vivre. Merci de m'avoir toujours encouragée à garder confiance en moi. Merci de m'avoir portée et supportée, avec spontanéité et folie. Nous avons grandi ensemble, je suis émue de le savoir toujours à mes côtés depuis toutes ces années et impatiente de connaître la suite de notre voyage.

Les mots ne suffiront sans doute pas pour exprimer toute ma reconnaissance envers mes parents, Alixe et Denis, à qui je dois tout. Je les remercie d'avoir été présents en toutes circonstances et

d'avoir toujours su trouver les mots. Je les remercie pour leur affection, leur tendresse et leur douceur. Je repense aux longs échanges téléphoniques dans les moments de doute, aux dimanches à la campagne, à ces allers-retours de lecture, de relecture et de re-relecture, aux nombreux repas partagés autres moments de bonheur. À vrai dire, je leur dois cette aventure et j'ose espérer que ce que je suis devenue aujourd'hui les rend fiers.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	21
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE.....	29
CHAPITRE I : L'effet des caractéristiques contextuelles de l'établissement scolaire	31
1. Des variables exogènes à l'établissement.....	36
1.1. La taille de l'établissement : le difficile consensus.....	37
1.2. La localisation géographique de l'établissement : milieu urbain versus milieu rural.....	38
1.3. La composition sociale du public scolarisé.....	39
1.4. Le secteur de l'établissement : public ou privé.....	41
1.5. Le type de lycée	43
2. Des variables endogènes à l'établissement.....	46
2.1. Le chef d'établissement : à l'initiative des projets.....	46
2.1.1. Les chefs d'établissement : de simples administrateurs ?.....	47
2.1.2. Le chef d'établissement : premier pédagogue de l'établissement.....	49
2.1.3. Le chef d'établissement : manager et leader	51
2.2. L'équipe enseignante : quel rôle dans l'établissement ?.....	52
2.2.1. Le travail collectif des enseignants	53
2.2.2. La collaboration entre enseignants : le cas du projet d'établissement	55
2.2.3. Vers un leadership partagé ?	57
2.3. Les politiques d'établissement : les choix organisationnels et pédagogiques.....	58
2.3.1. Les pratiques de constitution des classes	59
2.3.2. Les pratiques managériales de l'établissement	61
3. Les effets de l'établissement scolaire	63
3.1. Des effets sur le bien-être des élèves	63
3.1.1. Un effet de la composition sociale	64
3.1.2. Un effet du secteur public ou privé	65
3.1.3. Un effet du type de lycée.....	65
3.2. Des effets sur les attitudes des élèves et sur le climat scolaire	66
3.3. Des effets sur la réussite des élèves	68
3.3.1. Un effet de la taille	68
3.3.2. Un effet de la localisation géographique.....	69
3.3.3. Un effet de la composition sociale	70
3.3.4. Un effet du secteur public ou privé	70
3.3.5. Un effet des caractéristiques endogènes.....	71
Conclusion du chapitre I.....	73

CHAPITRE II : Les compétences citoyennes des élèves	77
1. La notion de compétence sociale	77
1.1. Qu'est-ce qu'une compétence sociale ?	78
1.1.1. Différentes appellations.....	78
1.1.2. Les caractéristiques spécifiques aux compétences sociales	79
1.1.2.1. La compétence sociale est inter- et/ou intra-personnelle.....	80
1.1.2.2. La transversalité de la compétence sociale.....	81
1.1.3. Les caractéristiques communes à toutes les compétences.....	82
1.1.3.1. Processus dynamique et évolutif	83
1.1.3.2. Mobilisation de ressources dans un contexte particulier	85
1.1.4. Définitions et classification : que retenir de la compétence sociale ?.....	88
1.2. Quel est le rôle d'une compétence sociale ?	89
1.2.1. Compétence sociale et réussite scolaire	89
1.2.2. La compétence sociale : un effet indirect sur la réussite scolaire ?.....	91
Conclusion sur la notion de compétence sociale	93
2. La notion de compétence citoyenne : des compétences sociales qui forment des citoyens	93
2.1. La notion de compétence citoyenne.....	95
2.1.1. Quelques éléments généraux sur les compétences citoyennes	95
2.1.2. Une approche holistique des compétences citoyennes.....	97
2.1.3. Les compétences citoyennes : des compétences sociales pour favoriser une société citoyenne	102
2.1.3.1. S'engager pour soi et pour la société.....	102
2.1.3.2. Des compétences citoyennes pour une « culture de la démocratie »	104
2.1.3.3. Des compétences citoyennes pour « vivre ensemble ».....	106
Pour conclure sur la définition des compétences citoyennes.....	107
2.2. Les compétences citoyennes : des compétences sociales développées par le biais de l'éducation à la citoyenneté	108
2.2.1. L'éducation à la citoyenneté : son rôle, ses missions.....	108
2.2.2. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires français	110
2.2.2.1. Les compétences citoyennes dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »	111
2.2.2.2. L'enseignement dédié à l'apprentissage de la citoyenneté : l'enseignement moral et civique	113
2.2.2.3. Le « parcours citoyen » : la « grande mobilisation pour les valeurs de la République »	116
Conclusion du chapitre II.....	117
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE	121
CHAPITRE III : L'effet de l'établissement scolaire sur les compétences citoyennes des élèves	123

1. Effet-établissement et compétences citoyennes des élèves	124
2. Le « Modèle Politique d'Éducation » de l'établissement : une approche novatrice de la recherche.....	127
2.1. Le modèle républicain.....	130
2.2. Le modèle démocratique	132
3. Problématisation et modèle théorique de la recherche	135
4. Les hypothèses de recherche.....	140
4.1. Hypothèse 1 : deux modèles éducatifs des établissements scolaires	143
4.2. Hypothèse 2 : caractéristiques exogènes et compétences citoyennes des élèves.....	145
4.3. Hypothèse 3 : caractéristiques endogènes et compétences citoyennes des élèves.....	147
4.4. Hypothèse 4 : caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes et compétences citoyennes des élèves.....	149
5. La base de données du Cnesco.....	153
5.1. L'enquête du Cnesco sur l'éducation à la citoyenneté.....	153
5.2. Les données disponibles sur les établissements scolaires	155
5.2.1. La taille.....	156
5.2.2. La localisation géographique.....	157
5.2.3. La composition sociale.....	157
5.2.4. Le secteur et les types d'établissement.....	157
5.3. Le questionnaire « enseignant ».....	158
5.3.1. Les caractéristiques individuelles et professionnelles de l'enseignant	159
5.3.2. À propos des avis et des pratiques des enseignants concernant la citoyenneté.....	160
5.3.3. À propos de la citoyenneté, à l'échelle de l'établissement.....	160
5.4. Le questionnaire « élève ».....	161
5.4.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève et son environnement familial	162
5.4.2. À propos des activités, des attitudes et des valeurs de l'élève	163
5.4.2. À propos du climat et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement.....	164
Conclusion du chapitre III	165
CHAPITRE IV : Description des données	171
1. Description des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements.....	171
1.1. La taille de l'établissement.....	171
1.2. La localisation géographique	173
1.3. La composition sociale du public scolarisé.....	175
1.4. Le secteur et le type d'établissement	176
2. Description des caractéristiques des enseignants.....	178
2.1. Les caractéristiques individuelles des enseignants	178

2.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques et culturelles.....	179
2.1.2. Les caractéristiques professionnelles	180
2.2. L'éducation à la citoyenneté vue par les enseignants	183
2.2.1. Engagement, implication et participation citoyenne	184
2.2.2. Le fonctionnement participatif de l'établissement	185
2.2.3. La tolérance entre les élèves.....	189
2.2.4. L'esprit de solidarité et de cohésion au sein de l'équipe pédagogique	190
2.2.5. L'autodiscipline des élèves	191
2.2.6. La transmission des valeurs républicaines	193
3. Description des caractéristiques des élèves	195
3.1. Les caractéristiques individuelles des élèves	196
3.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves	196
3.1.2. L'environnement familial des élèves	197
3.1.3. Les caractéristiques scolaires	202
3.2. Les compétences citoyennes des élèves.....	206
3.2.1. Description des scores.....	206
3.2.1.1. Score de connaissances civiques des élèves.....	206
3.2.1.2. Score de compétences citoyennes.....	208
3.2.1.3. Score des 6 dimensions citoyennes	209
Engagement citoyen.....	209
Attitudes démocratiques.....	215
Tolérance.....	217
Solidarité.....	219
Autodiscipline.....	222
Valeurs civiques.....	224
3.2.2. Comparaison des scores de compétences citoyennes.....	227
3.2.2.1. Comparaison entre les élèves de 3 ^{ème} et de terminale.....	227
3.2.2.2. Comparaison selon les caractéristiques individuelles des élèves	228
3.2.2.3. Comparaison selon les performances des élèves.....	230
3.2.2.4. Corrélation entre les scores de compétences citoyennes.....	232
CHAPITRE V : MODÈLES ÉDUCATIFS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	237
1. « Observer » les dimensions citoyennes à partir de l'enquête du Cnesco	238
1.1. Les dimensions citoyennes dans l'enquête du Cnesco.....	238
1.1.1. Le choix des items pour tester le modèle démocratique	238
1.1.2. Le choix des items pour tester le modèle républicain	242
1.1.3. Fiabilité et validité des indicateurs retenus pour les dimensions citoyennes	245
1.2. Validation des dimensions citoyennes par des modèles de mesure	247
1.2.1. L'implication des élèves.....	250
1.2.2. Le fonctionnement participatif de l'établissement	253

1.2.3. La tolérance entre élèves	255
1.2.4. La mesure de la solidarité de l'équipe éducative au sein de l'établissement	258
1.2.5. La mesure de l'autodiscipline des élèves	261
1.2.6. La mesure de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement.....	265
1.2.7. Synthèse des dimensions citoyennes.....	267
2. Des dimensions citoyennes aux modèles éducatifs	270
2.1. Modèles de mesure des dimensions citoyennes démocratiques.....	270
2.2. Modèles de mesure des dimensions citoyennes républicaines.....	275
2.3. Synthèse sur les modèles éducatifs démocratique et républicain.....	279
3. Typologie des établissements scolaires de l'échantillon	281
3.1. Typologie des établissements scolaires de l'échantillon.....	281
3.2. Profil des établissements selon leur modèle éducatif.....	286
3.2.1. Profil des collèges selon leur modèle éducatif	286
3.2.2. Profil des lycées selon leur modèle éducatif	289
Conclusion du chapitre V.....	292
CHAPITRE VI : CONTEXTE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET COMPÉTENCES CITOYENNES DES ÉLÈVES	297
1. « Observer » les compétences citoyennes des élèves à partir de l'enquête du Cnesco.....	299
1.1. Le choix des items du score d'engagement citoyen.....	300
1.2. Le choix des items du score d'attitudes démocratiques	302
1.3. Le choix des items du score de tolérance.....	303
1.4. Le choix des items du score de solidarité.....	304
1.5. Le choix des items du score d'autodiscipline	305
1.6. Le choix des items du score de valeurs civiques.....	306
1.7. Validité et fidélité des scores de compétences citoyennes.....	308
2. Effet des caractéristiques individuelles des élèves sur les scores de compétences citoyennes des élèves	312
2.1. Variabilité entre élèves et entre établissements	315
2.2. Le rôle des caractéristiques sociodémographiques des élèves.....	318
2.2.1. Le genre.....	319
2.2.2. L'environnement familial.....	320
2.2.3. L'origine migratoire	321
2.2.4. L'intérêt des parents pour l'actualité.....	322
3. Effet du contexte de l'établissement scolaire sur les scores de compétences citoyennes des élèves	322
3.1. Le rôle des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements	322
3.1.1. Caractéristiques contextuelles exogènes des collèges.....	323

3.1.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges	324
3.1.1.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes	325
La taille du collège.....	326
Le type de commune.....	326
Le milieu socio-économique du public accueilli	327
Le type de collège.....	328
3.1.2. Caractéristiques contextuelles exogènes des lycées.....	330
3.1.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées	331
3.1.2.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes	332
La taille du lycée.....	332
Le type de commune.....	333
L'environnement socio-économique du public scolarisé	333
Le type de lycée.....	334
3.1.3. Que conclure sur l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements scolaires ?.....	336
3.2. Le rôle des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements.....	338
3.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des établissements.....	340
3.2.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des collèges	340
3.2.1.2. Les différences de scores de compétences citoyennes entre lycéens et entre lycées expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des lycées	342
3.2.2. Les caractéristiques contextuelles endogènes qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes	343
3.3. Le rôle des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements.....	345
3.3.1. Caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges.....	346
3.3.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges	346
3.3.1.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges qui expliquent les différences de scores de compétences citoyennes	348
3.3.2. Caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées.....	352
3.3.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre lycéens et entre lycées expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées.....	353
3.3.2.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées qui expliquent les différences de scores de compétences citoyennes	355

3.4. Comprendre le niveau de compétences citoyennes des élèves : quelle part attribuer à l'effet des caractéristiques individuelles et contextuelles ?	360
4. Quelles conclusions sur l'effet-établissement ?	364
4.1. Relations entre les variables de la recherche.....	364
4.2. Un effet-établissement plus faible qu'ailleurs ?	368
4.3. Quid des élèves scolarisés en lycée professionnel ?	371
4.4. Transmission de l'École et / ou engagement de l'élève ?	372
4.5. Opportunités de citoyenneté offertes aux élèves.....	374
4.6. D'autres caractéristiques qui pourraient jouer ?.....	377
CONCLUSION GÉNÉRALE	381
BIBLIOGRAPHIE	391
ANNEXES.....	441
INDEX.....	497

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La démocratisation de l'enseignement, engagée à partir des années 1960 dans nombre de sociétés modernes, a considérablement intensifié l'accès de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, au baccalauréat et aux études supérieures. Selon Dubet et Duru-Bellat (2020), cette massification scolaire s'est accompagnée, implicitement, de trois promesses : une promesse de justice, une promesse de développement global des compétences et des capacités et une promesse de progrès de la démocratie. La promesse de justice, compte tenu de l'égalité des chances annoncée par l'institution scolaire, prétend que cette dernière est plus juste que la société. Celle qui porte sur le « capital humain » garantit que l'investissement dans l'éducation profite à tous : les jeunes davantage diplômés seront mieux payés, plus compétents et au service d'une société plus performante. Enfin, pour sa troisième promesse, l'institution scolaire française s'engage à faire adhérer tous ses élèves aux valeurs de la démocratie. Outre l'intérêt pour le développement de compétences académiques chez ses élèves, elle promet de produire « des citoyens plus informés, plus cultivés et plus autonomes » (Dubet et Duru-Bellat, 2020, p. 8). L'école ambitionne alors que tous les élèves adoptent ces valeurs démocratiques : confiance dans les institutions, confiance dans les autres, esprit critique, solidarité, etc. Quoi qu'il en soit, « le meilleur rempart contre les tentations autoritaires, irrationnelles, xénophobes » s'avère être cette « école démocratique de masse » (p. 8).

Toutefois, les inégalités sociales entre élèves et entre diplômés persistent et les jeunes semblent se détourner des valeurs démocratiques : tout laisse à penser que le système éducatif n'a pas pleinement tenu ses promesses (Dubet et Duru-Bellat, 2020). En effet, plusieurs facteurs révélant de nombreuses tensions liées aux contextes national, européen et international vont dans ce sens.

Nos sociétés font face, ces dernières années, à l'émergence de mouvements politiques opposés à la démocratie et portés sur le racisme et la violence (Osler et Starkey, 2006). D'autres facteurs, tels que la mondialisation (Bozec, 2016) ou la diversité culturelle liée à la migration croissante des populations, engendrent de nouvelles problématiques sur la citoyenneté. La lutte pour la préservation de l'environnement apparaît également au centre de nos préoccupations (Jouzel et Abbadie, 2022). En outre, la France semble concernée par une crise politique de la jeunesse, sans doute liée à diverses instabilités : une crise de la citoyenneté se manifestant par

le désintéressement des jeunes face au vote, une crise de la représentation ou de l'incapacité du monde politique à refléter la société et une crise sociale marquée par l'inaptitude de la politique à veiller sur l'avenir de ses jeunes (Becquet et Tiberj, 2009). L'abstention en hausse à chaque élection étaye cette crise démocratique, Braconnier et Dormagen (2007) évoquant même une « démocratie de l'abstention ». Ce sont vraisemblablement les attentats de 2015 qui constituent un tournant, s'ajoutant alors à la liste des événements incitant le système éducatif à s'emparer plus fermement de la problématique de l'éducation à la citoyenneté.

La citoyenneté se trouve souvent questionnée, lorsque la cohésion des groupes sociaux est ébranlée (Neveu, 2004). Attendu que le contexte de ces dernières années est particulièrement troublé, l'institution scolaire française a engagé une réflexion sur le rôle qu'elle doit jouer dans la formation du jeune citoyen, en proposant une succession de réformes et de dispositifs de citoyenneté (Becquet et al., 2012). L'éducation à la citoyenneté constituerait alors un moyen de renforcer le tissu social, d'engager les jeunes citoyens et de répondre à la crise des valeurs de notre société (Barthes et Alpe, 2018 ; Chauvigné, 2023). L'institution scolaire s'empare de cette question et renforce, en 2015, la place de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires français (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Enseignement moral et civique, Parcours citoyen, Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République). De multiples opportunités sont alors proposées aux élèves pour qu'ils développent des compétences sociales (Bozec, 2016), leur permettant par la suite de s'émanciper en tant que citoyen (Barret, 2016).

Considérant ces enjeux, le rôle de l'école ou de l'établissement scolaire fréquenté dans le développement de compétences citoyennes est questionné. De nombreuses recherches (la majorité anglo-saxonne) montrent que les différences d'acquisition entre élèves peuvent être expliquées, en plus des caractéristiques individuelles et familiales des élèves, par des caractéristiques contextuelles de l'établissement (Bressoux, 2009 ; Felouzis, 1997 ; Mortimore et al., 1988 ; Opdenakker et Van Damme, 2006 ; Scheerens et al., 1989 ; Scheerens et Bosker, 1997). La majorité des travaux s'intéresse à la compréhension des différences de performances scolaires entre élèves par des facteurs contextuels de l'établissement scolaire, mais peu d'entre

eux ont cherché à illustrer l'importance de l'établissement dans le développement d'attitudes ou de comportements des élèves.

Notre travail de thèse s'inscrit dans une démarche de recherche originale, proposant de comprendre et d'analyser le développement de compétences citoyennes chez les élèves. Nous nous intéressons à ces compétences, appelées « citoyennes », dans la mesure où elles contribuent à la formation des élèves citoyens. Attendu que l'expérience de la citoyenneté peut être différente d'un établissement scolaire à l'autre (Eurydice, 2005, 2012 ; Schulz et al., 2018 ; Torney-Purta et al., 2010), selon la conception que ce dernier adopte de la citoyenneté (Meuret, 2007 ; Meuret et Lambert, 2011), nous proposons d'explorer le rôle de l'établissement scolaire dans l'expérience de la citoyenneté vécue par les élèves.

Pour étudier le rôle de l'établissement scolaire, deux types de caractéristiques contextuelles ont retenu notre attention et ont fait l'objet d'un intérêt particulier dans notre recherche : des caractéristiques contextuelles que nous appelons « exogènes », c'est-à-dire des caractéristiques difficilement modulables et contrôlables par l'établissement, et des caractéristiques que nous considérons « endogènes » à l'établissement, plus facilement manipulables qui se rapportent à sa conception de la citoyenneté.

Notre recherche vise alors à déterminer un effet-établissement, à partir de ces deux types de caractéristiques contextuelles, sur les compétences citoyennes développées par les élèves. Nous émettons plusieurs hypothèses, supposant que l'établissement joue effectivement un rôle dans le développement de compétences citoyennes des élèves. À partir d'une base de données élaborée par le Cnesco en 2018, nous tenterons de répondre à notre problématisation selon le plan suivant, décomposé en six chapitres.

La première partie adopte une approche théorique, en recensant les travaux de recherche issus de la littérature scientifique sur les deux concepts de notre travail : effet-établissement et compétences citoyennes.

Le chapitre I porte sur l'effet-établissement, issu des courants de recherche « School Effectiveness » et « School Improvement ». Nous présentons les deux types de caractéristiques contextuelles recensés : des caractéristiques exogènes, difficilement contrôlables par l'établissement, et des caractéristiques endogènes, que l'établissement contrôle davantage. Enfin, nous exposons une récitation des travaux sur les effets de ces deux types de caractéristiques contextuelles sur les élèves (réussite scolaire, attitudes, bien-être).

Dans le chapitre II, nous explicitons le concept de compétence sociale, permettant de décrire ensuite la notion de compétence citoyenne. Puis, nous nous intéressons aux moyens mis en œuvre par l'institution scolaire pour développer ces compétences : nous interrogeons alors la place de l'éducation à la citoyenneté dans les dispositifs et les programmes scolaires français.

La seconde partie repose sur une approche empirique, présentant la problématique, les aspects méthodologiques et les résultats.

Le chapitre III propose de mettre en lien l'établissement scolaire et les compétences citoyennes. Nous exposons et explicitons la problématique de notre recherche, proposant de considérer le rôle de l'établissement scolaire dans le développement de compétences citoyennes. Nous formulons des hypothèses de recherche, visant à analyser les liens entre les variables cibles de notre recherche. Enfin, ce chapitre présente la base de données dont nous disposons pour procéder à l'analyse des hypothèses de recherche.

Le chapitre IV s'appuie sur des analyses statistiques, contribuant à décrire notre échantillon. Nous procédons à la présentation des caractéristiques des établissements scolaires, des enseignants et des élèves.

Le chapitre V analyse les conceptions de la citoyenneté des établissements scolaires. Nous avons pour objectif, à partir des travaux de Meuret (2007), de construire une typologie

d'établissements, permettant d'attribuer un modèle éducatif à chaque établissement de notre échantillon.

Dans le chapitre VI, nous présentons les résultats à partir d'analyses statistiques menées pour mettre en évidence un effet de l'établissement, par le biais de ses caractéristiques contextuelles, sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

La conclusion permettra de revenir sur les apports principaux de ce travail, ses principales limites et ses mises en perspective.

PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE
THÉORIQUE

CHAPITRE I : L'effet des caractéristiques contextuelles de l'établissement scolaire

Les recherches sur le rôle de l'établissement dans la réussite scolaire des élèves sont apparues aux États-Unis dans les années 1960, alors que ceux-ci étaient engagés pour l'égalité des chances afin que chaque jeune soit « placé dans des conditions scolaires équitables » (Bressoux, 1994, p. 108). L'institution scolaire est ainsi garante du respect de l'égalité des chances au sein de chaque établissement scolaire. Toutefois, les premières études ont montré des disparités d'organisation et de fonctionnement des écoles primaires et secondaires impliquant des inégalités entre élèves (Coleman et al., 1966 ; Jencks, 1972).

Les travaux des sociologues français (Baudelot et Establet, 1971 ; Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), qui se sont intéressés au rôle de l'école – en tant qu'institution scolaire – dans la production d'inégalités scolaires, n'ont pas appréhendé les différences entre les établissements scolaires. Pourtant, ces derniers auraient un pouvoir d'action pour « transformer ces différences initiales [*chez les élèves*] en différences de réussite scolaire » (p. 1) par le biais de l'orientation ou du redoublement et en fonction du contexte dans lequel il est scolarisé (Bressoux, 2009). Selon Cousin (1996), « introduire l'établissement comme variable explicative, dans la problématique de l'inégalité des chances signifie qu'il ne s'agit plus seulement d'évaluer les chances de réussite des jeunes globalement, mais de se demander si ces chances sont les mêmes quel que soit le collège » (p. 59).

L'école aurait par conséquent un vrai rôle à jouer dans la fabrication ou dans l'amplification des inégalités scolaires. Selon Mortimore et al. (1988), l'efficacité d'une école primaire tient à sa capacité à faire progresser tous ses élèves, quel que soit leur milieu socio-économique : on observerait ainsi, au sein de l'établissement, des progressions à la fois chez les élèves d'origine sociale défavorisée et ceux de classes moyenne ou favorisée. Les études,

portant pour la majorité sur l'école élémentaire, montrent que le contexte génère des différences et que les conditions d'apprentissage varient selon les contextes (Duru-Bellat, 2002). Le fait d'être scolarisé dans une école plutôt qu'une autre a donc un impact sur la réussite scolaire des élèves. Les résultats scolaires des élèves sont meilleurs dans certaines écoles que dans d'autres, toutes choses égales par ailleurs (Bressoux, 2009). De plus, il est possible que certaines écoles cherchent, plus que d'autres, à diminuer les différences entre divers groupes d'élèves (selon le genre, l'origine sociale ou le niveau scolaire, par exemple) : l'école fait alors le choix d'une équité ou d'une efficacité différentielle (Bressoux, 2009). Certains élèves faibles vont, davantage que d'autres, tirer profit d'une scolarisation dans tel établissement, pendant que certains élèves dont le niveau est plus élevé vont bénéficier des conditions favorables d'un autre établissement scolaire.

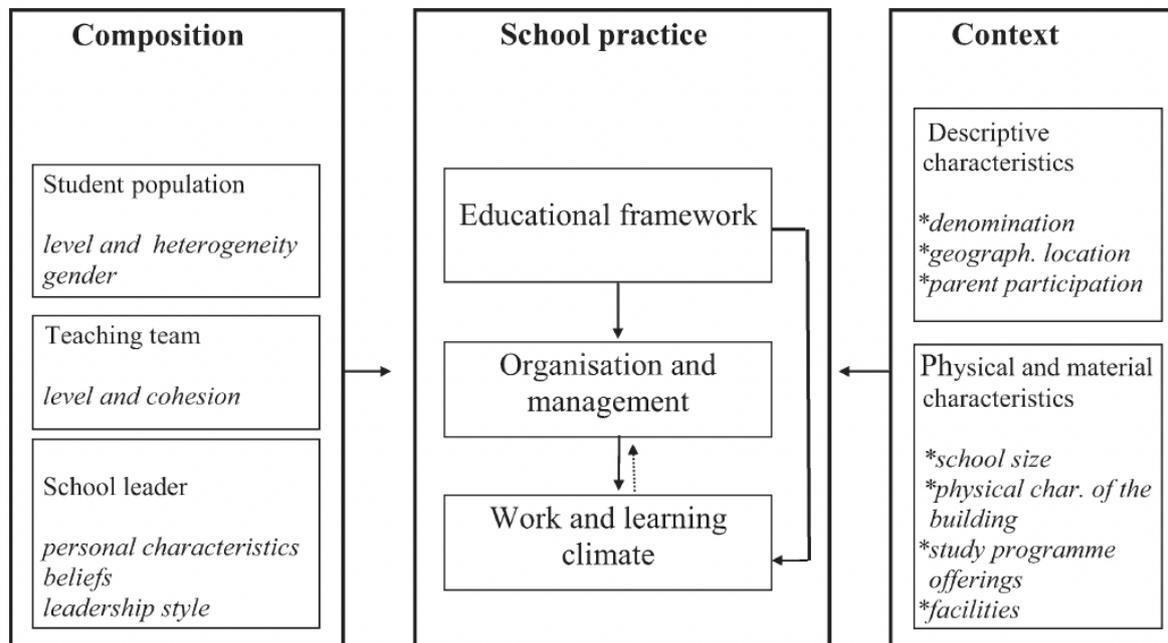
Une méta-analyse incluant des recherches à l'échelle internationale sur l'enseignement primaire et secondaire (Scheerens et Bosker, 1997) permet d'expliquer environ 20 % des différences de réussite scolaire des élèves par des disparités entre établissements scolaires. L'effet de l'école sur les différences de rendement des élèves n'est plus que de 8 % une fois l'effet des caractéristiques individuelles contrôlé. L'ampleur de l'effet-établissement diffère d'un pays à l'autre et varie de 1 à 20 % de variance expliquée : par exemple, la part de variance expliquée par l'établissement est de 10 % aux États-Unis, 12 % en Ecosse et 15 % au Luxembourg (Scheerens et al., 1989). Le choix des variables, telles que la durée de l'étude, l'âge des élèves, le type d'épreuves, peut également influencer sur le pourcentage de variance expliquée : il est d'environ 2 % dans l'étude de Willms (1986) et de 13 % dans celle de Mortimore et al. (1988). Aussi, il semblerait que l'effet-établissement soit plus faible en France que dans d'autres pays. Selon Scheerens et al. (1989), l'établissement expliquerait environ 6 % des différences entre élèves. L'étude de Grisay (1997) affirme que, toutes choses égales par ailleurs, le collège explique 5 % des différences d'acquisitions finales en mathématiques entre élèves. Selon Felouzis (1997), le lycée explique 1,7 % de la variance des acquis en français et 5,2 % de la variance des acquis en mathématiques. En guise de comparaison, les parts de variances expliquées oscillent entre 6 et 8 % en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas. Ces différences peuvent notamment s'expliquer par les différences de systèmes éducatifs selon les pays. Le système éducatif français centralisé et unifié constituerait une explication intéressante à ces différences de résultats entre les recherches menées en France et celles d'autres pays,

impliquant, entre autres, des programmes scolaires identiques à l'ensemble du territoire, des conditions de scolarisation et d'enseignement relativement homogènes d'un établissement à l'autre et un pouvoir pédagogique du directeur assez faible (Bressoux, 1994, 2009).

Certains chercheurs ont tenté d'identifier des facteurs de différenciation au sein des établissements. Selon Tagiuri (1968), il est important de prendre en considération différentes caractéristiques de l'environnement de l'établissement : « l'écologie » de l'établissement qui renvoie aux dimensions matérielles de l'école (taille, nombre d'élèves par classe, état des locaux, etc.) ; le « milieu » de l'établissement avec les caractéristiques socio-démographiques des élèves et de l'équipe ; le « système social » qui correspond aux relations entre les individus dans l'établissement ; la « culture » de l'établissement se rapportant aux « normes », aux « systèmes de croyance », aux « valeurs » qui prédominent au sein de l'établissement (Bressoux, 1994, p. 114).

Opdenakker et Van Damme (2006) proposent de décomposer l'effet-établissement sur la réussite, par le biais d'une approche globale (*figure 1*).

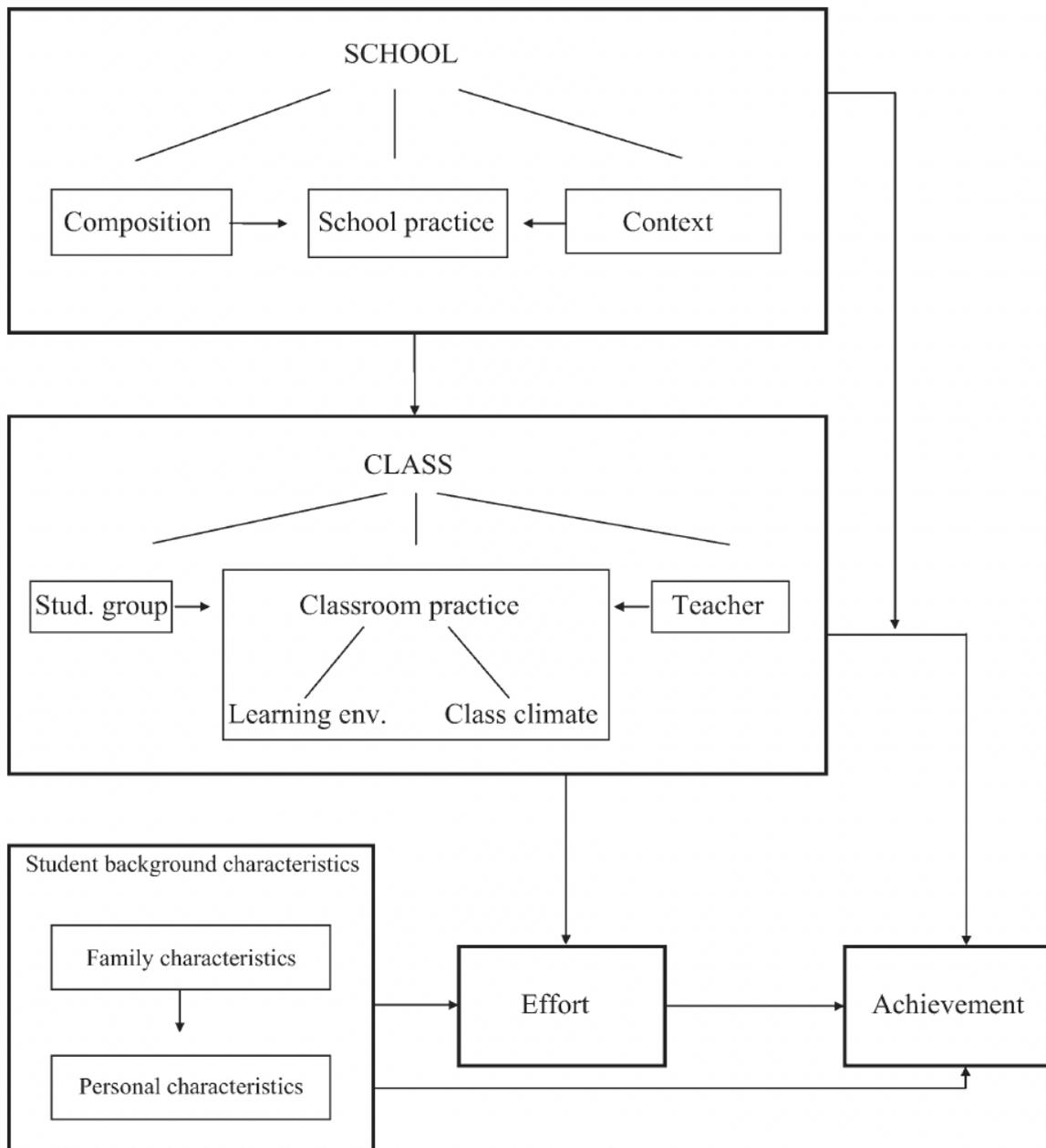
Figure 1 : relations between variables at school level (Opdenakker et Van Damme, 2006, p. 90)



Au sein d'un établissement, ils considèrent que la composition (les caractéristiques des élèves, les relations au sein de l'équipe enseignante, les caractéristiques et les pratiques du chef d'établissement) et le contexte de l'établissement (les caractéristiques descriptives, comme la localisation, et les caractéristiques physiques et matérielles, telles que la taille ou les locaux) ont un effet sur la pratique scolaire, c'est-à-dire sur le cadre éducatif, l'organisation dans l'établissement et le climat d'apprentissage.

Ils présentent également un modèle d'explication de la réussite dans le second degré (figure 2).

Figure 2 : a model explaining achievement in secondary education (a selection) (Opdenakker et Van Damme, 2006, p. 89)



À grande échelle, l'établissement scolaire, qui prend en compte sa composition, son contexte et la pratique scolaire, aurait un effet direct sur la réussite scolaire. Il existerait également un effet-établissement sur le groupe classe dans lequel les élèves et l'enseignant, qui interagissent entre eux, auraient une influence sur le climat de classe et l'environnement

d'apprentissage. L'établissement scolaire et la classe impactent, chacun et de façon directe, la réussite scolaire des élèves.

Nous nous intéressons, dans ce chapitre, à deux types de caractéristiques contextuelles. Nous choisissons d'appeler « variables exogènes » celles se rapportant à toutes les caractéristiques qui s'imposent à l'établissement, sur lesquelles il ne peut agir. Elles correspondent, chez Tagiuri (1968) à l'écologie et au milieu de l'établissement, ou à la composition et au contexte de l'établissement chez Opdenakker et Van Damme (2006). Ce type de variables est présenté dans une première partie. Ensuite, nous appelons « variables endogènes » celles qui renvoient aux caractéristiques sur lesquelles l'établissement scolaire peut agir, celles qui sont « produites » par l'établissement. Il s'agit donc des caractéristiques qui sont « choisies » par l'établissement scolaire pour instaurer le contexte d'enseignement, d'apprentissage et de vie scolaire souhaité. La deuxième partie est consacrée à ces variables endogènes et présente, entre autres, le rôle joué par la direction et par les enseignants dans le contexte d'enseignement de l'établissement. Enfin, nous présentons, dans une troisième partie, les effets de l'établissement scolaire sur les élèves.

1. Des variables exogènes à l'établissement

Dans un premier temps, pour caractériser un établissement scolaire, nous pouvons nous intéresser à des variables « exogènes » à l'établissement, qui sont objectives et sur lesquelles l'établissement ne peut pas agir : la taille de l'établissement, sa localisation géographique, sa composition sociale, son secteur et le type de lycée.

1.1. La taille de l'établissement : le difficile consensus

La taille des établissements fait l'objet de nombreuses controverses, notamment sur la taille optimale d'un établissement qui permettrait de favoriser de meilleures performances scolaires et un meilleur bien-être des élèves. Certains vantent la « taille humaine » d'un établissement, quand d'autres insistent sur le fait qu'elle serait « suffisante pour assurer une offre éducative étendue tout en restant dans des limites raisonnables afin de préserver la qualité de la vie au collège » (Afsa, 2014, p. 63). Pour certains, la taille optimale d'un établissement est de 800 élèves ; pour d'autres, elle se situe entre 450 à 600 élèves. D'un côté, les petits établissements pourraient favoriser un meilleur bien-être chez les élèves ; de l'autre, les grands établissements proposeraient une offre de formation plus riche et plus diversifiée.

D'après la revue de littérature, principalement anglo-saxonne, portant sur les effets de la taille de l'établissement¹, la mesure de l'effet de la taille de l'établissement n'est pas chose aisée et ne semble pas faire consensus dans le domaine de la recherche (Afsa, 2014). Les chercheurs se heurtent souvent à essayer de démontrer que la taille de l'établissement a une influence directe sur les résultats des élèves. L'effet de la taille de l'établissement serait alors établi par le biais de différents facteurs, à condition que ces facteurs aient un impact sur la réussite des élèves et qu'ils soient effectivement en lien avec la taille de l'établissement. Par exemple, la dépense par élève et la diversité de l'offre pédagogique sont souvent utilisées comme facteurs intermédiaires. Une fois ces conditions réunies, il est possible de montrer que la taille de l'établissement influe sur les performances scolaires des élèves par le biais des facteurs intermédiaires. Les études mentionnant l'effet de la taille de l'établissement sur la réussite scolaire – nous y reviendrons ultérieurement – ne font pas consensus et les résultats sont variables d'une étude à l'autre.

¹ Leithwood K. et Jantzi D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective, *Review of Educational Research*, 79(1).
Slate J.R. et Jones C.H. (2005). Effects of School Size: A Review of the Literature with Recommendations, *Essays in Education*, 13.

1.2. La localisation géographique de l'établissement : milieu urbain versus milieu rural

Selon l'Insee (2021), la ruralité rend compte de « l'ensemble des communes peu denses ou très peu denses »². En 2017, ces territoires ruraux concernent 88 % des communes françaises et 33 % de la population.

Des disparités s'observent selon la localisation de l'établissement, opposant le milieu rural au milieu urbain. Par exemple, les territoires ruraux, qui scolarisent un faible nombre d'élèves par établissement, sont opposés aux grandes métropoles, dans lesquelles se concentrent le plus grand nombre de diplômés (Cnesco et al., 2018). Certaines pratiques se mettent en place pour compenser l'enclavement de ces territoires, tel qu'un équipement en matériel informatique (tableaux blancs interactifs et ordinateurs) plus important dans les établissements ruraux.

En milieu rural, les habitants sont confrontés à quelques difficultés : l'éloignement des centres urbains et « des lieux de décision et de financement » impliquant ainsi des distances plus longues à parcourir (Gauthier et Luginbühl, 2012). Une scolarisation en milieu rural implique, entre autres, des difficultés pour les élèves à accéder à l'enseignement secondaire général long, malgré des résultats qui leur permettraient d'intégrer l'enseignement général (Oeuvarard, 2003). Une étude a mis en lumière un temps de trajet plus long en voiture des élèves de milieu rural pour se rendre au collège et au lycée, ainsi que dans les lieux culturels et sportifs (Virot, 2021). Nous observons un exode des jeunes des territoires ruraux vers les bassins urbains en vue de meilleures opportunités professionnelles et de poursuites d'études (Cnesco et al., 2018), puisqu'au-delà des aspirations personnelles et professionnelles différentes entre les jeunes urbains et ruraux, l'offre de formation s'avère être moins diversifiée dans le milieu rural (Pirus, 2021).

² <https://www.insee.fr/fr/information/5360126>

1.3. La composition sociale du public scolarisé

Les travaux en sociologie s'intéressent aux facteurs d'efficacité de l'établissement scolaire en le considérant comme « niché dans un environnement social plus large (un quartier, une « communauté »...) » (Duru-Bellat, 2003, p. 193). Le contexte de l'établissement et, particulièrement le type de public accueilli par le biais de l'origine sociale des élèves, sont pris en compte dans l'étude de l'efficacité d'un établissement scolaire.

Le rapport Coleman (1966) aux États-Unis contribue à montrer que les élèves les plus faibles ont tendance à progresser davantage lorsqu'ils fréquentent un établissement dont le public d'élèves est socialement favorisé. Les établissements les plus performants seraient, par conséquent, ceux qui scolarisent un public d'origine sociale favorisée, mettant en évidence le fait que les « ressources apportées par le public d'élèves s'avéraient plus efficaces (plus bénéfiques pour les progressions) que les ressources de l'école elle-même » (Coleman et al., 1966, cités dans Duru-Bellat, 2003, p. 194).

Une étude de Courtioux et Maury (2018) s'est intéressée à la mixité sociale au sein de chaque secteur d'enseignement. Ils remarquent que les élèves des établissements en éducation prioritaire ont tendance à se ressembler davantage, ce qui confirmerait l'idée d'un « léger renforcement de la segmentation sociale » (p. 144). Les collèges publics en éducation prioritaire sont très fortement homogènes socialement, puisque ce sont très souvent des collèges de quartier populaire dont l'origine sociale des élèves est défavorisée : les collèges d'éducation prioritaire sont les moins mixtes socialement. Par conséquent, les établissements scolaires dont la composition sociale est la plus défavorisée sont, bien souvent, des établissements d'éducation prioritaire.

Des études font état de variations importantes des attentes et des pratiques des enseignants selon le contexte social de l'établissement. Les enseignants des établissements défavorisés sont peu à penser qu'il est « réaliste d'étudier l'ensemble du programme » (37,5

%), alors qu'ils sont 77,8 % des enseignants d'établissements favorisés à trouver cette idée réaliste (Duru-Bellat et al., 2004a). Les chiffres sont équivalents pour les enseignants de lycée. Les objectifs des enseignants d'établissements favorisés et des enseignants d'établissements défavorisés sont différents. En effet, les enseignants des établissements favorisés cherchent davantage à « être assez directif pour boucler le programme » et « faire participer un maximum d'élèves à l'oral » (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 138). Quant aux enseignants d'établissements défavorisés, ils préfèrent « prendre le temps pour que tout le monde comprenne » et « privilégier l'expression écrite des élèves » (p. 138). De plus, dans les quartiers populaires, les enseignants (41 % contre 20 % des enseignants d'écoles favorisées) sont plus nombreux à penser qu'ils passent trop de temps à enseigner les règles de la vie en société : les rappels au respect et au travail sont notamment plus courants (Duru-Bellat et al., 2004a). « Suivre les règles de conduites imposées par les enseignants » et « s'adapter aux exigences scolaires de chaque enseignant » sont des dimensions plus importantes en milieu défavorisé, alors que les enseignants d'établissements favorisés sont plus exigeants sur l'apprentissage des cours de manière régulière et l'attention des élèves pendant le cours (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 139).

Par ailleurs, les facteurs d'efficacité d'une école favorisée seraient différents de ceux d'une école défavorisée. Dans les écoles défavorisées efficaces, les attentes envers les élèves portent davantage sur des résultats immédiats, tandis que les attentes des écoles favorisées sont élevées, à la fois, pour des résultats immédiats et pour des résultats à long terme (Teddlie et al., 1989). Les écoles défavorisées insistent bien plus sur l'importance de la réussite scolaire des élèves que les écoles favorisées, tout en restant concentrées le plus souvent sur les apprentissages de base figurant dans les programmes. Enfin, la participation des parents à l'intérieur de l'école est plus encouragée dans les écoles favorisées. L'offre scolaire et extrascolaire proposée aux élèves diverge également selon le public d'élèves : les activités sont davantage « ancrées dans le 'réel' » dans les écoles défavorisées, alors que les activités sont culturelles et gratuites dans les écoles favorisées (Combaz, 1999, cité dans Duru-Bellat, 2004, p. 198). Cet ensemble de ressources (environnement propice au travail, à la valorisation des élèves, activités pour les élèves) contribuerait à une meilleure efficacité (Duru-Bellat, 2003).

En outre, les ressources des établissements, telles que la qualité des bâtiments, la stabilité du personnel, les compétences et l'expérience des enseignants, peuvent différer selon le public d'élèves accueilli. Par exemple, les enseignants peuvent chercher à éviter un établissement à cause de sa composition sociale, alors que l'équilibre et la cohésion au sein d'une équipe éducative paraît primordiale à l'efficacité d'un établissement (Duru-Bellat, 2003).

1.4. Le secteur de l'établissement : public ou privé

L'enseignement privé, qui puise ses racines dans l'enseignement confessionnel catholique, appartient au service public d'éducation français depuis la loi Debré de 1959 (Thélot, 2013)³. Les modalités de cette collaboration sont régies par un contrat et de nombreuses subventions financières sont versées à l'enseignement privé. Néanmoins, des recherches (Courtioux, 2016 ; Poucet, 2012 ; Prost, 2013) montrent que l'enseignement privé n'est pas accessible à tous en raison de son coût et que « les classes sociales les plus favorisées y occupent une place majoritaire » (Poucet, 2012, p. 114).

La coexistence entre les établissements publics et les établissements privés pourrait constituer un obstacle à la mixité sociale. Les logiques de recrutement des établissements privés sont, d'ailleurs, remises en cause puisqu'ils disposent d'une certaine liberté : en effet, certains s'appuieraient sur des quotas de recrutement selon le niveau scolaire (Maguain, 2009) ou selon l'origine sociale des élèves (Fack et Grenet, 2009 ; Merle, 2010). Il semblerait même que les publics d'élèves entre l'enseignement public et l'enseignement privé soient segmentés (Givord et al., 2016) : par exemple, en région parisienne, l'enseignement privé a veillé à ne pas tendre vers une diversification de son public d'élèves (Merle, 2010).

Les établissements publics, dont la réputation est en baisse, subissent la concurrence avec les établissements privés les plus réputés, ces derniers cherchant à implanter de nouvelles

³ Voir Courtioux et Maury (2018)

options pour accepter davantage d'élèves (van Zanten, 2012). Les établissements privés héritent d'une bonne image et d'une bonne réputation grâce aux options linguistiques proposées, au recrutement des élèves favorisés qui permet l'entre-soi et à la forte demande de scolarisation dans l'établissement qui implique une sélection à l'entrée (Merle, 2011). La création de nouvelles sections de langue au sein de l'enseignement privé illustre « une stratégie offensive » (Merle, 2011, p. 147). En effet, les options seraient notamment un moyen de recruter des élèves d'un secteur différent de celui de l'établissement, qui sont le plus souvent des élèves de bon niveau scolaire scolarisés dans un établissement public (Merle, 2011 ; van Zanten et Obin, 2010). Un « diplôme européen des collèges catholiques de Bretagne (DECCB) » a même été créé pour préparer les élèves à un baccalauréat avec une mention européenne (Merle, 2011) : ce diplôme a « une fonction ostentatoire de différenciation scolaire et sociale et participe au processus de valorisation symbolique des élèves et de leurs parents ayant opté pour le secteur privé » (p. 146). Les établissements qui entreprennent de telles stratégies pour recruter de bons élèves par le biais d'options sont souvent des établissements de niveau scolaire moyen ou bon (Oberti, 2007), ainsi que des collèges privés du centre-ville dont l'attractivité est déjà forte (Merle, 2011). Les autres établissements, n'ayant pas la possibilité d'employer cette stratégie, s'attachent à envisager des options au sein de l'établissement, qui donneront envie à leurs meilleurs élèves de rester dans l'établissement (Payet, 1997 ; van Zanten, 2001).

De ce fait, une « politique d'égalisation de l'offre pédagogique » a été mise en place dans les établissements publics afin d'éviter des contournements de la carte scolaire par les familles et le départ des meilleurs élèves d'un établissement public peu réputé vers un autre établissement public plus favorisé et d'un meilleur niveau scolaire : les établissements stigmatisés et évités par les familles les plus favorisées proposent également des sections linguistiques (Merle, 2011). Néanmoins, la création de ces sections dans les établissements stigmatisés n'a pas permis de mettre en place une offre qui puisse concurrencer les établissements privés du centre-ville (Scoffoni et Goullier, 2004).

Selon Felouzis et Perroton (2007), le marché scolaire dépend fortement de l'attractivité des établissements et de l'image qu'ils renvoient aux familles : « c'est la confiance en la qualité d'un établissement qui détermine le comportement des « consommateurs » sur ce marché » (p.

714). Les différences de l'offre éducative entre l'enseignement public et l'enseignement privé influencent les choix des familles. Par exemple, même si l'efficacité n'est pas meilleure dans l'enseignement privé, la présence de sections spécialisées dans l'aide aux élèves en difficulté dans l'enseignement public éloigne les parents de ces établissements, d'autant plus s'ils sont d'origine sociale favorisée. La bonne réputation d'un établissement privé résulte donc davantage d'une composition sociale favorisée que d'une efficacité plus élevée (Caille, 2004 ; Tavan, 2004).

Par ailleurs, de nombreuses stratégies se mettent en place au sein des familles à la recherche de « la bonne école » (Fondeur et Minni, 2004, cités dans Merle, 2011, p. 145). Certaines familles se tournent ainsi vers le privé si l'établissement public de leur secteur ne les satisfait pas. Les familles se tournent vers l'enseignement privé dans le but d'améliorer la réussite scolaire de leurs enfants grâce à une éducation plus encadrée. Les offres pédagogiques des établissements confortent les attentes des parents, puisque ces derniers associent souvent l'enseignement public à une trop faible attention de l'équipe éducative aux besoins de chaque élève. Les parents font confiance à l'enseignement privé pour prendre en charge la scolarisation de leurs enfants et s'en trouvent satisfaits, ce qui encourage les familles à s'orienter vers le privé et les établissements à sélectionner les élèves afin d'instaurer une confiance ultérieure (Caille, 2001). La sélection à l'entrée s'avère très importante pour les familles favorisées dont les enfants sont scolarisés dans un établissement privé, car elles craignent de « mauvaises fréquentations » (Oberti, 2007, cité dans Merle, 2011, p. 149) si le recrutement de l'établissement n'est pas socialement élevé.

1.5. Le type de lycée

Même si l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat laisse penser que les inégalités de diplômes diminuent, les inégalités persistent dans l'accès aux différentes voies d'enseignement (voie générale et technologique, voie professionnelle) et dans l'accès aux différentes filières au sein d'une voie d'enseignement (par exemple, la filière scientifique) : en 1995, les enfants de cadres sont 84,2 % à obtenir leur baccalauréat général et technologique,

dont 41 % obtiennent un baccalauréat scientifique, contre 27,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés, dont 4,6 % qui obtiennent un baccalauréat scientifique.

Il existe effectivement une hiérarchie entre le baccalauréat général, le baccalauréat technologique et le baccalauréat professionnel (di Paola et al., 2016).

L'orientation vers l'enseignement professionnel est déterminée par les résultats scolaires, ainsi que par l'origine sociale des élèves (statut socioprofessionnel ou niveau d'études des parents). Pour un élève, le fait d'appartenir au quart des élèves de 6^{ème} qui ont obtenu les meilleurs résultats scolaires contribue à faire baisser de 98 % la probabilité d'entrer en seconde professionnelle par rapport au quart d'élèves qui ont obtenu les moins bonnes notes.

Les lycées professionnels confient à leurs enseignants un rôle d'une grande importance, puisque ces établissements sont considérés comme des institutions qui permettent de « sauver les élèves » (Thibert, 2015, p. 3). Les élèves affectionnent l'attention bienveillante de leurs enseignants (Bavoux et Pugin, 2013), mais souhaitent qu'ils soient également exigeants, ce qui les aidera à progresser. Les enseignants doivent développer « leur capacité à pacifier le rapport aux études chez les élèves » et rappeler à ces derniers que « 'même si on était faible au collège, on peut réussir au lycée professionnel', tout en élevant progressivement le niveau d'exigence et en veillant à ce que les apprenants ne soient pas découragés » (Jellab, 2014, cité dans Thibert, 2015, p. 3). D'ailleurs, d'après des enseignants interrogés, leur métier comporte bien plus une dimension relationnelle et compréhensive qu'une dimension portée sur l'enseignement, car ils cherchent avant tout à comprendre les élèves et à les rendre confiants : cela révèle une transformation de l'enseignement professionnel axé sur les connaissances et compétences professionnelles en un enseignement professionnel qui prête attention à la socialisation et aux attitudes des élèves (Jellab, 2005).

En outre, les élèves des baccalauréats généraux et des baccalauréats professionnels ne sont pas égaux devant l'accès à l'enseignement supérieur et l'insertion sur le marché du travail.

Par exemple, le baccalauréat général mène la quasi-totalité de ses diplômés vers l'enseignement supérieur (Ichou, 2016). En revanche, les diplômés de baccalauréat professionnel sont plus de deux tiers à ne pas accéder à l'enseignement supérieur et ce diplôme constitue, pour la grande majorité, la dernière qualification avant d'entrer sur le marché du travail (Ichou, 2016). Sept mois après avoir obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel, 46 % des jeunes sont au chômage (di Paola et al., 2016).

Par conséquent, une hiérarchie est bien réelle entre les baccalauréats généraux qui sont les plus prestigieux, suivis par les baccalauréats technologiques, puis par les baccalauréats professionnels qui s'avèrent être les moins réputés (Beaud et Pialoux, 2001 ; Lemaire, 2007 ; Palheta, 2012).

Nous avons recensé plusieurs travaux qui s'intéressent à certaines variables sur lesquelles l'établissement ne peut agir, que nous appelons « variables exogènes ». Les conclusions des recherches ne proposent pas de réel consensus concernant la taille et la localisation géographique, mais soulignent plusieurs différences entre établissements favorisés et défavorisés (et éducation prioritaire) concernant les pratiques, attentes, offres et ressources, entre secteur public et secteur privé du fait du recrutement du public d'élèves favorisés des établissements privés et entre baccalauréats généraux et professionnels.

Nous nous attachons désormais à présenter un autre type de caractéristiques contextuelles, que nous appelons « endogènes », qui renvoient aux pratiques et au rôle du chef d'établissement et de l'équipe enseignante dans l'organisation sociale qu'est l'établissement, ainsi qu'aux politiques menées au sein de l'établissement.

2. Des variables endogènes à l'établissement

Dans le but de compléter les recherches « input-output » ne prenant en compte que les facteurs non contrôlés par l'école (telles que les variables exogènes), des travaux sont menés pour intégrer aux analyses des caractéristiques contextuelles liées à l'école en tant qu'organisation sociale. Celles-ci vont créer « le contexte d'enseignement et d'apprentissage et qui par conséquent, influencent la nature de l'expérience scolaire autant pour les employés que pour les élèves » (Rutter et al., 1979, cités dans Brault, 2004, p. 6). Il s'agit d'étudier des caractéristiques endogènes, qui renvoient à tout ce qui est « produit par la structure elle-même en dehors de tout apport extérieur »⁴. Par exemple, le rôle de la direction, l'encadrement des élèves ou le climat scolaire sont davantage considérés dans ces études. Il semblerait donc que les processus qui vont déterminer les enseignements, l'expérience scolaire et ce qui se produit au sein d'un établissement scolaire semblent tout autant importants que les variables exogènes dans l'explication d'un effet-établissement.

2.1. Le chef d'établissement : à l'initiative des projets

L'établissement scolaire est considéré comme une organisation sociale qui possède « un style et un climat particuliers, un mode de relations sociales spécifique et un type de mobilisation de ses agents qui lui est propre » (Cousin et Guillemet, 1992, p. 23) et qui est responsable de « son propre ensemble de rôles, normes, évaluations, attentes vis-à-vis des élèves » (Bressoux, 1994, p. 113), regroupés sous le terme de « climat de l'école » par Brookover et collaborateurs (1978, 1979, cités dans Bressoux, 1994). Le climat de l'école doit avoir un effet sur les comportements et les acquisitions scolaires des élèves. D'ailleurs, les projets communs, l'identité, le sentiment d'appartenance et les relations intra-établissement,

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/endog%C3%A8ne/29340>

qui reflètent la culture de l'établissement, sont reconnus comme des facteurs d'efficacité dont l'établissement est le responsable et le chef d'établissement le principal acteur (Rey, 2007).

Plusieurs recherches portant sur le rôle du directeur d'école ont permis de montrer son influence « dans la construction du système social qu'est l'école, dans sa capacité à le faire fonctionner comme un tout cohérent et en particulier dans son rôle pour la constitution d'un climat favorable à la réussite des élèves » (Bressoux, 1994, p. 118). Au collège et au lycée, l'une des missions du chef d'établissement est, par exemple, de réussir à mobiliser les enseignants de son établissement et de les fédérer autour du projet d'établissement (Barrère, 2006). La plupart des recherches ont été réalisées dans des pays anglo-saxons, dans lesquels le chef d'établissement exerce un pouvoir plus large qu'en France, puisqu'il est responsable de la conception des programmes et du recrutement de ses enseignants.

2.1.1. Les chefs d'établissement : de simples administrateurs ?

Les recherches sur l'efficacité de l'école (*School Effectiveness*), qui ont débuté dans les années 1980, ont mené à des changements au sein de nombreux systèmes scolaires. Le nouveau management public, dont l'origine est anglo-saxonne, s'est imposé au sein du secteur public afin d'en améliorer son efficacité (Chevaillier, 2006). Ce nouveau management public est une « nouvelle forme de gestion publique basée entre autres sur une culture du résultat et l'emprunt de pratiques et d'outils issus du privé » (Chappoz et Pupion, 2012 ; cités dans Condette-Castelain, 2015, p. 278). La mise en place de cette réforme engendre davantage d'autonomie pour les établissements et un intérêt plus grand pour les performances de l'établissement (Hassani et Meuret, 2010 ; Pair, 2007), ce qui renforce la responsabilité des chefs d'établissement (Chevaillier, 2006).

Alors que ses tâches étaient uniquement administratives et de gestion avant l'instauration du nouveau management public, le chef d'établissement a vu son panel de missions

augmenter : en effet, il a désormais un rôle « d'initiateur », de « concepteur » et de « réalisateur » (Condetta-Castelain, 2015), ainsi qu'un rôle de pilote afin d'atteindre les objectifs fixés avec efficacité (Merlin, 2017). Le modèle « gestionnaire » se transforme en un « modèle de direction au service des apprentissages des élèves » (Endrizzi et Thibert, 2012, p. 1). Désormais, les missions pédagogiques sont devenues plus importantes, puisqu'il doit prendre en charge le suivi des enseignants en vue d'une amélioration de leur enseignement et doit instaurer un climat favorisant un enseignement de qualité (OCDE, 2015).

Le chef d'établissement doit « conduire une politique pédagogique et éducative associant l'ensemble des membres de la communauté éducative » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 218). Représentant de l'État, il est également représentant de son établissement et s'assure de la mise en œuvre du projet d'établissement (Germain, 2018). Ses fonctions d'administrateur ont été complétées par d'autres missions, mais n'ont, pour autant, pas disparu (Attarça et Chomienne, 2012, p. 218). Le chef d'établissement est un gestionnaire et un administrateur : transmission des règles, adaptation de ces règles à l'établissement, coordination des activités du personnel, vérification de l'application des règles, etc. (Chevaillier, 2006). Ces tâches administratives sont souvent considérées comme redondantes, peu intéressantes et, parfois, difficiles à confier au personnel du secrétariat (Barrère, 2008). Il doit également « conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines et assurer les liens avec l'environnement de l'établissement » (p. 218).

L'importance de la mobilisation des équipes éducatives et de direction est démontrée, car elle expliquerait, en partie, les différences de réussite entre des établissements semblables (Chapelle et Meuret, 2006). Le chef d'établissement peut avoir un rôle à jouer pour réguler l'engagement de cette mobilisation. Bien que le chef d'établissement ne soit pas présent au sein des classes, il lui est possible d'agir sur la composition sociale et scolaire des classes, sur la gestion des équipes enseignantes en exerçant une influence sur leur motivation, en leur proposant de l'aide et davantage de formations, ainsi que sur la gestion du climat scolaire afin qu'il soit propice à l'enseignement et au bien-être de chaque acteur de l'établissement (Chevaillier, 2006).

2.1.2. Le chef d'établissement : premier pédagogue de l'établissement

Afin d'améliorer l'efficacité de l'établissement et de lutter contre l'échec scolaire, le rôle pédagogique est confié au chef d'établissement (Guillaume, 1997a). Il porte alors de l'intérêt au développement des jeunes et à leur éducation en développant « l'agir professionnel des enseignants et autres personnels en charge des élèves » (Lorcerie, 2012, citée dans Merlin, 2017, p. 17) : par conséquent, il organise la vie pédagogique en fixant des objectifs et en leur donnant un sens. Merlin (2017) les considère comme les premiers pédagogues de l'établissement.

Le champ d'action pédagogique le plus important consiste à organiser les enseignements (Guillaume, 1995). Ses missions s'organisent selon deux axes (Baluteau, 2009).

Tout d'abord, le premier axe concerne l'organisation de la pédagogie générale : (1) la transmission des savoirs, (2) l'évaluation des élèves en choisissant des méthodes et des outils d'évaluation des élèves et de coordination du travail des enseignants (par exemple, les épreuves communes), (3) le soutien aux enseignants pour améliorer la gestion de leur classe en entretenant une relation de conseil avec eux et une relation de sanction avec les élèves (Baluteau, 2009). Pour apporter des réponses aux problèmes de gestion de la classe, le chef d'établissement a recours à trois méthodes différentes : (1) il gère le problème seul en utilisant l'exclusion des élèves et la négociation entre élèves et enseignants ; (2) il propose de l'aide et du soutien aux enseignants, par le biais d'entretiens d'évaluation ou de progrès, afin qu'ils se sentent davantage capables de gérer leur classe ; (3) enfin, il intervient sur l'organisation des conditions de l'enseignement (constitution des groupes d'élèves, attribution des élèves aux enseignants) (Barrère, 2006).

Le second axe correspond à l'organisation des conditions de l'enseignement. Il organise les emplois du temps sur l'année, la semaine ou la journée en tenant compte des demandes des enseignants et des infrastructures, mais également en fonction de choix pédagogiques. Il gère

la répartition des élèves, puisqu'il peut choisir de constituer soit des classes hétérogènes, soit des classes plus homogènes (classes de niveaux) et il peut également faire ses choix en fonction des caractéristiques professionnelles des enseignants.

À cela s'ajoutent également des fonctions décisionnelles dans le cadre de la présidence aux conseils de classe et des demandes d'orientation et de redoublement d'un élève (Merlin, 2017), ainsi que la mise en place de dispositifs pour une « pédagogie d'établissement » (Barrère, 2006) : (1) les dispositifs de remédiation, de soutien ou d'aide personnalisée, (2) les dispositifs pour lutter contre la violence et le décrochage scolaire (classes-relais, aide pour l'insertion professionnelle), (3) les activités interdisciplinaires (travaux personnels encadrés) et (4) l'application des activités du projet d'établissement (projets autour de thèmes sociaux, sociétaux, citoyens, etc.).

L'intérêt du chef d'établissement pour les pratiques enseignantes constitue également un champ d'action majeur. Il doit alors mettre en place des outils qui lui permettront d'engager une réflexion sur le travail enseignant et la pédagogie instaurée dans l'établissement (ateliers de réflexion autour de la pédagogie, examens, etc.) (Merlin, 2017). Pour Barrère (2013), si le chef d'établissement est le premier pédagogue de l'établissement, cela signifie qu'il doit être garant de l'efficacité enseignante. Les chefs d'établissement sont en grande majorité volontaires pour s'emparer du rôle de premier pédagogue de l'établissement (Hassani et Meuret, 2010). En 1995, 74 % des chefs d'établissement s'estiment légitimes à exercer une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants de leur établissement et 58 % des chefs d'établissement s'accordent pour considérer le rôle de garant de la pédagogie comme l'une des trois missions principales d'un chef d'établissement (Esquieu, 2013).

Les établissements scolaires exercent des influences différentes en fonction du rôle pédagogique du chef d'établissement. Hassani et Meuret (2010) ont montré la relation entre la régulation du travail enseignant par le chef d'établissement et la disposition des enseignants à travailler en équipe, indicateur d'une professionnalité, par le biais d'une typologie des établissements selon le type de fonctionnement (collectif ou individualiste, régulation ou

laisser-faire). Il s'avère que les enseignants ont tendance à davantage coopérer lorsque le chef d'établissement est interventionniste et instaure une forme de régulation forte au sein de son établissement (Hassani et Meuret, 2010).

2.1.3. Le chef d'établissement : manager et leader

L'autonomie confiée aux établissements favorise l'émergence d'un rôle managérial du chef d'établissement (Attarça et Chomienne, 2012). Le terme de manager est employé dans le secteur privé et dans le domaine de l'entreprise : les établissements privés sont d'ailleurs souvent gérés comme une entreprise, dans laquelle le chef d'établissement s'érige en patron (Chevaillier, 2006). Les chefs d'établissement soulignent l'importance d'avoir un « dirigeant à la tête de l'établissement » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 219). Outre le rôle de pilote de l'établissement, il doit également tenir un rôle de manager en dirigeant son équipe de direction, en prêtant attention aux besoins de son personnel, en proposant son aide et ses conseils aux équipes pédagogiques et de direction, etc.

La cohésion, la coopération et la complémentarité doivent être présentes au sein de l'équipe de direction afin que le pilotage de l'établissement soit efficace. Le chef d'établissement incarne alors un rôle d'animateur de son équipe de direction en vue de rassembler son équipe autour de projets et d'innovations pédagogiques pour satisfaire les enseignants (Attarça et Chomienne, 2012). La plupart des chefs d'établissement sont soucieux de rechercher un consensus avec les enseignants. Par conséquent, ils misent sur un management basé sur « la transparence, la confiance, la communication et la négociation » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 220). Même si le consensus est parfois difficile à instaurer, l'objectif est de limiter les obstacles à la mise en pratique du projet d'établissement et de divers projets innovants qui nécessitent la mobilisation des enseignants.

Les établissements scolaires et leurs équipes doivent s'adapter aux évolutions sociales et sociétales pour sensibiliser les élèves à une citoyenneté présente et future (Pont et al., 2008). Alors que notre société ne cesse d'évoluer, Ehrich et Cranston (2009) insistent sur l'importance du rôle des chefs d'établissement qui doivent être « proactifs » et qui ne doivent pas « se contenter d'appliquer les réformes » (Ehrich et Cranston, 2009 ; cités dans Endrizzi et Thibert, 2012, p. 5).

Pour Spillane et al. (2008), la clé se trouve dans la distinction entre le management et le leadership. En effet, le management vise la stabilité, l'efficacité et le bon fonctionnement de l'établissement, tandis que le leadership cherche à instaurer une culture du changement et de l'innovation (Leithwood et al., 2006 ; Spillane et al., 2008).

2.2. L'équipe enseignante : quel rôle dans l'établissement ?

Au niveau de l'école primaire, Duru-Bellat (2001) souligne l'importance d'associer, dans les analyses, l'effet-établissement et l'effet-maitre. Bien que les caractéristiques individuelles des élèves soient les plus prédictives de la réussite scolaire, le rôle de l'enseignant est aujourd'hui avéré pour expliquer les différences entre élèves (Altet et al., 1994 ; Bressoux, 1995 ; Bressoux et Pansu, 1998 ; Duru-Bellat et Mingat, 1998 ; Felouzis, 1997). De nombreux travaux qui portent principalement sur l'école primaire affirment que, d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre, les pratiques enseignantes diffèrent. Nous nous intéressons au travail collectif des enseignants et à leur collaboration pour la mise en place de projets au sein de l'établissement, qui pourraient se distinguer d'un contexte à l'autre.

2.2.1. Le travail collectif des enseignants

Même si les collaborations entre enseignants sont moins nombreuses que dans d'autres pays de l'OCDE (OCDE, 2014), elles font partie intégrante des établissements scolaires français. En effet, les enseignants sont encouragés par l'institution à collaborer entre eux pour davantage de cohérence et d'efficacité au sein de l'établissement scolaire (Letor, 2010). La collaboration entre enseignants s'avère primordiale dans un contexte où l'on cherche à développer les compétences collaboratives des élèves (OCDE, 2012).

Le travail collectif des enseignants est défini par Klette (1997) comme un « ensemble de valeurs, de symboles, de pratiques partagés par les membres d'un groupe social (une école) » (cité dans Lessard et al., 2009, p. 64). Il « relève d'un certain habitus professionnel, c'est-à-dire, d'un ensemble de schèmes, de prédispositions pratiques transférables qui caractérisent les individus-membres d'un groupe social » (Klette, 1997, cité dans Lessard et al., 2009, p. 64). En effet, selon Petitpierre (2001), les enseignants ont davantage tendance à collaborer s'ils se sentent compétents, notamment grâce à leur formation initiale qui doit nourrir « l'assurance, l'estime de soi, la confiance aux autres, conditions essentielles pour s'ouvrir à la collaboration. » (cité dans Lessard et al., 2009, p. 76). La collaboration est désormais établie comme un facteur permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants (Lessard et al., 2009) et l'environnement socio-éducatif de l'établissement (Tilman et Ouali, 2001). Lomos et al. (2011) soulignent que le travail collectif est un ensemble d'activités collectives qui visent à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage, qu'ils concernent l'élève, la classe ou l'établissement : il aurait donc un effet positif à la fois sur les élèves, les enseignants et l'organisation scolaire (Vangrierken et al., 2015).

Les objectifs du travail collaboratif entre enseignants seraient multiples : les enseignants seraient ainsi accompagnés dans leurs apprentissages (découverte d'outils, de savoir-faire, de conseils), soutenus professionnellement en échangeant autour des difficultés du métier et développeraient leur sentiment d'appartenance à une équipe (Letor, 2010). En outre, si le leadership pédagogique est fort au sein de l'établissement, alors le travail collectif des

enseignants sera plus fréquent, favorisant un sentiment d'efficacité collectif plus important, ce qui aurait un effet direct sur la réussite scolaire des élèves (Goddard et al., 2015).

Pour développer cette collaboration, les enseignants, à leur initiative, discutent et échangent de façon informelle et ponctuelle ou interagissent plus formellement, dans le cadre d'activités planifiées et intégrées à l'établissement (Letor et al., 2006). Différents sujets peuvent susciter la collaboration entre enseignants, permettant ainsi de régler des problèmes pédagogiques (McLaughlin et Talbert, 2002) : les programmes d'enseignement, l'évaluation des élèves, le matériel utilisé ou à utiliser, les choix de regroupement des élèves, les activités en dehors de la classe, la vie de l'école, etc. (Lessard, et al., 2009).

L'enquête internationale TALIS de 2018 (OCDE, 2020, 2022) sur l'enseignement et l'apprentissage, qui concerne les enseignants, les chefs d'établissement et l'environnement scolaire, montre que plus le niveau d'enseignement est élevé, moins la collaboration entre enseignants est forte. Les pratiques de collaboration professionnelle des enseignants sont plus faibles au lycée que dans les autres niveaux d'enseignement. En effet, les enseignants auraient tendance à utiliser davantage les échanges et les activités de coordination, comme l'échange de matériel pédagogique, des discussions sur les progressions des élèves ou la présence à des réunions d'équipe, que les formes les plus approfondies de collaboration professionnelle entre enseignants (par exemple : des commentaires émis à d'autres enseignants à la suite de l'observation d'un cours ou la participation à des activités organisées de façon collective). En France, 75 % des enseignants déclarent discuter des progrès des élèves avec d'autres enseignants au moins une fois par mois.

Ce faible travail collectif dans le deuxième cycle du secondaire peut s'expliquer, d'une part, par la structure organisationnelle des établissements et, d'autre part, par la « culture scolaire ». En effet, les lycées sont davantage concernés par le cloisonnement entre les matières et entre les filières, ce qui encourage le travail indépendant. Les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire sont, la plupart du temps, des établissements de grande taille, dans lesquels les enseignants sont nombreux et de divers horizons, de telle façon que la

collaboration peut s'avérer difficile à mettre en place. Par ailleurs, la culture scolaire centrée sur le soutien et l'appui entre enseignants est plus présente dans l'enseignement primaire qu'au lycée, ce qui peut s'expliquer par le profil généraliste des enseignants du primaire qui favorise la communication entre eux et la coordination de leurs missions (de Jong et al., 2019).

Pourtant, selon Cole (2007), « ce sont les équipes et non les individus qui peuvent parvenir à changer l'école » (cité dans Gibert, 2018, p. 11). Au sein d'un établissement, les individus sont, par exemple, amenés à travailler en équipe pour construire et mettre en œuvre le projet d'établissement.

2.2.2. La collaboration entre enseignants : le cas du projet d'établissement

Le projet d'établissement nécessite l'implication d'un grand nombre d'acteurs de l'établissement scolaire, dont les enseignants, mobilisés par le chef d'établissement, qui doivent être engagés dans l'élaboration et dans la mise en œuvre quotidienne du projet d'établissement (Barrère, 2006).

Chaque établissement instaure un projet d'établissement⁵ qui « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux »⁶. Le projet d'établissement fait office de plan d'action, censé guider les acteurs dans leurs décisions concernant la répartition des élèves dans les classes, l'organisation du temps scolaire et de l'orientation des élèves, l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur, la proposition d'activités extrascolaires, etc.

⁵ Le projet d'établissement concerne les établissements du second degré. A l'école primaire, il s'agit du projet d'école.

⁶ Loi d'orientation sur l'éducation L. n° 89-486 du 10 juillet 1989, article 18, titre III, Les établissements d'enseignement.

Le projet d'établissement permet d'organiser la stratégie globale des établissements scolaires, de fédérer la communauté éducative et d'adapter localement les objectifs nationaux prenant en compte les caractéristiques du contexte scolaire (Orellana Fernandez, 2015). Par conséquent, il y aurait autant de projets d'établissement que d'établissements scolaires, qui disposent tous d'une autonomie financière, pédagogique et éducative pour la mise en œuvre de ce projet, puisque chaque organisation sociale définit la manière dont elle va remplir les objectifs nationaux.

La dynamique de travail est ainsi primordiale pour instaurer une stratégie propre au contexte d'enseignement, car le projet d'établissement nécessite un « consensus minimal » et une « vision commune » (Orellana Fernandez, 2015, p. 141). Par conséquent, il est essentiel d'envisager que le travail s'effectue « en équipe ». Ce qui est intéressant pour les enseignants dans la mise en œuvre du projet d'établissement, c'est d'avoir l'opportunité d'organiser les missions pédagogiques et éducatives autour de visées communes, de garantir une continuité d'un niveau de classe à l'autre, de partager des outils et des expériences et de garantir « la cohérence du discours de l'école » (p. 142). Le projet d'établissement, c'est aussi, d'après les enseignants, l'opportunité de « développer une conscience collective dans l'équipe éducative pour aller dans le même sens », « de s'accorder sur des valeurs communes qui sont le fondement de la cohésion de l'équipe », « de poser un cadre commun » comme « points de repère forts » pour les élèves et pour les enseignants (p. 142).

La mise en œuvre du projet d'établissement serait, entre autres, possible en créant de « véritables équipes » au sein d'un « établissement mobilisé » (Dupriez, 2003) : l'établissement scolaire est alors considéré comme un « lieu de coordination d'un travail collectif entre enseignants » (Lator, 2010, p. 3).

Toutefois, des rapports officiels soulignent les faiblesses de la gestion par projet (Barrère, 2006). Ils insistent sur l'absence de véritable projet dans de nombreux établissements et d'un faible engagement de la part des acteurs (IGEAN, 1991, 1998). Parfois, malgré de nombreuses actions et activités proposées au sein de l'établissement, il manque un « projet

fédérateur » qui permettrait d'harmoniser la mise en œuvre de ces actions. Souvent, le projet d'établissement est davantage mis en application et animé par les « acteurs de la vie scolaire : conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation ou aide-éducateurs que par les enseignants eux-mêmes. » (Barrère, 2006, p. 92). Une étude qui porte sur l'école primaire a permis de révéler qu'un faible nombre d'enseignants a connaissance du projet d'établissement avec une « absence de traces de processus de leadership distribué » (Rich, 2013, cité dans Reverdy et Thibert, 2015, p. 25). Aussi, le pouvoir des enseignants sur leurs activités professionnelles et sur le fonctionnement de l'établissement reste limité (Dupriez, 2015) et leur implication dans les processus de négociations et de prises de décisions serait « peu effective » (EHESS, 2011, cité dans Gibert, 2018).

2.2.3. Vers un leadership partagé ?

Il semblerait que la recherche propose de plus en plus l'idée d'un leadership partagé entre les différents acteurs (Derouet et Dutercq, 1997 ; Marks et Printy, 2003). D'après Gauthier (2007), « il ne s'agit en réalité pas de quelque autorité personnelle du chef qui irait imposer un 'pouvoir pédagogique', mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque professeur doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement » (cité dans Endrizzi et Thibert, 2012, p. 5).

Le leadership partagé, ou distribué, concerne de nombreux acteurs et constitue un partage des responsabilités pour impulser une culture du changement au sein de l'établissement : dans ce cas, le changement est considéré comme une initiative collective (Germain, 2018). La construction pédagogique s'effectue notamment grâce aux compétences pédagogiques des enseignants (Pont et al., 2008). Cette approche, appelée systémique, est fondée sur de multiples relations sociales et échanges qui permettent le travail collaboratif. Si le leadership est partagé au sein de l'établissement, chaque acteur peut exercer une influence dans le processus de décision et le fait d'instaurer un travail collaboratif et coopératif permet de ne pas s'enfermer dans l'individualisme (Dutercq et al., 2015).

Barrère (2007) souligne l'importance de trouver des réponses collectivement en confrontant des conceptions pédagogiques entre elles et en exposant les problèmes de discipline au sein de l'établissement, puisque le travail collectif des enseignants aurait une influence positive sur leur réflexivité. Toutefois, le modèle « charismatique » est, selon van Zanten (2010), encore trop présent au sein du système éducatif français, laissant de côté le modèle « managérial » fondé sur l'importance des compétences, plutôt que sur l'importance des qualités personnelles. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent faire face à un double obstacle à la mise en place d'un modèle « managérial » : d'une part, la France semble être encore attachée au système bureaucratique ; d'autre part, les enseignants ne souhaitent pas voir leur autonomie professionnelle et leur liberté pédagogique être limitées. Pour cela, il est nécessaire que l'autonomie devienne collective « pour peser à la fois sur le fonctionnement des établissements mais aussi sur la réussite des élèves » (van Zanten, 2010, citée dans Endrizzi et Thibert, 2012, p. 18).

Le modèle de leadership universel n'existant pas, les pratiques des leaders doivent s'adapter aux besoins, aux conditions et aux contraintes du contexte de chaque établissement scolaire (Leithwood et al., 2004 ; Leithwood et al., 2006). La culture collaborative de l'école peut principalement être insufflée dans le cadre des politiques mises en place dans chaque établissement scolaire, à l'initiative du chef d'établissement.

2.3. Les politiques d'établissement : les choix organisationnels et pédagogiques

Le choix d'une politique d'établissement ne s'effectue pas uniquement selon les souhaits des chefs d'établissement. Le plus souvent, ce sont « l'histoire et la réputation d'un lycée qui déterminent le choix d'un proviseur plutôt que le proviseur lui-même qui détermine la politique de son établissement » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 115). Toutefois, il apparaît que les chefs de lycées dont la réputation n'est plus à défendre, compte tenu de la composition sociale et scolaire, de l'existence de classes préparatoires ou de l'histoire de l'établissement, ont souvent un parcours qui favorise le partage de l'idéologie de la formation des élites prônée

dans leur établissement. D'ailleurs, bien souvent, l'action collective est faible dans ce type de lycée, car la priorité, qui est de « faire travailler » les élèves et de les faire réussir, s'accomplit avant tout au sein de la classe par des actions individuelles de la part des enseignants. À l'inverse, les chefs de lycées moins prisés sont obligés d'attirer des élèves plus faibles et d'instaurer des stratagèmes pédagogiques pour faire face à la reproduction sociale et scolaire (Felouzis et Perroton, 2007). Étant donné que ces établissements cherchent avant tout la « réussite de tous », il est primordial que tous les membres de la communauté éducative soient engagés pour « aller contre les mécanismes les plus huilés des inégalités scolaires » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 115).

Une politique d'établissement ne doit pas forcément instaurer une forte mobilisation de la part des membres de la communauté éducative : en effet, les établissements d'élite mettent en avant une politique de rigueur et de travail pour atteindre un haut niveau d'efficacité tout en assurant leur popularité, alors même que la mobilisation collective est faible. Les établissements qui visent la réussite de tous cherchent *a contrario* à fédérer l'ensemble de l'équipe pour instaurer des mécanismes qui leur permettront d'atteindre leurs objectifs de réussite scolaire, y compris pour les élèves les plus faibles.

D'ailleurs, le projet d'établissement est souvent l'illustration de la politique de l'établissement : il permet d'effectuer un bilan afin de déterminer les objectifs et les orientations de la politique et du projet de l'établissement qui se met en place sur plusieurs années (Germain, 2018). Ainsi, chaque établissement dispose d'une part d'autonomie pour remédier à des problèmes qui leur sont propres.

2.3.1. Les pratiques de constitution des classes

Il apparaît que certaines pratiques organisationnelles ou pédagogiques n'exercent aucune influence sur l'efficacité de l'établissement, mais sont davantage portées sur la volonté

d'amplifier ou de diminuer les différences entre élèves, à l'instar des pratiques de constitution des classes (Duru-Bellat, 2001). Seulement un quart des établissements s'attache à constituer des classes hétérogènes, bien que la réforme Haby de 1975 ait interdit les classes de niveau (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

De nombreuses stratégies, telles que la mise en place d'options culturelles, sportives ou de langue, sont utilisées dans les collèges favorisés pour regrouper les meilleurs élèves dans des classes « d'élite » et, principalement, dans les collèges défavorisés pour rassembler les élèves les plus aisés socialement et de bon niveau scolaire (Payet, 1995). Par conséquent, les autres classes dans les établissements moins avantagés socialement regroupent les élèves les plus faibles scolairement et les plus défavorisés socialement. Puisque les classes sont constituées à partir des résultats scolaires des élèves, cela implique inévitablement une homogénéité sociale et culturelle (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Les pratiques de constitution des classes s'avèrent inéquitables, car les classes homogènes profitent aux élèves les plus favorisés socialement et les plus forts scolairement, ce bénéfice ne pouvant compenser le déficit engendré pour les plus faibles et les plus défavorisés.

Dans ce cas, les pratiques de regroupement ont tendance à augmenter les écarts entre les élèves (Duru-Bellat, 2001). La ségrégation sociale exerce une influence négative sur les ambitions et l'évolution des performances des élèves en difficulté scolaire et d'origine sociale défavorisée. Il existe alors une montée de la violence lorsque ces élèves sont regroupés dans les mêmes classes (van Zanten, 2000b). Davantage d'équité et d'efficacité sont observées dans les établissements qui accueillent un public d'élèves hétérogène : dans ce cas, les élèves les plus en difficulté tendent à rattraper leur retard sur les élèves de bon niveau scolaire au bout de deux ans (Duru-Bellat et al., 2004a). Cette tendance est corroborée par la recherche de Duru-Bellat et Mingat (1997) qui montre que les classes hétérogènes constituent l'environnement le plus équitable, à la fois pour les élèves les plus faibles sans impacter les meilleurs, tout en préservant un niveau scolaire convenable.

Comme l'explique Bressoux (2012), l'effet-classe est souvent confondu avec l'effet-enseignant : « le premier ne se réduit toutefois pas au second, car il y a, dans la classe, des facteurs qui ne sont pas sous le contrôle de l'enseignant et peuvent néanmoins exercer une influence sur les acquis des élèves. Il en est ainsi de la composition du public (composition sociale, niveau scolaire moyen, hétérogénéité, etc.) et de la morphologie des classes (cours simple ou multiple, nombre d'élèves, etc.). » (p. 209).

2.3.2. Les pratiques managériales de l'établissement

Chaque établissement fait le choix d'opter soit pour une politique de la performance, soit pour une politique d'intégration de tous les élèves et de cohésion (Derouet, 1992). D'ailleurs, les établissements sont rarement efficaces pour transmettre à la fois des compétences scolaires et des compétences sociales (Grisay, 1997). La mise en place d'une discipline intransigeante peut se révéler dommageable pour les établissements de milieu social défavorisé, alors qu'elle peut être bénéfique dans des établissements plus favorisés. Les efforts des établissements défavorisés pour soutenir la réussite de tous les élèves, investir les parents d'élèves et préserver des relations chaleureuses sont essentiels.

Étant donné que les logiques organisationnelles et pédagogiques diffèrent d'un établissement à un autre, les chefs d'établissement se voient obligés de « vendre » et de promouvoir leur établissement pour susciter l'intérêt des élèves et de leurs familles. Les activités de marketing font ainsi partie intégrante des missions du chef d'établissement, bien qu'elles ne soient pas officiellement encouragées (Meuret, 1999). Les établissements les plus réputés se font discrets quant à la publicité qu'ils opèrent pour leur établissement, puisqu'ils se suffisent à eux-mêmes pour attirer les meilleurs élèves grâce à leur réputation. À l'inverse, un établissement qui cherche davantage de visibilité est considéré d'ores et déjà comme un établissement moins bon (sinon, il n'aurait pas besoin de faire de la publicité pour attirer des élèves).

Les enjeux de la promotion d'un établissement sont nombreux : plaire aux parents, rivaliser avec les établissements semblables, recevoir de nouveaux financements extérieurs, satisfaire les exigences des évaluations externes. Pour cela, les établissements cherchent en priorité à rénover les bâtiments afin que cela soit visible par les personnes extérieures ou à instaurer des activités prestigieuses ou des options rarement mises en place dans d'autres établissements. Des activités de communication sont également privilégiées, telles que la création de plaquettes de présentation de l'établissement, l'organisation de journées portes ouvertes ou d'autres événements, l'accent mis sur les relations avec les médias, etc. L'objectif est ainsi d'obtenir des résultats quantifiables très rapidement pour attirer l'attention des parents sur la réussite de l'établissement grâce à ses investissements : l'image de l'établissement auprès des familles n'en sera qu'améliorée. Ces activités de marketing qu'entreprennent les établissements ont des répercussions négatives sur la « qualité du service rendu aux usagers » (Meuret, 1999, p. 144), puisqu'ils se concentrent en priorité sur le « faire semblant » plutôt que sur le « faire » : le management prime sur le pédagogique. Cela peut avoir un effet sur les pratiques concernant l'organisation et la pédagogie de l'établissement, car il s'agit d'effectuer des choix en fonction d'exigences extérieures : l'ambition n'est donc pas de remplir des objectifs d'acquisition de compétences cognitives et sociales de la part des élèves. La recherche de notoriété devance la volonté d'une « efficacité pédagogique » (Meuret, 1999).

Nous avons relaté un certain nombre de travaux portant sur les caractéristiques endogènes des établissements qui, à l'inverse des caractéristiques exogènes, sont des variables sur lesquelles l'établissement peut agir. Par exemple, le chef d'établissement joue un rôle dans l'efficacité de l'établissement en fonction de l'organisation de la pédagogie, des conditions d'enseignement qu'il propose, de la fonction de leader qu'il incarne auprès de son équipe, etc. Nous avons également pointé l'importance du travail collaboratif des enseignants, à l'instar de leur collaboration autour du projet d'établissement, qui pourrait profiter à la fois à l'établissement et aux élèves. Certaines recherches vont même plus loin en proposant de considérer un leadership partagé au sein de l'établissement scolaire, qui permettrait ainsi de partager les responsabilités pour enclencher une culture du changement. Une troisième caractéristique endogène a attiré notre attention, puisqu'elle aurait des répercussions notables : il s'agit de la politique d'établissement. En effet, les pratiques de constitution des classes, en regroupant les meilleurs élèves de milieu favorisé entre eux, jouent sur la composition sociale

et scolaire de la classe, ce qui impacte négativement les élèves les moins bons et les plus défavorisés (Duru-Bellat, 2001 ; Payet, 1995).

Alors que ces travaux se sont intéressés à identifier des facteurs d'efficacité des établissements, qu'ils soient exogènes ou endogènes, nous proposons désormais de prêter attention aux effets de l'établissement scolaire sur le bien-être des élèves, leurs attitudes et leur réussite scolaire.

3. Les effets de l'établissement scolaire

Plusieurs études permettent d'affirmer que l'établissement exerce une influence sur les performances et la réussite scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2003), mais qu'il ne faut nullement négliger les effets sur la qualité de vie et la satisfaction au sein de l'établissement, ainsi que sur le bien-être scolaire et personnel des élèves (Bacro et al., 2014).

3.1. Des effets sur le bien-être des élèves

Plusieurs études ont fait état d'une différence de bien-être des élèves selon le contexte dans lequel ils sont scolarisés. À l'école primaire, les scores de bien-être des élèves s'élèvent en moyenne à 7,5 sur 10, ce qui signifie que, la plupart du temps, le bien-être des élèves est assez élevé (Piquée, 2005). Ce score de bien-être élevé des élèves pourrait notamment s'expliquer par une scolarisation dans une école primaire de petite taille (Leithwood et Jantzi, 2009 ; Slate et Jones, 2005).

3.1.1. Un effet de la composition sociale

En outre, les élèves d'origine sociale défavorisée ont un score de bien-être légèrement inférieur à celui des élèves d'origine favorisée. À l'échelle de la classe et ce, quelle que soit leur origine sociale, les élèves obtiennent un score de bien-être supérieur s'ils fréquentent une classe composée d'élèves d'origine sociale favorisée plutôt qu'une classe hétérogène. Les lycées favorisés obtiennent un score de bien-être légèrement plus élevé : à caractéristiques identiques, les élèves de lycées favorisés « se sentent mieux » dans leur lycée que les élèves de lycées défavorisés (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 128). D'une manière générale, le bien-être est meilleur pour les élèves d'origine sociale favorisée et les élèves scolarisés dans un établissement socialement favorisé, qui jugent leur établissement de manière plus positive (à caractéristique individuelle identique) (Duru-Bellat et al., 2004b).

En outre, le fait d'être scolarisé dans un établissement favorisé amène les élèves à estimer que la situation familiale, sociale et scolaire de leurs camarades est plus favorable que la leur (Duru-Bellat et al., 2004a ; Duru-Bellat et al., 2004b). Les élèves de milieu défavorisé sont davantage touchés par ces pensées : « la situation la plus défavorable, en termes de comparaison sociale, est celle des jeunes de milieu défavorisé scolarisés dans des établissements au public favorisé » (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 134). À l'inverse, en termes de comparaison sociale, la situation des élèves d'origine favorisée scolarisés dans un lycée défavorisé est plus confortable.

D'ailleurs, selon Beaud (2002), les élèves d'origine défavorisée scolarisés dans des établissements favorisés se retrouvent souvent dans une « situation psychologique inconfortable : ils souffrent d'une compétition scolaire accrue et de certaines formes d'intimidation symbolique' de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé » (Beaud, 2002, cité dans Duru-Bellat et al., 2004b, p. 462).

3.1.2. Un effet du secteur public ou privé

Le rapport de Bacro et al. (2014) s'intéresse au bien-être des collégiens en tentant, entre autres, d'identifier un lien entre la strate d'appartenance des élèves (public, éducation prioritaire, privé) et leurs résultats aux questionnaires de satisfaction globale de bien-être. Les élèves de collèges privés ont un avantage sur les autres élèves concernant le bien-être : ils ont un score global de bien-être plus élevé que les élèves du public et les élèves d'éducation prioritaire ; ils ont une plus grande satisfaction à l'égard des enseignants par rapport aux élèves du public éducation prioritaire et hors éducation prioritaire et leur satisfaction à l'égard de la classe est également plus grande par rapport aux deux autres groupes d'élèves. En outre, les élèves des collèges EP ont un sentiment d'insécurité plus fort et sont moins satisfaits des relations entretenues avec leurs pairs par rapport aux élèves du public hors éducation prioritaire et ceux du privé. D'ailleurs, pour le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des relations paritaires, les élèves des collèges publics hors éducation prioritaire ont un léger avantage sur les élèves du privé. En revanche, les élèves de collèges EP sont ceux qui ont la plus grande satisfaction à l'égard des activités scolaires, alors que les élèves du public hors éducation prioritaire sont les plus insatisfaits quant aux activités effectuées à l'école.

3.1.3. Un effet du type de lycée

Par ailleurs, le bien-être est également différent selon le type de lycée dans lequel les élèves sont scolarisés. Le ressenti des élèves concernant le lycée professionnel n'est pas apaisé et ne laisse transparaître que peu de satisfaction pour ceux qui subissent leur orientation en lycée professionnel (Bavoux et Pugin, 2013). Cette orientation subie les confronte à un sentiment de dévalorisation et d'injustice leur laissant penser qu'ils sont « trop nuls » pour s'orienter vers l'enseignement général (Feyfant, 2009). À cela s'ajoutent généralement un désintérêt et un repli sur soi laissant de côté la classe et l'établissement. Selon Périer (2008), il est primordial d'éviter que « la désaffiliation scolaire ne se radicalise et que la démobilisation dans les apprentissages puis la déscolarisation, ne soit l'amorce d'un processus d'exclusion »

ce qui impliquerait un « repli défensif sur soi, sur des pairs ou sur la communauté ethnique » (cité dans Feyfant, 2009, p. 9).

3.2. Des effets sur les attitudes des élèves et sur le climat scolaire

De nombreuses attitudes des élèves, qui peuvent ensuite influencer à la fois le climat scolaire de l'établissement et leurs performances scolaires, sont affectées par le contexte scolaire. Par exemple, les plus petites écoles révèlent un meilleur climat scolaire (Cotton, 1996, 2001), offrent de meilleures opportunités aux élèves de s'engager dans des activités parascolaires (en lien avec l'enseignement sans en faire partie intégrante) et une meilleure attention individualisée de la part de l'équipe pédagogique par rapport aux grandes écoles (Raywid, 1999). Toutefois, la taille du collège n'aurait pas d'effet sur le climat scolaire de l'établissement (Gettys, 2003).

Il est fort probable que les attitudes des élèves s'expliquent avant toute chose par la composition sociale du public scolarisé et soient différentes d'un établissement favorisé à un établissement défavorisé. Le fait qu'un territoire soit plus ou moins ségrégué influe sur le climat scolaire de l'établissement. En effet, les contextes ségrégués auraient un effet néfaste sur le climat scolaire (DEPP, 2016). Un tiers des élèves d'éducation prioritaire ne se sent pas en sécurité au sein de son collège, alors qu'ils ne sont qu'un quart à faire part de cette insécurité dans les collèges hors éducation prioritaire (Cnesco, 2016). D'après les résultats PISA, les élèves d'origine sociale modeste seraient de plus en plus exposés à une détérioration du climat scolaire au sein de leur établissement. Aussi, les élèves scolarisés en éducation prioritaire sont 87 % à affirmer qu'ils apprennent bien dans leur collège, ce qui représente cinq points de moins que pour les élèves des autres établissements.

En outre, « les collèges de banlieue affrontent des situations extrêmes mais ils ne sont pas des exceptions, et la violence prend des aspects différents selon les circonstances. Dans les quartiers défavorisés, elle s'exprime par des actes de dégradation et d'agression, elle est

physique et expressive. Dans les « beaux quartiers », la violence s'exprime par la compétition entre les élèves et l'angoisse de la chute. Elle est plus silencieuse et plus sournoise mais elle a les mêmes capacités de destruction du sujet. Dans les quartiers populaires, les collègues prennent en charge la violence. Ils la traitent par la répression et l'exclusion des élèves les plus difficiles. » (Cousin, 1998, p. 24). Les divergences s'observent également au niveau du lycée puisque, dans les lycées favorisés, les problèmes « de type scolaire (manque de sérieux dans le travail, bavardage) » sont plus courants ; alors que les problèmes « de type personnalité (instabilité et agressivité) » sont plus fréquents dans les établissements défavorisés (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 141).

En s'intéressant aux attitudes des élèves de banlieue, van Zanten (2000a) a montré que les conflits qui éclatent entre les élèves amènent les enseignants à développer des stratégies pour les atténuer, ce qui entretient un climat propice aux attitudes de repli sur soi et de contestation envers l'école. Ces élèves, confrontés à la pression de la part de l'école, à un sentiment d'injustice suite aux évaluations négatives, à des orientations dans des filières délaissées, s'éloignent de plus en plus des normes de l'école en prêtant moins d'attention aux valeurs scolaires et au respect de leurs enseignants (Dubet et Martucelli, 1996 ; Rayou, 1999). Le fait que les enseignants soient impuissants face au vacarme fréquent place les élèves « dans un état de dérive » (van Zanten, 2000a, p. 397). Si les élèves sont confrontés à une « orientation fataliste », que ce soit dans le domaine scolaire ou personnel, ils peuvent s'engager plus facilement « dans des activités véritablement délinquantes » (Broccolichi et Ouevrard, 1993, cités dans van Zanten, 2000a, p. 397). Par conséquent, certains élèves de banlieue auraient des comportements « pro-école » : le fait qu'ils interagissent plus avec des camarades de classe qu'avec des personnes de leur quartier leur permet de ne pas décrocher et de rester motivés à l'école. Les élèves qui se comporteraient plutôt de manière « anti-école » privilégient les relations avec des personnes extérieures à la classe et à l'école, ce qui a tendance à les éloigner des activités scolaires (van Zanten, 2000a).

Une enquête met en avant une exposition plus grande à tous types de victimation pour le personnel qui exerce en éducation prioritaire : par exemple, « 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus dans l'année [2010-2011] s'ils sont dans l'éducation prioritaire vs 9,7 %

dans les autres établissements, 9,2 % ont subi des bousculades vs 4,7 % par ailleurs, 5 % ont été frappés vs 3 %, 18 % ont été volés vs 11 %... L'effet cumulatif est important puisque 13,6 % (contre 7,3 %) des personnels exerçant en éducation prioritaire sont soumis à une victimation répétée » (Debarbieux et Fotinos, 2010, cités dans Cnesco, 2016, p. 35). Les personnels à exercer en éducation prioritaire dans le second degré sont quatre fois plus nombreux à rapporter des faits de victimation que leurs collègues exerçant hors éducation prioritaire (DEPP, 2013).

Nous constatons ainsi que les contextes ségrégués, défavorisés, d'éducation prioritaire ou de banlieue ne constituent pas un environnement favorable au développement d'attitudes pacifiques et disciplinées des élèves, ce qui contribue à la détérioration du climat scolaire.

3.3. Des effets sur la réussite des élèves

Des différences de réussite scolaire s'observent selon la composition sociale de l'établissement, le secteur public ou privé, la taille ou la localisation géographique.

3.3.1. Un effet de la taille

Concernant l'effet de la taille, certaines recherches menées aux États-Unis ne permettent pas de mettre en lumière une influence de la taille du collège ou du lycée (Stevenson, 2006). D'autres recherches montrent que la taille du lycée influe significativement et positivement sur l'absentéisme et le décrochage scolaire (Bryk et Thym, 1989). Toujours aux États-Unis, la taille du lycée impacte également la réussite scolaire, puisque les élèves d'un lycée de grande taille obtiennent de meilleurs résultats que les élèves d'établissements plus petits aux tests du Metropolitan Achievement Test (Seventh Edition) (Durbin, 2001). Les plus petits collèges sont, quant à eux, associés à de meilleures performances en lecture et en mathématiques (test PACT) (Roberts, 2002) et, à partir d'une certaine taille de leur établissement, les performances

des lycéens en lecture ne sont plus aussi élevées (Hoagland, 1995). En France, il a été montré que la taille de l'établissement scolaire a un effet sur les résultats scolaires des élèves (Dumay et Dupriez, 2004), ce qui pourrait avoir une influence sur le décrochage scolaire (Khouaja et Moullet, 2016). Les résultats d'une étude menée en France confirment ces résultats et mettent en avant de meilleures performances pour les élèves au brevet lorsqu'ils sont scolarisés dans un collège accueillant un grand nombre d'élèves (Afsa, 2014).

3.3.2. Un effet de la localisation géographique

Par ailleurs, s'agissant de l'effet de la localisation, les enquêtes des années 1980-1990 révèlent que les différences sont faibles entre les élèves scolarisés en milieu urbain et les élèves de milieu rural concernant les apprentissages fondamentaux (Alpe et Barthes, 2014). Les enquêtes de l'OER entre 1999 et 2006 montrent que les élèves de milieu ruraux ont de bons résultats scolaires (Alpe et al., 2001-2010). Les bons élèves seraient même un peu plus nombreux et les élèves plus faibles un peu moins nombreux. Les scores des élèves de milieux ruraux à l'entrée en 6^{ème} sont meilleurs et leurs chances d'arriver à l'heure en 6^{ème} sont plus fortes. En revanche, leur taux de redoublement (6 %) est similaire à celui des taux nationaux et du milieu urbain. Dans l'étude de Brault (2004), la localisation de l'établissement est la seule caractéristique de l'environnement scolaire⁷ à avoir un effet significatif sur les résultats en mathématiques : les élèves des établissements du second degré localisés en milieu urbain ont de moins bons résultats en mathématiques que ceux des autres établissements (Brault, 2004 ; Pong, 1997). Toutefois, un rapport du Cnesco et al. (2018) montre que les élèves des territoires ruraux obtiennent les plus faibles taux de réussite au diplôme national du brevet. Le rapport « Géographie de l'école » de la DEPP (2021) pointe des écarts entre territoires : en effet, si les élèves de communes urbaines ou de grandes villes n'obtiennent pas systématiquement de

⁷ Dans l'étude de Brault (2004), les caractéristiques de l'environnement scolaire sont (1) la localisation de l'établissement, (2) le revenu parental moyen de l'école, (3) le nombre d'élèves dans l'école.

meilleures notes au DNB que les élèves de milieu rural, ils sont plus souvent orientés en seconde générale et technologique.

3.3.3. Un effet de la composition sociale

La composition sociale d'un établissement exerce un effet sur les performances scolaires des élèves. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ont les meilleures performances sont souvent scolarisés dans des établissements qui accueillent des élèves de classes sociales moyenne ou aisée (OCDE, 2001). À caractéristiques identiques, les progressions des élèves seront plus fortes en français et en maths s'ils sont scolarisés dans un lycée favorisé, plutôt que dans un lycée défavorisé. De plus, à caractéristiques personnelles identiques, le fait qu'un élève côtoie des élèves de milieu social plus élevé lui permet d'obtenir de meilleures performances en mathématiques et en sciences (Vandenberghe, 2001).

Les recherches de Duru-Bellat et Mingat (1985, 1988), qui combinent plusieurs variables contextuelles, montrent que les progressions des élèves sont les moins bonnes dans des petits collèges ruraux, dont le public scolarisé est d'origine sociale plutôt défavorisée.

3.3.4. Un effet du secteur public ou privé

Des différences de réussite existent entre les secteurs d'enseignement, puisque les élèves du secteur privé (83,5 %) sont plus nombreux que les élèves du secteur public (75,2 %) à terminer leur scolarité élémentaire sans embûche (Tavan, 2004). Toutes choses égales par ailleurs (à situation sociale et familiale, passé scolaire et attitudes scolaires identiques), les élèves scolarisés dans le secteur privé ont 1,2 fois plus de chance de ne pas redoubler à l'école primaire. Toutefois, l'impact de l'écart semble mineur, car il équivaut à comparer les écarts de réussite entre un enfant d'ouvrier qualifié et un enfant d'ouvrier non qualifié. En outre, une fois

que les caractéristiques sociales et familiales, les passés scolaires des élèves et les attitudes des familles vis-à-vis de l'école ont été contrôlés, il apparaît qu'il n'existe pas de différence entre les deux secteurs concernant le niveau scolaire à l'entrée en sixième : leur niveau scolaire en fin de primaire est « sensiblement égal à celui de leurs condisciples du public » (Tavan, 2004, p. 143). Alors que les élèves du secteur public accèdent au collège sans redoublement et avec un niveau scolaire égal aux autres élèves, l'auteur conclut que le secteur privé emploie des pratiques de passage au collège moins sélectives que le secteur public sans que cela n'ait de répercussion sur les résultats aux évaluations à l'entrée de la sixième. À nouveau, les élèves de collèges privés accèdent davantage en classe de quatrième sans redoubler, mais cet avantage est annulé lorsque l'origine sociale des élèves est contrôlée : cela veut donc dire que l'avantage des élèves des collèges privés sur les élèves des collèges publics est expliqué par l'origine sociale des élèves. Lorsque la situation sociale et familiale des élèves, leur niveau scolaire initial et l'attitude de leur famille vis-à-vis de l'école sont contrôlés, les différences de parcours entre les élèves du secteur privé et ceux du secteur public disparaissent. Tavan (2004) en conclut que « les collégiens du privé connaissent au mieux une situation comparable à celle de leurs condisciples du public » (p. 145).

Une recherche américaine (Shakeel et al., 2016) montre que les programmes de bons d'études (« vouchers ») accordés aux familles pour choisir une école privée entraînent des effets à long terme sur la réussite des élèves. Ces programmes ont un effet positif sur les résultats scolaires, d'autant plus si les différences de qualité d'enseignement entre les établissements publics et les établissements privés sont élevées.

3.3.5. Un effet des caractéristiques endogènes

Certains travaux ont mis en avant un effet du chef d'établissement, du travail collectif enseignant et de la constitution des classes sur les performances scolaires des élèves.

D'une manière générale, les recherches mettent en avant des effets significatifs et assez faibles du rôle du chef d'établissement (Hallinger et Heck, 1998). Des études menées dans différents pays montrent que les chefs d'établissement contribuent indirectement à l'efficacité de leur établissement et à la réussite scolaire des élèves par le biais de mesures prises qui impactent les conditions sociales et scolaires de l'établissement et de la classe (Bell et al., 2003 ; Cheng, 1994 ; Hallinger et Heck, 1996 ; Leithwood et al., 2004 ; Leithwood et al., 2006 ; Southworth, 2003). Woessman et al. (2007) mettent en évidence de meilleurs résultats scolaires des élèves, lorsque les chefs d'établissement sont engagés dans le suivi des cours, organisent régulièrement des observations en classe et effectuent un contrôle du travail enseignant par le biais du suivi de leurs cours.

En outre, plusieurs études empiriques de grande envergure permettent de confirmer un effet du travail collaboratif des enseignants sur les performances scolaires des élèves. D'après le rapport TALIS de l'OCDE (2014), le travail collectif des enseignants, par le biais d'un fort sentiment d'efficacité collective, a un effet direct sur les performances scolaires des élèves (Goddard et al., 2015). D'après les travaux de Ronfeldt et collaborateurs (2015), les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont scolarisés dans une école avec une forte collaboration de ses acteurs ; de la même manière qu'un enseignant seul, bien qu'ayant une forte tendance à collaborer, ne pourra faire davantage progresser ses élèves s'il est dans une « école à faible culture collaborative » (cités dans Gibert, 2018, p. 10). Les recherches effectuées sur le leadership distribué montrent que, lorsque le leadership est partagé entre les enseignants et le chef d'établissement, les relations professionnelles entre les enseignants sont meilleures, ce qui influence positivement la réussite scolaire des élèves (Louis et al., 2010).

Enfin, les pratiques de regroupement des élèves auraient tendance à favoriser des trajectoires scolaires différentes d'un élève à l'autre (Mehan, 1992). La recherche de Duru-Bellat et Mingat (1997) sur les collèges français montre que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves progressent plus lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Les élèves d'une bonne classe progressent mieux, alors que les élèves d'une classe plus faible ont de moins bons résultats (Burriss et Welner, 2005 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). Pour Duru-Bellat et Mingat (1997), les classes hétérogènes constituent la situation la plus équitable, dans

le sens où elles contribuent à un niveau satisfaisant de performances scolaires des élèves les plus faibles sans nuire aux plus forts. D'autres travaux, plus récents, confirment que la constitution des classes pénalise les élèves qui ont le plus besoin de soutien (Francis et al., 2017 ; Mazenod, 2021) et qu'elle avantage les plus forts (Kulik et Kulik, 1982 ; Whitburn, 2001). Toutefois, pour certains, il n'existerait pas ou peu d'effet des pratiques de constitution des classes sur les résultats scolaires des élèves (Higgins et al., 2016 ; Steenbergen-Hu et al., 2016).

Conclusion du chapitre I

En choisissant de présenter divers travaux relatifs aux caractéristiques contextuelles « exogènes », sur lesquelles l'établissement ne peut agir, et « endogènes » des établissements scolaires, nous souhaitons montrer qu'il existe plusieurs types d'établissements avec des caractéristiques qui leur sont propres, ce qui n'est pas sans conséquence sur les élèves. Après avoir passé en revue les différents types de caractéristiques contextuelles, telles que la composition sociale, le type d'établissement (exogènes) ou le rôle du chef d'établissement et des enseignants (endogènes), nous nous sommes attachés à étudier l'effet de ces variables sur les élèves. Nous avons mis en évidence des contextes dans lesquels le bien-être des élèves est assuré, leur réussite scolaire est meilleure et le climat de l'établissement est plus apaisé.

Plusieurs travaux ont mis en lumière un effet des caractéristiques exogènes et endogènes des établissements sur les élèves. Ces derniers se sentent mieux dans les écoles de petite taille (Leithwood et Jantzi, 2009 ; Slate et Jones, 2005), dans les établissements de milieu social favorisé (Duru-Bellat et al., 2004a), dans les collèges privés (Bacro et al., 2014) et dans les lycées d'enseignement général (Bavoux et Pugin, 2013 ; Feyfant, 2009 ; Périer, 2008). Leurs attitudes contribuent également à un meilleur climat dans les petites écoles (Cotton, 1996, 2001) et dans les contextes sociaux plutôt favorisés (Cnesco, 2016 ; DEPP, 2016). Enfin, ils obtiennent de meilleures performances lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements : favorisés (OCDE, 2001), privés (Tavan, 2004), dans lesquels les chefs d'établissement sont engagés dans le suivi des cours (Woessman et al., 2007) et les enseignants travaillent de façon

collective (OCDE, 2014 ; Ronfeldt et al., 2015). Les élèves scolarisés dans une bonne classe ont également plus de chances de réussir (Burris et Welner, 2005 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). Il n'existe pas de consensus concernant la taille et la localisation géographique : les recherches montrent de meilleures performances pour les élèves d'établissements de grande taille (Afsa, 2014 ; Bryk et Thym, 1989 ; Durbin, 2001) et de petite taille (Roberts, 2002), de milieu urbain (Cnesco et al., 2018) et de milieu rural (Brault, 2004).

La majorité des travaux a mis en évidence un effet de l'établissement sur la réussite scolaire des élèves et sur leurs compétences académiques, mais a négligé son influence sur les compétences non académiques, qui seraient davantage transversales et dont le développement pourrait être influencé par des différences entre établissements. Au vu de l'importance de ces compétences pour la société (OCDE, 2015) et de leur rôle dans la réussite scolaire en tant que variables intermédiaires (Giret et Morlaix, 2016), nous nous intéressons aux compétences non académiques, appelées également sociales, et, plus particulièrement, aux compétences citoyennes, qui sont moins étudiées que les compétences cognitives : les compétences citoyennes, qui appartiennent à la famille des compétences sociales, sont davantage orientées sur la formation du citoyen. Il s'agit désormais d'étudier la notion de compétence citoyenne, puis de comprendre par quels moyens sont formés les élèves-citoyens d'aujourd'hui et d'identifier les facteurs qui, au sein d'un établissement scolaire, permettent le développement de ces compétences.

Résumé du chapitre I

Ce premier chapitre s'est longuement intéressé à un courant de la recherche en sciences de l'éducation, qui a permis de révéler un effet de l'établissement scolaire sur les élèves. Les recherches permettent d'expliquer, en partie, les différences entre élèves par le contexte de l'établissement, puisque les conditions d'apprentissage varient selon les contextes (Duru-Bellat, 2002). Les résultats scolaires des élèves sont meilleurs d'un collège ou d'un lycée à l'autre (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Grisay, 1997). Cet effet-établissement n'expliquerait pas plus de 6 % des différences de performances scolaires entre élèves (Felouzis, 1997 ; Grisay, 1997) et serait plus faible en France que dans d'autres pays (Scheerens et Creemers, 1989).

Nous avons, dans ce chapitre I, souhaité montrer la portée de cet effet-établissement, qui concerne de nombreuses caractéristiques de l'établissement et qui influence significativement les élèves. Nous avons présenté deux types de caractéristiques contextuelles, que nous appelons « **exogènes** », qui renvoient à l'établissement de petite ou de grande taille, sa localisation urbaine ou rurale, sa composition sociale favorisée ou défavorisée (et en éducation prioritaire), le secteur public ou privé et le type de lycée d'enseignement général ou d'enseignement professionnel ; et « **endogènes** » qui concernent le rôle du chef d'établissement, les pratiques collaboratives des enseignants au sein de l'établissement et les politiques de constitution des classes et de management de l'établissement.

Des effets du contexte de l'établissement, par le biais de ces deux grands types de variables, ont été démontrés, d'une part, sur le bien-être et les attitudes des élèves qui impactent le climat scolaire ; d'autre part, sur leurs performances scolaires.

(1) l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes :

Les études sont nuancées quant à l'effet de la taille de l'établissement, certaines ne montrant aucun effet aux niveaux primaire et secondaire (Caldas, 1993 ; Gettys, 2003 ; Lamdin, 1995 ; Stevenson, 2006), d'autres pointant un effet soit des établissements de grande taille (Afsa, 2014 ; Durbin, 2001), soit des établissements de petite taille (Roberts, 2002 ; Slate et Jones, 2005). Un lien entre localisation géographique de l'établissement et performances scolaires a également été démontré, faisant ressortir de moins bons résultats pour les élèves

scolarisés en milieu urbain (Alpe et Barthes, 2014 ; Brault, 2004). Des différences entre établissements sont également mises en avant selon le milieu social du public accueilli, avec un avantage marqué pour les établissements favorisés, sur le bien-être et les performances scolaires des élèves (Duru-Bellat et al., 2004 ; OCDE, 2001 ; Vandenberghe, 2001). En outre, les effets des écoles privées, par le biais de l'origine sociale favorisée de leurs élèves, sont significativement positifs sur les attitudes et les comportements des élèves (Fleming, 2014 ; Shakeel et al., 2016). Enfin, les études montrent des contextes globalement plus défavorables en éducation prioritaire et en lycée professionnel (Bacro et al., 2014 ; Debarbieux et Fotinos, 2010 ; di Paola et al., 2016).

(2) l'effet des caractéristiques contextuelles endogènes :

Le chef d'établissement contribue à l'efficacité de son établissement par le biais d'un fort engagement dans son établissement (Woessman et al., 2007) et de mesures qui impactent les conditions de scolarisation (Leithwood et al., 2006). De plus, le travail collectif entre enseignants, qui s'avère être faible dans le secondaire (OCDE, 2014), a un effet direct sur la réussite scolaire des élèves (Goddard et al., 2015).

Concernant les politiques d'établissement, les pratiques de constitution des classes affectent la réussite scolaire des élèves : les classes homogènes de bon niveau n'avantageraient que les bons élèves (Kulik et Kulik, 1982).

CHAPITRE II : Les compétences citoyennes des élèves

La visée de l'école n'est pas uniquement de délivrer des connaissances et des compétences fondamentales, puis des diplômes, mais également « d'éduquer, d'inculquer des valeurs et des représentations communes, voire des sentiments partagés, au-delà des singularités et des inégalités sociales et culturelles » (Dubet et Duru-Bellat, 2020, p. 139). L'école française transmet aux élèves des valeurs républicaines qui permettent leur intégration sociale et encouragent leur participation dans la vie citoyenne, par le biais d'un engagement politique et juridique (Zaffran, 2020). Selon l'OCDE (2015, 2016), s'ils veulent réussir leur scolarité et leur vie future, les élèves doivent détenir des compétences cognitives, sociales et affectives. L'ensemble de ces compétences leur permet ainsi d'envisager plus sereinement une potentielle employabilité et de relever les défis économiques, sociaux et technologiques de notre siècle, leur imposant de recourir, entre autres, à des compétences sociales et affectives de persévérance, de coopération, de sociabilité et de gestion des émotions.

1. La notion de compétence sociale

Le développement des compétences sociales et affectives, qui permettraient de traduire les intentions des individus en actes, est aussi impliqué dans de nombreuses améliorations pour eux : une plus grande probabilité d'obtenir un diplôme universitaire, une meilleure santé et un mode de vie plus sain, un meilleur bien-être, une baisse des problèmes comportementaux, etc. (OCDE, 2015). Ces compétences sociales, appelées non-cognitives par Heckman et Kautz (2012), influeraient sur la réussite scolaire au moins autant que le Quotient Intellectuel (Kautz et al., 2014). Elles seraient également, selon l'OMS (1994) qui les qualifie de « life skills », bénéfiques pour réussir à l'école et pour réussir dans sa vie. Quelques recherches, dont le suivi des individus est longitudinal, soulignent que les compétences sociales jouent un rôle important

dans la réussite scolaire, professionnelle et sociale, ainsi que sur le bien-être des individus (Heckman et Kautz, 2012).

1.1. Qu'est-ce qu'une compétence sociale ?

Une définition simplifiée des compétences sociales propose de les considérer comme un ensemble de compétences qui se réfère davantage « à un savoir-être et moins à un savoir théorique » (Semeijn et al., 2005, cités dans Gaussel, 2018, p. 4). Toutefois, la notion s'avère bien plus complexe que cette définition et mérite que l'on s'y attarde plus longuement.

1.1.1. Différentes appellations

Le caractère polysémique de ces compétences souligne la grande complexité des chercheurs à appréhender et à définir la notion de compétence sociale, qui peut être encore considérée comme un objet confus et obscur (Gaussel, 2018). Plutôt que de porter un intérêt à l'« instabilité sémantique » du terme (Gaussel, 2018, p. 2), Rey (2015) préfère souligner l'usage du terme dans des champs de pratique divers. D'ailleurs, les points de vue concernant les définitions de la compétence sont disparates (Berry et Garcia, 2016).

Ainsi, chaque domaine souhaite proposer un terme propre à sa discipline. En sociologie, les auteurs ont insisté sur la dimension sociale de la notion et choisissent le terme « compétence sociale » (Dutrenit, 1998). Les chercheurs en psychologie accordent de l'importance aux émotions, ainsi qu'à la personnalité et au caractère, et ont décidé d'utiliser différents termes : les « compétences sociales et relationnelles » (Peyré, 2000), les « compétences socio-émotionnelles » (Durlak et al., 2011), les « character skills » (Heckman et Kautz, 2013), etc. Le courant béhavioriste a également proposé de les nommer « compétences comportementales » (Lenoir et al., 1999). Les économistes, quant à eux, utilisent de nombreux termes pour qualifier la notion de compétence : les « compétences non académiques » (Stasz et Brewer, 1999), les

« non cognitive skills » (Borghans et al., 2008 ; Heckman et Kautz, 2012), les « soft skills » (Heckman et Kautz, 2012), etc. De plus, les termes de « savoir-être » et « traits de personnalité » sont également utilisés, mais correspondraient davantage à une conception figée et innée de la compétence.

En outre, ces compétences sociales telles que la résolution de problème ou la capacité à vivre ensemble, souvent définies par les termes « transversales » ou « non académiques », peuvent se développer grâce aux activités scolaires et aux enseignements disciplinaires, mais également grâce aux expériences de la vie (Duru-Bellat, 2015). Ainsi, elles s’opposent aux compétences académiques et disciplinaires qui, elles, sont inscrites « dans un cadre formel » (p. 14) et dans les programmes scolaires. Néanmoins, étant donné que les compétences sociales et citoyennes apparaissent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Morlaix, 2015), nous ne pouvons les définir comme des compétences « non académiques » : les compétences auxquelles nous nous intéressons sont donc sociales et académiques. Nous y reviendrons ultérieurement.

En dépit de la diversité de termes employés pour définir la notion de compétence sociale, nous retrouvons derrière toutes ces appellations les mêmes principes et les mêmes caractéristiques (Heckman et Kautz, 2013). Il convient désormais d’apporter des précisions sur la définition de la notion de compétence sociale.

1.1.2. Les caractéristiques spécifiques aux compétences sociales

Les compétences sociales se distinguent par des caractéristiques qui leur sont propres : elles sont inter- et/ou intra-personnelles et sont transversales.

1.1.2.1. La compétence sociale est inter- et/ou intra-personnelle

Le caractère inter ou intra-personnel de la compétence constitue une caractéristique spécifique à la compétence sociale. Selon Morlaix (2015), il est important d'identifier deux types de compétences sociales : les compétences interindividuelles et/ou les compétences intra-individuelles. Parmi les compétences sociales intra-individuelles, nous pouvons notamment citer la ténacité, la curiosité, l'autonomie, la motivation et l'estime de soi. À l'inverse, si la compétence est interindividuelle ou extrinsèque, les individus adoptent des comportements qui sont orientés vers autrui : le respect des règles de communication, de politesse et le respect des règles de vie en communauté. Selon Hernandez (2015), les deux dimensions, interpersonnelles et intra-personnelles, comportent plusieurs sous-dimensions : l'élève pourrait, par exemple, maîtriser une sous-dimension d'une compétence interpersonnelle, sans pour autant être compétent dans toutes les sous-dimensions.

Plusieurs travaux montrent que ces deux types de compétences seraient complémentaires entre elles (Jones et Lavalée, 2009 ; Lenzen et al., 2012). Ainsi, selon Perren et al. (2012), il semble primordial de prendre en compte ces deux types de compétences : les « self-oriented and other-oriented social skills »⁸. Gendron (2010), qui utilise le terme de compétences émotionnelles pour désigner les compétences sociales, précise que l'individu doit gérer ses émotions, à la fois chez lui-même, et également chez les autres. D'une manière plus générale, il est important de considérer la « gestion de soi » et la « gestion des relations » (Roegiers, 2012). Loizon et Gruet (2011) évoquent des savoir-être pour soi et pour les autres. Le soi se construit notamment grâce à la complémentarité de notre perception de l'individu que nous pensons être et des interactions avec autrui (Masciotra et Medzo, 2009).

⁸ Il est possible de traduire de la manière suivante : les compétences sociales orientées sur soi (« self-oriented ») et celles orientées sur les autres (« other-oriented »).

La compétence sociale serait alors orientée soit sur une relation à soi, soit sur une relation aux autres. Dans les deux cas, elle s'opposerait à la compétence disciplinaire et se rapporterait davantage à une dimension transversale de la compétence.

1.1.2.2. La transversalité de la compétence sociale

Selon Roegiers (1999), la compétence est, bien souvent, disciplinaire, dans le sens où elle permet de résoudre des problèmes propres à une discipline et qui nécessite de mobiliser des ressources spécifiques à cette discipline. Toutefois, la compétence ne peut résoudre ce problème sans la mobilisation de plusieurs savoir-faire qui ne sont pas propres à la discipline, mais qui sont transversaux. Une compétence disciplinaire peut mobiliser des savoirs qui sont transversaux : des savoir-faire et des savoir-être. Morlaix (2009) semble davantage attribuer les savoirs théoriques à la compétence spécifique et les savoir-faire et savoir-être à la compétence transversale. Il est aussi important que ces compétences transversales soient mobilisées dans toutes les disciplines scolaires afin qu'elles se développent et qu'elles permettent à l'élève « de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (Morlaix, 2009, p. 22).

Selon Morlaix (2009), soit les compétences sont spécifiques à une discipline et concernent une situation particulière, soit elles sont transversales et concernent des savoir-faire et des savoir-être. De la même façon, une compétence peut être « commandée par un contexte précis » (Drozda-Senkowska et Huguet, 2003, p. 155), mais peut également être « transférable d'un contexte à l'autre » (p. 5).

Que l'individu se situe en milieu scolaire, professionnel ou dans la vie quotidienne, il peut mobiliser des compétences transversales qui lui permettront de s'adapter à des situations différentes (Fanchini, 2016). Même si les compétences développées dans le domaine scolaire ne peuvent pas être transférées immédiatement, elles permettraient tout de même le

développement de « compétences plus générales » (Rey, 1996) qui pourraient être transférées à différents domaines (domaine personnel, professionnel, social, etc.).

D'après Langouche et al. (1996), les compétences transversales peuvent être socio-affectives (le respect d'autrui, la coopération, etc.) ou cognitives (par exemple, la mémorisation). En effet, selon Vásquez-Bronfman et Martinez (1996), les compétences sociales seraient transversales aux disciplines scolaires. Acquisées grâce à diverses activités, elles seraient donc communes à plusieurs disciplines et ne seraient pas spécifiques à une discipline donnée (Rey, 1996). La compétence transversale correspondrait à un savoir-faire, comme des savoirs méthodologiques que l'élève peut utiliser dans toutes ses activités (la prise de notes, l'organisation dans son travail, faire un résumé, etc.), ou à un savoir-être, qui tend vers le savoir comportemental telle que l'estime de soi ou la résolution de problème. Selon Rey (1996), les compétences scolaires ne permettraient pas de mobiliser directement des compétences dans la vie quotidienne, mais participeraient plutôt à la formation du jeune et au développement de compétences plus générales, mobilisables dans les domaines civique, professionnel ou social. Ces compétences transversales permettraient, en outre, de parvenir aux disciplines scolaires notamment grâce aux compétences méthodologiques.

D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation nationale a décidé, en 2002, d'attribuer le caractère transversal à certaines compétences (Morlaix, 2015). Par exemple, la maîtrise du langage et de la langue française, ainsi que l'éducation civique, sont, à partir de cette date, considérées comme des compétences transversales qui permettent principalement de se comporter de manière appropriée en collectivité : ainsi, ces compétences transversales peuvent être considérées comme des savoir-être ou des compétences sociales.

1.1.3. Les caractéristiques communes à toutes les compétences

La compétence sociale se définit également par des caractéristiques qui sont communes à tous types de compétences, qu'elles soient cognitives ou sociales.

1.1.3.1. Processus dynamique et évolutif

Selon Jonnaert (2017), la compétence provient d'un « processus dynamique et constructif du traitement des situations » et serait également « évolutive » (p. 7). Les compétences sociales seraient des « comportements adaptatifs » (p. 59) et pourraient être modifiées avec l'expérience (Guillain et Pry, 2007).

Ainsi, nous pouvons, à partir de cette caractéristique, faire une distinction entre le trait de personnalité et la compétence. Le trait de personnalité serait davantage intrinsèque à l'individu et relèverait d'une « dimension figée voire déterminée » (p. 34) : les traits de personnalité sont ainsi considérés comme étant permanents ou héréditaires (Fanchini, 2016). La compétence, elle, résulterait d'un apprentissage qui serait possible grâce à l'école ou à l'environnement familial de l'élève. Puisque l'apprentissage des compétences sociales s'effectue grâce à l'environnement familial, social, scolaire et/ou professionnel, son développement est alors strictement personnel et ses constructions sont « spécifiques à chacun » (Le Boterf, 2013, p. 100). Quel que soit son environnement ou son âge, l'individu évolue grâce à l'acquisition de nouvelles compétences. Cela requiert une adaptation aux normes sociales spécifiques à l'environnement dans lequel l'individu évolue : il doit alors avoir saisi quel comportement personnel il doit adopter en vue de développer une nouvelle compétence.

Selon Cunha et al. (2010), les compétences s'autoproduisent et se complètent de façon dynamique, puisque le niveau de compétences à un âge donné a un effet sur la productivité future : ainsi, l'évolution des compétences futures est déterminée à partir d'effets directs ou indirects. L'auto-productivité des compétences peut notamment s'expliquer de la manière suivante : « les compétences engendrent les compétences » (Heckman et Kautz, 2013, cités dans Fanchini, 2016, p. 19). En outre, le niveau de compétences à un âge donné dépend en partie du niveau de ces compétences à un plus jeune âge, qui dépend également de l'investissement antérieur (Cunha et Heckman, 2007, 2008 ; Cunha et al., 2010). En effet, le niveau de compétences futures augmente grâce à un investissement présent, qui permettra également d'augmenter le retour sur investissement ultérieur (Heckman et Kautz, 2013). Par

exemple, l'éducation des parents et le système éducatif peuvent jouer un rôle dans le développement des compétences d'un enfant, puis dans le développement de ses compétences lorsqu'il sera adulte. Un adulte peut ainsi tirer profit des investissements effectués depuis sa naissance qui ont permis le développement de ses compétences : ainsi, son niveau de compétences lui permettra, par exemple, d'accéder à l'enseignement supérieur, de bénéficier d'un meilleur revenu et d'être en meilleure santé (Heckman et Kautz, 2013).

Les compétences acquises à un niveau augmentent les compétences d'un niveau ultérieur, persistent de fait tout au long de la vie et permettent également d'améliorer la productivité future (Cunha et al., 2005) : une éducation précoce engendre par la suite des bénéfices à long terme (Heckman et Kautz, 2013). Attendu que les investissements depuis l'enfance ont un effet sur le niveau de compétences d'un individu, l'acquisition de compétences est souple et non figée : en effet, d'après un rapport de l'OCDE (2015), toutes les compétences, qu'elles soient cognitives ou non-cognitives, se développent au cours de la vie. Selon Coulet (2010), tous les individus ont acquis des compétences personnelles, qu'ils doivent développer grâce à l'éducation, la formation ou l'expérience.

Plusieurs facteurs pourraient permettre aux compétences sociales d'évoluer et de se développer, comme le contexte social (Abbet et Moreau, 2012) ou la volonté personnelle (Abbet, 2016). L'âge de l'individu aurait aussi un effet sur le caractère évolutif de ces compétences, puisque des travaux en neurosciences ont montré que le développement des compétences sociales est en lien avec le « développement lent du cortex préfrontal » (Fanchini, 2016, p. 45) : « la période la plus propice au développement des character skills serait l'enfance » (p. 46). Outre le point de vue des neurosciences, il a été démontré que le rôle de la sphère familiale était plus important que le rôle des gènes (Heckman et Kautz, 2013). En effet, la qualité de l'éducation des parents, ainsi qu'un environnement respectueux, jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences sociales de l'enfant (Heckman et Kautz, 2013) : selon l'OCDE (2015), la famille, l'École et la communauté seraient impliquées dans le développement des compétences sociales des élèves. De plus, l'individu aurait besoin du concept de « régulation » pour s'adapter à l'activité et du concept de « restructuration » afin de

réorganiser l'ensemble de ses compétences grâce aux compétences acquises précédemment (Hernandez, 2015).

Pour que ce processus dynamique et évolutif puisse se réaliser de manière efficace, il est aussi nécessaire que l'individu mobilise de nombreuses ressources et ce, dans une situation particulière.

1.1.3.2. Mobilisation de ressources dans un contexte particulier

Selon Allal (2002), la compétence est un « réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations » (p. 81). Les diverses ressources citées précédemment sont organisées selon un « réseau », qui permettra, par la suite, d'atteindre un objectif dans une situation donnée. Mandon (1990) parle de la mobilisation des « connaissances et qualités pour faire face à un problème donné » (p. 2) et Tardif (2006) souligne que la compétence se développe grâce à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

Parmi les ressources mobilisées, nous pouvons mentionner le comportement, qui semble être un outil adapté à la mesure des compétences non académiques (Heckman et Kautz, 2013). Cependant, selon Peyré (2000), d'autres ressources seraient également mobilisées pour développer une compétence sociale : des valeurs, des conduites, des aptitudes, des besoins, etc.

Le travail des deux auteurs Baudelot et Leclercq (2005) nous semble tout à fait pertinent pour différencier les ressources mobilisées. Ils distinguent deux notions développées préalablement par deux autres auteurs : la notion de capital humain développée par Becker (1964), correspondant davantage aux savoirs cognitifs, et la notion de capital culturel de

Bourdieu (1979) qui renvoie aux savoir-être. D'après Baudelot et Leclercq (2005), le capital humain ne concernerait que les savoirs cognitifs et les compétences professionnelles, alors que le capital culturel se constituerait de « dispositions, postures, et plus généralement d'habitus susceptibles d'engendrer des conduites adaptées à de nouveaux contextes » (Baudelot et Leclercq, 2005, cités dans Morlaix, 2009, p. 19). En outre, Vergnaud (2001) propose de considérer plusieurs formes d'organisation de l'activité, qui s'adapteraient aux différentes situations. Parmi les éléments qui composent les formes d'organisation de l'activité, nous pouvons citer « les gestes (mobilisés par le sportif, la danseuse, l'artisan, le conducteur de machines complexes...), les compétences scientifiques et techniques (de l'expert en lanceurs spatiaux, du technicien de maintenance...), l'interaction avec autrui et l'activité langagière » (Vergnaud, 2001, cité dans Morlaix, 2009, p. 20-21).

Il semblerait que les compétences sociales correspondent, avant tout, à un comportement individuel (Dodge et al., 1984), car elles ne résulteraient que d'une volonté et d'une motivation personnelles (Moscovici, 2005). Néanmoins, l'environnement de l'élève aurait également un rôle à jouer : en effet, selon Hernandez (2015), les compétences sociales « se réalisent en co-construction, dans une interaction réciproque avec autrui » (p. 15). Ainsi, l'élève adapte son comportement grâce à une interaction entre, d'un côté, son environnement familial, social, scolaire et, de l'autre, ses aptitudes cognitives, sociales et culturelles. En effet, l'efficacité d'une compétence, autrement dit l'accomplissement d'une tâche ou d'un objectif, doit être perçue en lien avec le contexte social familial ou scolaire de l'élève (Cavell, 1990 ; Rubin et Rose-Krasnor, 1992). D'après Dutrénit (2000) et Coulet (2010), le contexte influence davantage l'acquisition des compétences non académiques des élèves.

Selon Jonnaert (2017), la compétence correspond toujours à une situation et à une famille de situations. La compétence ne serait donc pas développée que par l'individu lui-même, mais également par les échanges que l'individu entretient avec son environnement (Durat et Mohib, 2008). En effet, les « champs d'expériences » d'un individu ou d'un groupe d'individus joueraient un rôle important dans le développement de la compétence. Par « champs d'expériences », l'auteur comprend les connaissances des individus, ainsi que les compétences qu'ils ont pu construire dans d'autres situations. Le développement de la compétence s'appuie

également sur la mobilisation de plusieurs ressources d'un individu ou de plusieurs individus. Les ressources peuvent donc être spécifiques soit à l'individu, soit à certaines situations, soit aux deux.

Selon Perrenoud (1997), les ressources sont mobilisées dans le cadre d'une situation spécifique et d'un contexte particulier. Ainsi, la compétence rendrait les individus capables d'agir de manière efficace face à certaines situations qu'ils réussiraient à maîtriser grâce à « des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud, 1999, p. 16). Deux auteurs parlent également d'« une conduite dans un domaine donné » pour désigner la compétence (Dolz et Ollagnier, 2002). En effet, la compétence ne s'effectuerait qu'« en acte » et non « à vide » (Le Boterf, 1994, p. 16) : c'est justement cet acte qui doit faire exister la compétence.

En outre, selon Le Boterf (1994), « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser » (p. 16) : ainsi, pour pouvoir être compétent, il est important de « savoir faire quoi et quand » (Le Boterf, 2002, cité dans Fanchini, 2016, p. 7).

Il semblerait que le développement d'une compétence sociale et l'atteinte d'un but s'effectuent grâce à la mobilisation de multiples ressources : des comportements, des ressources sociales, émotionnelles, culturelles qu'elles soient individuelles ou construites grâce à l'environnement de l'individu, des gestes, des interactions, des dispositions ou d'un habitus, etc.

1.1.4. Définitions et classification : que retenir de la compétence sociale ?

Nous associons désormais tous les éléments de définition à retenir de la compétence sociale. Selon Fanchini (2016), même si la notion de compétence sociale ne fait toujours pas consensus, deux éléments semblent importants à considérer dans la définition de la compétence sociale. Tout d'abord, les compétences que nous étudions se rapprochent des compétences sociales et émotionnelles et peuvent être interindividuelles et/ou intra-individuelles.

La compétence sociale peut être définie comme « l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social » (OFSP⁹, 2010, p. 932)¹⁰. Le développement des compétences sociales permettrait également d'améliorer le développement personnel et social des individus, ainsi que leur réussite scolaire et professionnelle (programme MASS, Kechagias, 2011).

Suite au travail que nous venons d'effectuer qui visait à recenser plusieurs références sur la notion de compétence sociale, nous suggérons d'associer les caractéristiques présentées ci-dessus afin d'élaborer une définition qui serait propre à notre travail. Nous pouvons ainsi dire que les compétences sociales que nous étudions sont académiques, puisqu'elles apparaissent dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En outre, elles sont transversales, dans le sens où elles ne sont pas spécifiques à une discipline particulière. L'individu peut développer des compétences de relation à soi, ce sont alors des compétences intra-individuelles, ou de relation aux autres, elles sont interindividuelles. Elles font également partie d'un processus dynamique, c'est-à-dire que les compétences peuvent se développer à travers le temps, avec l'éducation par exemple. Pour cela, de nombreuses ressources cognitives, émotionnelles ou sociales doivent être mobilisées : dans le cas des compétences sociales, l'individu doit mobiliser davantage de savoir-être.

⁹ Office Fédéral du Sport, Suisse

¹⁰ Cité par Lenzen et al. (2012), p. 3.

Nous pouvons donc synthétiser nos réflexions en affirmant que les compétences sociales sont académiques, transversales, interindividuelles et/ou intra-individuelles et qu'elles appartiennent à un processus complexe et évolutif qui demande la mobilisation de ressources.

1.2. Quel est le rôle d'une compétence sociale ?

Outre la réussite professionnelle, économique et sociale, ainsi que les effets sur le bien-être des individus, il semble primordial de rappeler que les compétences sociales permettent également d'améliorer la réussite scolaire.

1.2.1. Compétence sociale et réussite scolaire

Selon Duru-Bellat et al. (2008), le rôle de l'École correspondrait autant à l'éducation qu'à l'instruction : l'objectif, pour l'École, est ainsi de socialiser et de former des personnalités. Néanmoins, il ne s'agirait pas de transmettre aux élèves « une liste de savoirs académiques dont on sait bien qu'ils seront vite oubliés » (Duru-Bellat, 2016, p. 9), mais plutôt d'équiper les jeunes afin qu'ils soient prêts à affronter les différentes étapes de la vie et qu'ils soient également « capables de... » : la notion de compétence remplit cette mission.

Étant donné l'importance de ces compétences dans différents domaines, il semble nécessaire de les considérer au sein de l'École (Fanchini, 2016 ; Morlaix, 2015 ; Rayou, 1999). En effet, les compétences que les élèves développent et qui correspondent davantage à un savoir-faire ou à un savoir-être peuvent être utilisées pour expliquer les résultats des élèves en réussite scolaire (Morlaix, 2015). Les compétences cognitives ne seraient pas les seules compétences révélatrices d'une réussite scolaire : les compétences sociales pourraient également être utilisées en tant que déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire (Duckworth et Yeager, 2015).

Il semblerait d'ailleurs que la grande majorité des pays de l'OCDE ait intégré ces compétences au sein de l'École (Ananiadou et Claro, 2009). L'Union Européenne, en 2006, a mis en avant huit compétences clés de l'éducation et la formation tout au long de la vie que les élèves doivent maîtriser. Parmi celles-ci, nous retrouvons les compétences académiques, telles que la compétence mathématique et les compétences de base en science et technologie, mais les compétences sociales sont également présentes : apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle (Union Européenne, 2006). En outre, d'autres auteurs évoquent des « compétences du 21^{ème} siècle » pour souligner l'importance des compétences qui ne sont pas des compétences scolaires et disciplinaires (Carnevale, 2013 ; Voogt et Roblin, 2012).

Plusieurs recherches expliqueraient la réussite scolaire des élèves par le biais de l'acquisition des compétences sociales. Selon Danner et al. (2005), les compétences cognitives seraient développées par les élèves les plus faibles, ainsi que par les élèves les plus forts. En revanche, seuls les bons élèves seraient en capacité de développer d'autres compétences, davantage transversales. Ces élèves réussiraient à prendre du recul par rapport à la situation de l'activité et pourraient transférer des notions à d'autres champs d'apprentissages (Bautier et Rochex, 1997). Par ailleurs, lorsqu'un élève de maternelle apprend à développer ses compétences sociales et émotionnelles, ses progrès en vocabulaire et dans toutes les disciplines scolaires seront plus rapides et ce, même si son niveau scolaire était initialement faible (Bierman et al., 2008).

Un article de Morlaix (2015) tente d'expliquer les différences de scores entre les élèves à un questionnaire qui permet de déterminer leur niveau scolaire. Grâce à un modèle statistique, il a été montré que 29,5% des différences entre élèves à ce questionnaire peuvent être expliquées par certaines compétences sociales, qui joueraient de façon significative et positivement sur le score (Morlaix, 2015). Plus précisément, certains items qui apparaissent significatifs, comme « ne pas toujours demander la permission » ou « ne pas aimer travailler en groupe », correspondraient à l'autonomie des élèves leur permettant d'obtenir un score plus élevé. À l'inverse, certaines compétences auraient un effet négatif sur le score : « couper la parole », « ne pas aider les amis en difficulté », « être incapable de se situer par rapport aux autres ». En

outre, un autre modèle statistique permet d'expliquer que le développement des compétences sociales dépendrait des caractéristiques personnelles des individus (sexe, âge, PCS des parents, etc.). D'ailleurs, la recherche de Fanchini et Morlaix (2021) atteste d'une influence du sexe de l'élève et du niveau social de ses parents sur le développement de ses compétences sociales : plus le niveau social de ses parents est élevé, moins la socialisation genrée est forte. Autrement dit, le sexe aurait un effet moins important sur les compétences sociales si le niveau social des parents est favorisé.

De nombreux travaux semblent ainsi montrer que les compétences sociales auraient un effet sur la réussite scolaire. Certains auteurs confirment le lien existant entre compétence sociale et réussite scolaire, mais proposent de considérer l'effet des compétences sociales comme indirect sur la réussite scolaire.

1.2.2. La compétence sociale : un effet indirect sur la réussite scolaire ?

Il serait envisageable d'estimer que les compétences sociales influeraient indirectement sur la réussite scolaire (Morlaix, 2015) : ces compétences auraient un effet sur des « variables médiatrices » (p. 198), qui, elles-mêmes, influeraient directement sur la réussite scolaire. Ces variables médiatrices feraient alors le lien entre les compétences sociales et la réussite scolaire. Par exemple, le bon comportement d'un élève avec ses camarades facilite les relations et favorise son bien-être scolaire. Étant donné que l'effet du bien-être sur la réussite scolaire a été démontré, nous pouvons donc dire que le bien-être est une variable médiatrice, puisque les compétences sociales ont un effet sur le bien-être, qui a lui-même un effet sur la réussite scolaire (Filisetti, 2009).

La relation entre la compétence sociale et la réussite sociale peut être considérée grâce à plusieurs facteurs (Wentzel et Asher, 1995 ; Wentzel et Caldwell, 1997). Tout d'abord, le fait de posséder de bonnes compétences relationnelles, d'être apprécié par ses pairs et par ses enseignants permet à l'élève d'améliorer son confort émotionnel et son bien-être. Étant donné

qu'il n'est pas préoccupé par ses difficultés relationnelles, l'élève peut ainsi se consacrer pleinement aux activités scolaires. De plus, cet élève cherche souvent à coopérer, à solliciter pour recevoir de l'aide, ce qui permettrait de favoriser les apprentissages. À l'inverse, un élève qui n'est apprécié ni par ses pairs, ni par son enseignant, généralement parce qu'il ne respecte pas les règles de la classe ou qu'il empêche ses pairs de travailler, se situe dans un état de mal-être, se traduisant par de l'anxiété, par une auto-dévalorisation, une perte de motivation pour les tâches scolaires et, à l'extrême, un rejet de l'École. Cet élève en difficulté relationnelle obtiendra moins d'aide et moins de soutien. En outre, il existerait un lien entre compétences émotionnelles, relations sociales et réussite scolaire (Jones et al., 2015 ; Schonfeld et al., 2015). Ainsi, un élève qui dispose de compétences socio-émotionnelles pourra développer, par exemple, de l'empathie, qui améliorera les relations sociales. Le fait de développer ce type de compétences, telles que l'empathie, permet d'accroître également ses résultats scolaires (Durlak, 2016 ; Gueguen, 2018). Ce même élève qui a développé de l'empathie envers autrui sera davantage en mesure de coopérer (Gueguen, 2018), ce qui aurait un effet sur ses résultats scolaires.

Une recherche de Filisetti et Dépret (2000) s'est intéressée à soixante-dix enfants de cycle 3 qui devaient exprimer une demande envers des enseignants qu'ils ne connaissaient pas selon trois consignes : « comme tu le ferais en vrai », « comme le ferait un enfant impoli », « comme le ferait un enfant poli ». Ensuite, soixante enseignants d'écoles primaires ont évalué les enfants à partir de trois critères : la valeur scolaire (bon ou mauvais élève), la sympathie (élève sympathique ou antipathique) et la politesse (enfant poli ou impoli). Grâce aux enregistrements vidéo, les analyses qualitatives et quantitatives ont permis de mettre en avant que « les comportements de politesse ou d'impolitesse des élèves affectent massivement le jugement des enseignants » (Filisetti et Dépret, 2000, p. 13) : ces comportements auraient un effet sur la sympathie des enseignants envers leurs élèves et sur l'évaluation de la valeur scolaire des élèves. Le jugement des enseignants pourrait ainsi être considéré comme une variable médiatrice, dans le sens où le bon comportement d'un élève avec son enseignant lui permettra d'obtenir plus de « feedbacks » (Wentzel, 1991) et plus d'encouragements (Filisetti, 2009) de la part de son enseignant : le jugement de l'enseignant sur son élève, ainsi que le jugement que l'élève fait de sa propre valeur scolaire, pourront ainsi être favorisés.

Conclusion sur la notion de compétence sociale

L'objectif de cette première partie était de définir la notion de compétence sociale. Nous proposons de reprendre la définition de Fanchini (2016) qui nous semble tout à fait claire et qui reprend les principales caractéristiques : « La compétence sociale possède les mêmes caractéristiques que la compétence : elle est la mobilisation de plusieurs ressources (dans ce cas, principalement des savoir-être) en situation, et est transversale et évolutive. Les compétences sociales relèvent à la fois de la gestion de soi et de la gestion d'autrui et peuvent donc être qualifiées d'intra-individuelles ou d'interindividuelles. Elles se traduisent en comportements efficaces et appropriés et se réfèrent aux normes et valeurs du groupe social dans lequel l'individu évolue » (p. 55).

Enfin, le développement de compétences sociales permet, par exemple, d'améliorer la réussite scolaire. Plus particulièrement, les compétences sociales auraient un effet sur des variables médiatrices, telles que le bien-être, qui, elles, auraient un effet sur la réussite scolaire : en ce sens, les compétences sociales auraient un effet indirect sur la réussite scolaire.

2. La notion de compétence citoyenne : des compétences sociales qui forment des citoyens

Depuis plusieurs années, l'institution scolaire française a renforcé sa réflexion sur le rôle que l'École doit jouer dans la formation du citoyen. Plusieurs facteurs liés aux contextes européen et international peuvent expliquer un intérêt grandissant pour le développement de compétences citoyennes chez les élèves (Osler et Starkey, 2006).

Les injustices et les inégalités ne cessent de croître au sein des sociétés et de nombreux mouvements politiques « anti-démocratiques, racistes ou violents » (Osler et Starkey, 2006, cités dans Feyfant, 2010, p. 2) apparaissent depuis ces dernières années. En outre, une

inquiétude subsiste quant à l'indifférence face à « la chose civique » (Osler et Starkey, 2006) et au renoncement des jeunes à participer aux différentes élections. En France, l'abstention augmente progressivement à chaque élection (Braconnier, 2010) et les jeunes laissent à penser qu'ils se désintéressent du monde politique (Bozec, 2016). Un phénomène de globalisation gagne également les sociétés modernes : d'ailleurs, la mondialisation et l'intégration européenne ont contraint l'enseignement moral et civique à s'étoffer et à voir plus loin que la dimension nationale (Bozec, 2016). Depuis la fin de la guerre froide, les sociétés ont été modifiées avec, notamment, une transformation démocratique dans les pays de l'Europe de l'est. Enfin, la migration croissante des populations (Osler et Starkey, 2006) contribue également à un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté. En effet, selon Bozec (2014), avec la diversité des cultures et des religions des sociétés, ainsi que les débats autour de l'immigration, des réflexions émergent au sein des différents systèmes éducatifs afin de favoriser le sentiment d'appartenance et les valeurs partagées. De la même manière que les attaques du 11 septembre 2001 (Osler et Starkey, 2006), les attentats terroristes en France et dans les pays voisins ont renforcé la nécessité d'une éducation à la citoyenneté. La lutte pour la préservation de l'environnement apparaît, plus que jamais, au centre de nos préoccupations (Jouzel et Abbadie, 2022) : d'après Jouzel, « la clé de la transition écologique, c'est la formation des jeunes » (Chastain, 2022). La guerre russo-ukrainienne ou l'importance des réseaux sociaux (Schulz et al., 2018) s'ajoutent à la liste des événements incitant le système éducatif à s'emparer plus fermement de la problématique de l'éducation à la citoyenneté.

Les « éducations à » interviennent souvent pour répondre à la crise des valeurs de notre société, comme en période de guerre ou suite aux attentats terroristes de 2015 (Barthes et Alpe, 2018). L'éducation à la citoyenneté serait alors un moyen de développer des compétences citoyennes qui permettraient de tendre vers une solidarité pacifique (Audigier, 1993) ou de participer activement à une culture de la démocratie (Barrett, 2016). En effet, selon Audigier (1993), la citoyenneté semble être un concept fondamental afin que les sociétés européennes futures développent une solidarité pacifique. La volonté d'une diversité culturelle et religieuse, qui est devenue un objet d'étude actuel et majeur, semble émerger au sein de nombreuses sociétés. Cette volonté s'étend au domaine de l'éducation, qui voit apparaître divers courants éducatifs prônant davantage d'ouverture à une pluralité culturelle et religieuse et de lutte contre toutes formes de discrimination et de ségrégation (Ouellet, 2002). D'ailleurs, il existerait un certain nombre de compétences que les individus d'une société doivent maîtriser afin de

participer activement à une culture de la démocratie et de vivre ensemble de manière pacifique dans des sociétés multiculturelles (Barrett, 2016).

2.1. La notion de compétence citoyenne

À l'aune des travaux en sciences de l'éducation, il apparaît que les compétences citoyennes possèdent des caractéristiques communes à celles des compétences sociales et aspirent, davantage que les compétences sociales, à la formation de jeunes citoyens.

2.1.1. Quelques éléments généraux sur les compétences citoyennes

Le développement de compétences citoyennes chez les jeunes est davantage renforcé par l'émergence de sociétés multiculturelles, dans lesquelles le « dialogue interculturel » s'avère primordial pour assurer la participation de l'ensemble des citoyens aux différentes pratiques démocratiques (discussions ou débats) (Barrett, 2016). Les compétences citoyennes contribuent à la participation des individus à la vie de la société, qu'elle soit civile, politique ou collective, dans le respect mutuel et la non-violence vis-à-vis d'autrui et ce, conformément aux droits de l'homme et à la démocratie (Hoskins, 2006).

Selon Barrett (2016), les compétences citoyennes correspondent à « la capacité de mobiliser ou d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes et des connaissances pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné » (p. 23), c'est-à-dire dans des situations démocratiques ou interculturelles. Outre la transversalité de ces compétences, elles impliquent, tout comme la compétence sociale, un processus dynamique et évolutif permettant à l'individu de s'adapter de manière efficace à une situation donnée. Les adultes sont également concernés par l'acquisition de ces compétences, puisqu'elles peuvent être améliorées grâce à un processus de développement et d'actualisation (Union européenne, 2006).

Les jeunes doivent avoir l'opportunité de mobiliser des aptitudes et des compétences afin qu'ils s'adaptent à la modernisation de la technologie, à la mondialisation et à l'internationalisation des marchés du travail et qu'ils participent au monde économique. Toutefois, ils doivent également développer des compétences « sociales et communicatives » de manière à préserver un monde multiculturel, d'un point de vue ethnique et d'un point de vue linguistique (Hoskins et al., 2008). Ces compétences « ne sont pas simplement bénéfiques pour certains, elles deviennent essentielles pour tous » (p. 19). Par conséquent, les compétences citoyennes, qui encouragent une citoyenneté active, impliquent des dimensions à la fois affectives et cognitives pour favoriser le multiculturalisme et une participation au marché du travail, via notamment des aptitudes technologiques et communicationnelles.

Abs et Veldhuis (2006) distinguent quatre domaines de la citoyenneté sur lesquels s'appuyer pour développer des compétences citoyennes :

(1) La citoyenneté politique : cette forme de citoyenneté correspond aux droits et devoirs politiques des citoyens. Les citoyens, qui participent aux systèmes de prise de décision, ont l'opportunité d'être engagés par le biais du vote et d'un engagement politique reconnu. La défense des intérêts des citoyens est considérée comme une forme de citoyenneté politique.

(2) La citoyenneté sociale : elle permet de comprendre le fonctionnement des relations au sein d'une société et permet le développement d'attitudes et de valeurs en lien avec la loyauté et la solidarité. Par exemple, les citoyens peuvent s'engager dans des associations en tant que bénévoles.

(3) La citoyenneté culturelle : les citoyens sont sensibilisés aux normes et valeurs véhiculées dans la société. La citoyenneté culturelle regroupe les représentations collectives, les valeurs partagées, le sentiment d'appartenance et l'organisation d'une société multiculturelle. Promouvoir la citoyenneté culturelle, c'est combattre l'exclusion et les discriminations et promouvoir la cohésion sociale.

(4) La citoyenneté économique : elle fait référence aux connaissances du fonctionnement des mondes économique et professionnel et induit le droit à une forme de

citoyenneté au sein d'une entreprise. La citoyenneté économique peut passer, par exemple, par l'engagement contre le partage inégal des richesses.

Pour développer ces compétences citoyennes, quel que soit le domaine de citoyenneté, les individus recourent à la mobilisation de nombreuses ressources.

2.1.2. Une approche holistique des compétences citoyennes

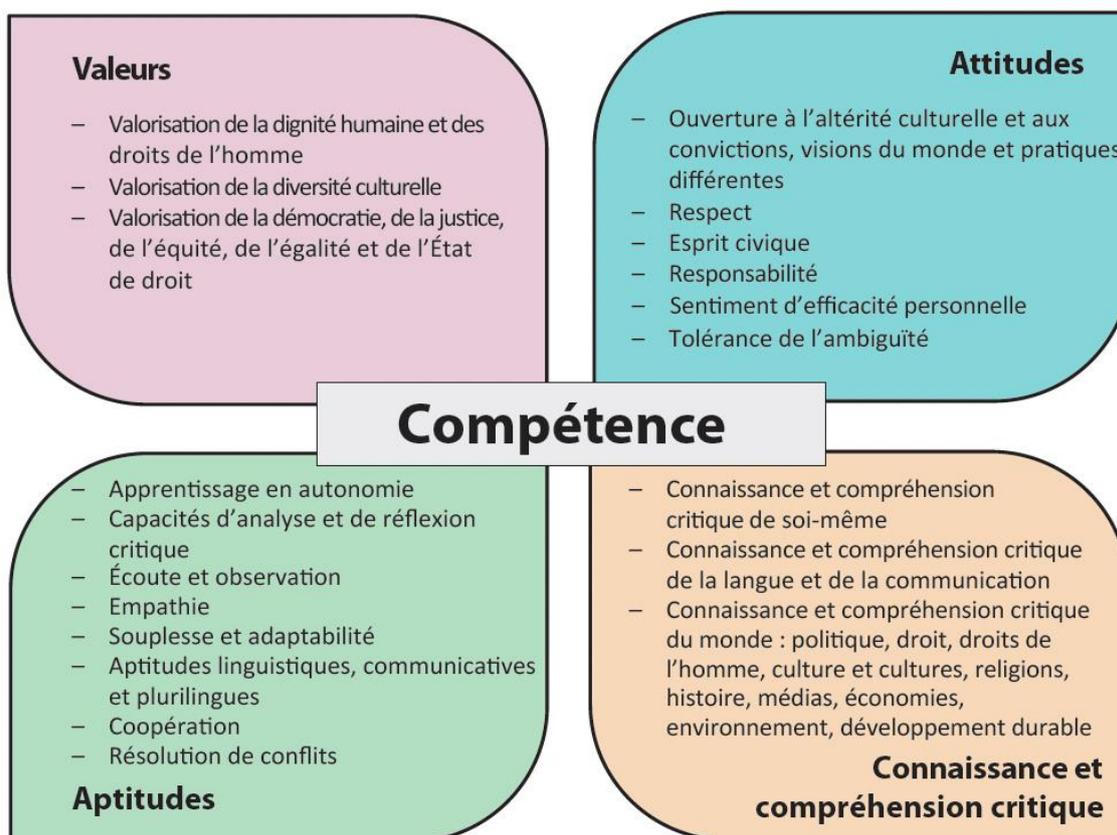
De la même manière que les compétences sociales, les compétences citoyennes nécessitent la mobilisation de multiples ressources. D'après Hoskins et al. (2008), qui se basent sur les travaux de Weinert (1999) pour apporter une définition, les compétences citoyennes doivent être abordées sous un angle holistique.

Un individu est compétent s'il est capable d'utiliser un ensemble de ressources « psychologiques », lorsqu'une situation imprévue survient (Barrett, 2016). La mobilisation de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes et de connaissances sont nécessaires afin que l'individu adopte un comportement adapté, adéquat, efficace et compétent dans des situations démocratiques et interculturelles. Barrett (2016) précise que les compétences ne doivent pas être utilisées individuellement, mais qu'il convient de mobiliser « un groupe entier de compétences », en lien avec « la situation et les exigences, les enjeux et les possibilités que la situation présente, ainsi que les besoins et les objectifs particuliers de la personne dans cette situation » (p. 24).

Le modèle qu'ils ont élaboré comprend quatre domaines de compétences que les individus doivent maîtriser, tout ou partie, pour adopter un comportement approprié et efficace dans des situations démocratiques et interculturelles : (1) les valeurs, (2) les attitudes, (3) les aptitudes, ainsi que (4) la connaissance et la compréhension critique (*figure 3*).

Figure 3 : les quatre domaines de compétences inclus dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie de Barrett (2016, p. 35)

Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie



(1) Les valeurs sont les croyances que les individus portent sur les buts qu’ils poursuivent tout au long de leur vie. Ce sont les valeurs qui encouragent et orientent l’action sur la manière la plus appropriée d’agir. Des normes sont ainsi établies pour apprécier ses propres actes et ceux d’autrui, légitimer ses opinions, ses attitudes et ses comportements, prendre des décisions, orienter son comportement et celui d’autrui. Afin de participer activement à une culture démocratique, il est important de valoriser la dignité humaine, les droits de l’homme, les libertés fondamentales, le vivre-ensemble et une humanité commune, le

multiculturalisme, l'acceptation des différences et de la diversité, ainsi que la démocratie, la participation citoyenne, la justice, la paix, l'égalité et l'équité, etc.

(2) Les attitudes seraient des situations mentales qu'un individu adopterait à l'égard d'autrui ou d'un objet (une institution, un événement, etc.) et qui seraient également importantes pour participer à une culture de la démocratie et à une société multiculturelle. Elles sont composées de quatre éléments : « une conviction ou une opinion sur l'objet de l'attitude, une émotion ou un sentiment à l'égard de cet objet, une évaluation (positive ou négative) de l'objet et une tendance à se comporter d'une certaine manière à l'égard de cet objet » (p. 39). Parmi celles-ci, nous pouvons notamment citer l'ouverture à la diversité culturelle et aux visions du monde, la curiosité, le respect et l'estime pour autrui, l'esprit civique (sentiment d'appartenance, sentiment de devoir civique, conscience des autres, la responsabilité à l'égard d'autrui, etc.), la responsabilité morale (attitude réfléchie, volonté de responsabilité, de jugement et d'action), le sentiment d'efficacité personnelle (croyance d'un individu en sa capacité à agir pour remplir ses objectifs) et la tolérance de l'ambiguïté (acceptation de points de vue multiples, d'interprétations des situations contradictoires, de l'absence de clarté, de l'incertitude).

(3) Les aptitudes, quant à elles, correspondent aux modes réflexifs ou comportementaux qui sont mobilisés afin de parvenir à un objectif. Elles renvoient, dans le modèle de Barrett (2016), (a) à l'apprentissage en autonomie, (b) aux capacités d'analyse (analyser de manière systématique et logique) et de réflexion critique (évaluer et porter un jugement), (c) à l'écoute et l'observation « pour comprendre ce que les autres disent et pour tirer des leçons de leur comportement » (p. 46), (d) à l'empathie « pour comprendre les pensées, les convictions et les sentiments d'autres personnes, et voir le monde selon leur perspective » (p. 47), (e) à la souplesse et l'adaptabilité de ses pensées, de ses sentiments ou de ses comportements, (f) aux aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues « pour communiquer efficacement et de manière appropriée avec les autres » (p. 48) et (g) à la coopération et à la résolution de conflits pour « régler pacifiquement des conflits » (p. 50).

(4) La connaissance et la compréhension critique sont également à considérer dans le modèle de compétences. La connaissance renvoie à toutes les informations détenues par un individu et la compréhension est sa capacité à comprendre et à évaluer les significations de ces informations. Dans le modèle, les auteurs utilisent le terme de « compréhension critique » pour accentuer sur l'importance, « dans le cadre des processus démocratiques et du dialogue interculturel, de comprendre et d'évaluer des significations en réfléchissant activement et en évaluant de manière critique ce qui est compris et interprété (par opposition à une interprétation automatique, ordinaire et irréfléchie). » (p. 51). Les connaissances et les compréhensions critiques sont orientées sur l'individu lui-même (connaissances et compréhensions de sa propre vision du monde, de ses émotions, sentiments, etc.), sur la langue et la communication (verbale et non-verbale, le lien entre langage et culture, etc.), ainsi que sur le monde (connaissances et compréhensions critiques de la politique, du droit, des droits de l'homme, de la culture et des cultures, des religions, de l'histoire, des médias, de l'économie, de l'environnement et du développement durable).

Pour garantir une culture de la démocratie, les individus doivent mobiliser une combinaison de plusieurs compétences citoyennes en s'appuyant sur l'ensemble des ressources présentées dans le modèle de Barrett (2016).

D'ailleurs, les compétences citoyennes font partie des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Union européenne, 2006). Les compétences clés doivent être acquises par les élèves durant leur scolarité obligatoire, ce qui leur permettra de préparer leur vie sociale et professionnelle future et de favoriser les apprentissages futurs. Les élèves doivent être sensibilisés à de nombreuses connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs (Union européenne, 2006) :

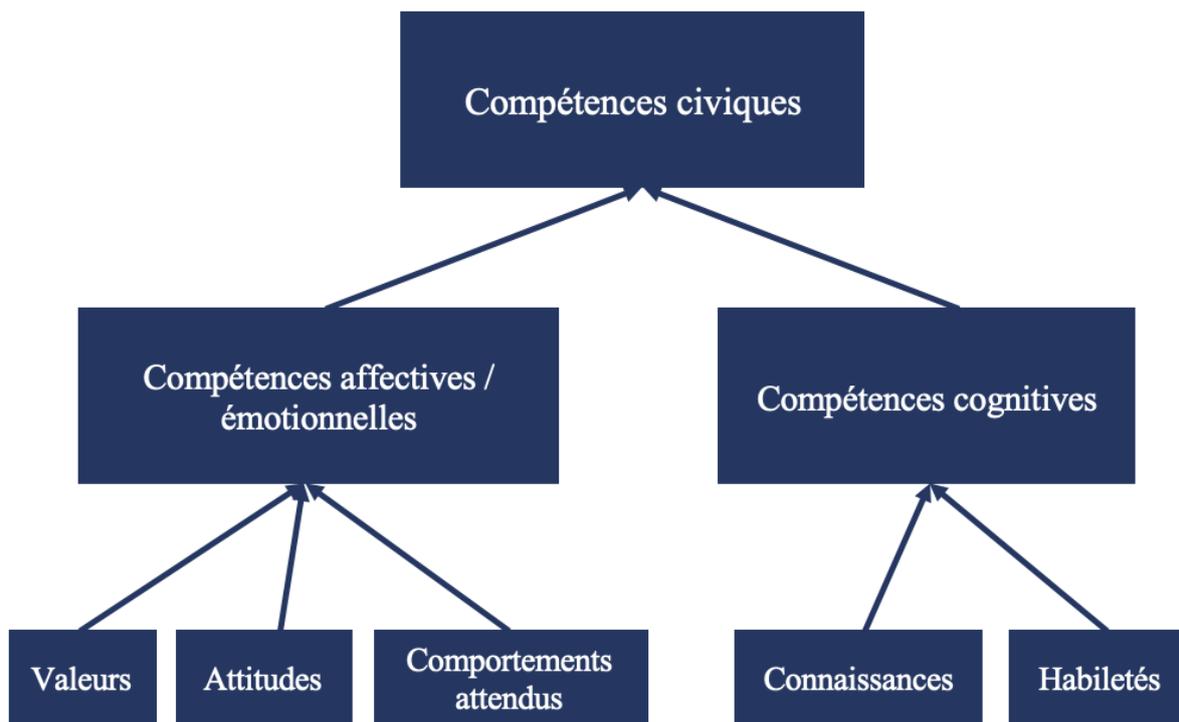
« La connaissance du développement et des institutions qui reflètent la démocratie, la justice, l'égalité, la citoyenneté et les droits civils »

« Les aptitudes à la communication, à la résolution de problèmes, à la réflexion critique et créative, à la prise de décision, à la responsabilité »

Le « respect des autres valeurs, y compris la sensibilisation à la diversité, et aux attitudes et valeurs de solidarité, de droits de l’homme, d’égalité et de démocratie »

Hoskins et al. (2008) vont plus loin et classent les différents aspects des compétences citoyennes en deux dimensions (*figure 4*) : la dimension affective et la dimension cognitive. La dimension affective est composée des valeurs, attitudes et de la motivation (aspect non mentionné dans les travaux de Barrett (2016) et la dimension cognitive renvoie aux connaissances et aux aptitudes.

Figure 4 : le cadre des compétences citoyennes selon Hoskins et al. (2008)



Schulz et al. (2016) confirment que les compétences citoyennes sont concernées par des aspects cognitifs et affectifs. En effet, une participation citoyenne efficace et active passe par le développement de compétences citoyennes, par le biais de connaissances, d’aptitudes à raisonner sur les institutions et processus à l’œuvre dans la société, ainsi que par le biais d’opinions et d’attitudes sur la chose civique. Schulz et al. (2016) expliquent également que,

progressivement, les dimensions cognitives des compétences citoyennes enrichissent les attitudes et les valeurs concernant la vie civique. À l'inverse, « à mesure qu'ils développent des intérêts et une propension à participer à des aspects de la vie civique, ils apprennent et comprennent mieux les aspects clés de l'éducation civique et de la citoyenneté. » (p. 11)¹¹.

L'ensemble des éléments de définition présentés montrent bien que le développement des compétences citoyennes, qui s'effectue de manière évolutive, complémentaire et en situation, est au service de la citoyenneté et repose sur la volonté de constituer une société citoyenne.

2.1.3. Les compétences citoyennes : des compétences sociales pour favoriser une société citoyenne

Si un certain nombre de compétences clés sont développées, l'épanouissement, le développement personnel et l'inclusion sociale des individus seront davantage améliorés, tout comme leur citoyenneté active et leur insertion dans l'emploi (Union européenne, 2006). Trois objectifs ont retenu notre attention : l'engagement citoyen des élèves, la culture de la démocratie et le vivre-ensemble.

2.1.3.1. S'engager pour soi et pour la société

L'engagement citoyen des jeunes est établi comme l'un des objectifs prioritaires du programme Horizon Europe de l'Union européenne¹², qui aspire à soutenir la volonté des jeunes

¹¹ Traduit de l'anglais

¹² https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_21_4747

à devenir des citoyens actifs et à participer dans la société par le biais des processus démocratiques (Chevrier et al., 2020).

D'ailleurs, la participation des élèves dans les instances de l'établissement scolaire constitue une ressource pour qu'ils s'initient à l'apprentissage de la démocratie représentative (Cnesco, 2018). D'autres instances, mises en œuvre par les communes ou les départements, contribuent à l'apprentissage de la vie politique et de la démocratie à l'échelle locale (Gouttenoire, 2020). Par exemple, les conseils municipaux de jeunes permettent de recueillir les avis et les propositions des élèves pour améliorer la vie de la commune. Les conseils départementaux sont des lieux « de réflexion, de discussion et d'action, de découverte et d'apprentissage de la vie civique et de la démocratie locale » (p. 75). L'enjeu des conseils d'enfants et de jeunes est double : « politique, par l'implication des « citoyens dès l'enfance » dans le jeu d'une démocratie participative et pédagogique, par l'objectif d'éducation à la citoyenneté assigné à ces conseils, qui prend la forme d'un apprentissage actif par l'expérience et la pratique » (Koebel, 2013 ; Romi, 1995 ; Rossini, 2001, cités dans Rouyer et al., 2020, p. 231).

L'engagement citoyen serait notamment un moyen pour l'élève de s'exprimer, de s'affirmer (Amnå, 2012) et de construire son identité (Flanagan et al., 2012).

Bien souvent, un élève engagé dans les conseils de la jeunesse est fortement impliqué dans la vie de son établissement scolaire ou dans une association, multipliant ainsi les lieux de socialisation et d'apprentissage de la citoyenneté. Il en est de même pour les « journalistes lycéens » qui, en plus de cet engagement, participent à de nombreuses activités, tel que le rôle de délégué et la responsabilité du foyer des lycéens (Becquet, 2020).

En outre, l'engagement citoyen des élèves s'avère essentiel, puisque l'engagement des jeunes est lié positivement à leur engagement social, politique et collectif une fois adulte (Cnesco, 2018). Selon Ajzen (2002), les pratiques de participation se renforcent tout au long de

la vie. Par exemple, il se pourrait que le fait qu'un élève s'engage dans les instances de son lycée établisse, chez lui, des pratiques d'engagement qui pourraient subsister dans le temps.

Les élèves qui font partie des conseils en tant que délégués ont la volonté d'exposer leur avis et de le diffuser, de faire valoir leurs idées et de détenir un pouvoir d'action dans la société au moyen d'une citoyenneté active (Becquet, 2005 ; Verdon et Guillaume, 2007). Les élèves engagés dans leur établissement scolaire, dans les institutions démocratiques ou dans la société contribuent intensément à la vie de la citoyenneté, pour eux et pour les autres.

2.1.3.2. Des compétences citoyennes pour une « culture de la démocratie »

Barrett (2016) détaille trois situations dans lesquelles les individus doivent mobiliser un éventail de compétences citoyennes : le dialogue interculturel entre citoyens, la prise de position d'un citoyen à l'encontre d'un discours de haine et la participation au débat politique.

Premièrement, le dialogue interculturel nécessite que les individus, dont les aspirations culturelles sont souvent différentes, adoptent une attitude d'ouverture à l'autre et développent leur capacité à surmonter les appréhensions liées à l'inconnu. Une fois l'échange commencé, ils doivent mobiliser leur capacité d'écoute attentive et des compétences linguistiques et de communication afin d'éviter toute méprise. Les capacités d'empathie et d'analyse, qui permettent de comprendre le point de vue de l'autre, ainsi que la « tolérance de l'ambiguïté », qui concède l'absence de consensus, sont également en jeu. La mobilisation de toutes ces compétences citoyennes permet d'adopter un comportement efficace et approprié dans une situation de « dialogue interculturel ».

La deuxième situation s'intéresse à un citoyen qui prend position, sur les réseaux sociaux, contre un discours de haine envers des réfugiés ou des migrants. Sa prise de position est probablement « déclenchée par l'activation de la dignité humaine en tant que valeur

fondamentale et confortée par l'activation de l'attitude civique et du sens des responsabilités » (Barrett, 2016, p. 25). Elle implique également une capacité d'analyse et de réflexion critique, une connaissance des droits de l'homme, des aptitudes à la communication, ainsi qu'une connaissance du numérique. À nouveau, pour qu'un comportement soit efficace face à un discours de haine, l'ensemble de ces compétences doit être utilisé.

Enfin, la participation au débat politique exige la mobilisation de multiples compétences, utilisées de façon appropriée et perspicace selon le déroulement du débat. Parmi ces compétences, nous pouvons pointer : (1) des compétences linguistiques et de communication, (2) la connaissance et la compréhension de la communication, des normes culturelles, de la politique, (3) la capacité d'analyse et de réflexion critique et (4) la capacité d'ajuster ses arguments au fur et à mesure du débat (Barrett, 2016).

La mobilisation d'un grand nombre de compétences citoyennes permet aux individus de « devenir des citoyens participatifs efficaces et vivre en paix les uns avec les autres, sur un pied d'égalité, dans des sociétés démocratiques multiculturelles » (Barrett, 2016, p. 57). Elle permet également d'éclairer « la prise de décisions et la planification en matière d'éducation afin que les systèmes éducatifs soient mis à profit pour préparer les apprenants à devenir des citoyens compétents au niveau démocratique et interculturel » (p. 57). Selon Barrett (2016), les décideurs politiques en charge de l'éducation auraient intérêt à prendre en compte ce modèle de compétences afin que les jeunes deviennent autonomes et indépendants, en capacité de faire des choix et de réaliser leurs propres objectifs.

Selon Alcorta et al. (2020), la participation des élèves à la vie d'un groupe et l'expression de leurs opinions permettent aux élèves de trouver leur place au sein de la communauté scolaire et de donner du sens à ce qui est fait à l'école. D'après Arendt (1983), « le vivre ensemble passe par la conscience d'un monde commun où les individus cherchent à se distinguer les uns des autres par leurs actes et leurs paroles, tout en se considérant comme semblables, car humains, et des égaux » (citée dans Alcorta et al., 2020, p. 36). La notion de

vivre-ensemble a également été étudiée par Meuret (2016) pour une « école contre la fascination du djihad ».

2.1.3.3. *Des compétences citoyennes pour « vivre ensemble »*

L'élève, pour devenir un citoyen, doit s'ouvrir au monde, s'universaliser, considérer les autres, comprendre le point de vue de l'autre et préférer l'altruisme à l'égoïsme : cela passe par la compréhension « qu'il y a des intérêts qui sont au-dessus des intérêts particuliers et qui permettent de construire un monde commun » (Alcorta et al., 2020, p. 34). D'ailleurs, Meuret (2016) s'est intéressé au développement de compétences sociales tournées vers un objectif de monde commun. En effet, « face à des jeunes, scolarisés en France ou en Belgique, capables de tuer d'autres jeunes à peu près de leur âge, il semble urgent de développer chez les élèves l'idée que les autres sont des frères et non des cibles » (Meuret, 2016, p. 14). Les terroristes, pour agir, se fondent sur un clivage du monde entre eux, les victimes, et les autres, ceux qui incarnent le mal, ceux qu'il faut combattre (Beck, 2000). Ils sont animés par la croyance qu'ils ne sont pas responsables de ce qui leur arrive. Pour lutter contre ce dualisme et cette haine, il faudrait que les élèves mobilisent un certain nombre de compétences, répertoriées en trois familles :

(1) les compétences développées sur le rapport à soi : tout jeune doit grandir en pensant qu'il est l'auteur de sa vie et ne doit pas croire que « perdre [sa] vie n'est rien parce qu'elle ne vaut rien : ce n'est pas vraiment la [sienne] » (p. 18). Par conséquent, des compétences de relation à soi, telles que la persévérance, la responsabilité ou la confiance en soi sont mobilisées.

(2) les compétences développées sur le rapport aux autres : pour repersonnaliser ceux qu'ils combattent, pour leur donner l'opportunité de ne plus voir les autres comme une menace, le développement d'« émotions démocratiques » (Nussbaum, 2011), comme l'empathie ou la coopération, est primordial.

(3) les compétences développées sur le rapport au monde : l'objectif est de lutter « contre l'idée qu'il existe une seule vérité immuable » et contre la « quête de la certitude » (Dewey, 2014). S'intéresser aux relations à la société, c'est inviter les jeunes à « explorer la

complexité du monde plutôt que de chercher à la domestiquer par des idées simples » (Meuret, 2016, p. 18).

Certaines compétences citoyennes sont portées sur l'ambition de faire vivre les individus ensemble et s'engagent dans une lutte contre le terrorisme et la haine. Il faut alors encourager des attitudes pour donner envie aux jeunes « d'habiter ce monde avec les autres » : ressentir un sentiment de haine ou de déshumanisation envers autrui est un « crime contre notre commune humanité » et contre l'avenir et l'espoir (Meuret, 2016, p. 20).

Pour conclure sur la définition des compétences citoyennes

Au regard des éléments de définition apportés à la notion de compétence citoyenne, nous choisissons de retenir une explication synthétique donnée par Barrett (2016) : « un comportement compétent d'un point de vue démocratique et interculturel découle, selon le modèle, d'un processus dynamique et d'adaptation dans lequel une personne réagit de manière appropriée et efficace à l'évolution constante des exigences, des enjeux et des possibilités que présentent les situations démocratiques et interculturelles. Ce processus exige donc de mobiliser, d'orchestrer et d'utiliser de manière flexible différents sous-groupes de ressources psychologiques, que la personne puise dans son répertoire de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et de compréhension. » (p. 25). Parmi ce répertoire de ressources, les auteurs insistent sur l'importance de l'attitude d'ouverture au monde et au multiculturalisme, à l'apprentissage en autonomie, à la capacité d'analyser et de réfléchir de manière critique et sur l'importance des valeurs concernant la dignité humaine, les droits de l'homme, la diversité culturelle et la démocratie. Ce sont notamment ces valeurs qui leur permettront de « mener de plein gré une vie respectueuse de la dignité, des droits de l'homme et des principes démocratiques » (p. 57). Par conséquent, si les systèmes éducatifs disposent de suffisamment de clés et de ressources, tel que le propose le modèle de compétences de Barrett (2016), ils offriront aux jeunes l'opportunité de s'émanciper, s'épanouir et de devenir autonomes dans leurs choix et dans leurs actions.

2.2. Les compétences citoyennes : des compétences sociales développées par le biais de l'éducation à la citoyenneté

D'après les travaux de Vygotsky et Arendt, Alcorta et al. (2020) considèrent que « l'apprentissage du commun, de la vie publique et donc de la citoyenneté » s'effectue à l'école (p. 39).

2.2.1. L'éducation à la citoyenneté : son rôle, ses missions

« L'éducation à la citoyenneté n'est-elle pas ce ciment qui relie l'« adulte en devenir » à cette société qui lui a ouvert les bras à sa naissance ? Elle est l'activité qui fabrique les cordons culturels de la vie, une fois que le lien biologique a été rompu. » (Alcorta et al., 2020, p. 31). L'éducation à la citoyenneté devient alors publique à partir du moment où l'élève intègre l'institution scolaire. Zaffran (2020) insiste sur le fait que « la citoyenneté est un apprentissage », qu'elle « n'est pas innée, mais acquise » (p. 46). Le rôle de l'école réside alors dans sa capacité à attirer l'attention des élèves sur la chose publique, alors même qu'ils en sont indifférents.

La citoyenneté serait un processus dynamique qui implique de mobiliser des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être (Vincent, 2006). Selon Zaffran (2020), « la citoyenneté à l'école est un principe d'intégration à un espace politique par les normes et les valeurs qui organisent les pratiques effectives des élèves et contribuent à *faire société* malgré la pluralité des liens d'appartenance » (p. 44).

L'éducation à la citoyenneté, définie par le Conseil de l'Europe (Eurydice, 2005), comprend les pratiques et les activités éducatives qui permettront aux jeunes d'être mieux préparés à leur vie d'adulte, de participer efficacement à la vie démocratique, de bénéficier de

leurs droits et d'endosser leurs responsabilités au sein de la société. La mission principale de l'éducation à la citoyenneté est donc de transmettre un certain nombre de compétences aux élèves : une culture politique et une participation active, une pensée critique, des attitudes et des valeurs (Eurydice, 2005).

Selon Alcorta et al. (2020), deux missions sont assignées à l'éducation à la citoyenneté : contribuer au développement d'un individu « qui a confiance en soi et dans les autres, qui se sent capable d'affronter le monde sans le subir » (p. 35) et transmettre les valeurs de notre monde. L'école, qui est un lieu d'« élévation morale », a la responsabilité de transmettre aux élèves les grands principes nationaux, les valeurs républicaines et les règles civiques, qui favorisent leur intégration sociale et leur participation politique et juridique (Zaffran, 2020).

L'éducation à la citoyenneté permet ainsi la socialisation des individus en encourageant leur participation à la vie de leur groupe d'appartenance et en nouant des liens entre les élèves-citoyens, leur formation en leur donnant la capacité à « produire des biens communs » et leur éthique en les amenant à « penser le monde » à partir de valeurs universelles qui sont à l'origine de la citoyenneté. La citoyenneté, c'est aussi accepter l'idée que les individus sont libres, mais obligés de vivre ensemble.

Outre sa fonction d'intégration sociale des individus à la société, l'éducation à la citoyenneté serait également un moyen de régler les problèmes de discipline au sein d'un établissement. Une nouvelle mission lui est attribuée pour instaurer une cohésion dans l'établissement et résoudre les problèmes d'autorité, de violence, de discriminations, etc. (Zaffran, 2020). Aussi, l'enjeu est de veiller à ce que tous les élèves s'emparent de l'école en prêtant attention à la représentation des élèves, quels que soient leur milieu social et leurs ressources, dans les lieux scolaires de citoyenneté et en soutenant la participation de chacun à la vie de l'établissement scolaire.

À la fin de sa scolarité, l'élève devient un « citoyen au regard de la loi et de la société », mais cela n'en fait pas pour autant un « citoyen autonome » : l'école est prioritairement un lieu qui doit donner l'opportunité « de donner naissance à des citoyens libérés des jugs de l'éducation, ce cordon culturel de la citoyenneté » (Alcorta et al., 2020, p. 40). Avant tout, le rôle de l'école est de transformer « des individus en citoyens d'un État national et souverain » (Zaffran, 2020, p. 48).

2.2.2. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires français

L'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est mise en œuvre dans le système éducatif français, peut prendre différentes formes. Elle englobe, d'une part, l'enseignement de différentes notions citoyennes en classe et, d'autre part, l'expérience des élèves dans des activités au sein de l'école et au sein de la société pour les former au rôle de citoyens (Eurydice, 2017). Par conséquent, il s'agit de leur permettre, durant leur scolarité, de s'engager dans les instances de gouvernance et dans les responsabilités de leur établissement, de bénéficier de cours d'éducation civique durant toute leur scolarité (tel que l'enseignement moral et civique), ou de les encourager à s'engager dans des projets citoyens dans le but de les responsabiliser en tant que citoyens. L'instauration du parcours citoyen et la modification, en 2015, de l'enseignement moral et civique davantage tourné vers une citoyenneté « au présent » (Barrère et Martucelli, 1998) constitueraient des pistes de réflexion pour développer des compétences citoyennes chez les élèves. Selon Bozec (2016), l'école disposerait de « moyens institutionnels et pédagogiques en nombre suffisant pour donner aux élèves le sens de la citoyenneté, mais aussi se doter d'actions suffisamment concrètes pour les doter d'une compétence citoyenne » (citée dans Zaffran, 2020, p. 49).

2.2.2.1. Les compétences citoyennes dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »

Selon Ouellet (2002), les programmes scolaires devraient donner une grande importance à l'éducation à la citoyenneté et, plus particulièrement, à cinq préoccupations citoyennes : (1) l'ouverture à la diversité (culturelle, religieuse, de genres, d'orientations sexuelles), (2) la cohésion sociale (appartenance, espace commun), (3) la participation à la vie démocratique, (4) l'égalité et l'équité et (5) la préservation de la vie sur la planète et le développement durable.

À l'échelle nationale, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'adresse aux élèves âgés de six à seize ans et instaure une culture scolaire commune (MENESR, 2015a). Cette culture scolaire commune s'appuie sur des compétences qui mobilisent plusieurs ressources, telles que des connaissances, des capacités et des attitudes, et qui mèneront les élèves à un épanouissement personnel, une sociabilité, une réussite dans leur parcours scolaire, une insertion sociale, ainsi qu'à une participation citoyenne. La mise en place du socle commun favorise la transmission de diverses notions : (1) ouverture à la connaissance, à la rationalité et à l'esprit critique, (2) capacités de créativité, de compréhension et d'action, (3) apprentissage des valeurs d'une société respectueuse et libre, (4) développement des interactions avec l'environnement, (5) développement physique, cognitif et sensible de l'individu, (6) engagement dans les activités scolaires, autonomie et responsabilité d'un citoyen. Les enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont nombreux, puisqu'à la fin de leur scolarité obligatoire, les élèves devront être capables de réfléchir, d'utiliser leurs connaissances, de résoudre un problème ou encore de s'adapter à une situation complexe, nouvelle ou inattendue. Afin de structurer l'acquisition des connaissances et des compétences, le cycle 2 est consacré aux apprentissages fondamentaux, le cycle 3 est un cycle de consolidation et le cycle 4 est dédié aux approfondissements.

Cinq domaines constituent le socle et regroupent chacun des connaissances et des compétences à acquérir. Un domaine est spécifique à la formation du citoyen et quatre domaines incluent des compétences sociales et des compétences citoyennes de façon transversale.

Le domaine, propre au développement des compétences citoyennes et à « la formation de la personne et du citoyen » (MENESR, 2015a, p. 5), est en charge de la transmission des valeurs et des connaissances du droit et de la loi, du concept d'intérêt général et de la participation active à l'amélioration de la vie en collectivité. Certains principes sont également transmis, tels que la liberté de conscience et d'expression, la tolérance, l'égalité, la lutte contre toute forme de discriminations ou la laïcité. L'expression de la sensibilité et des opinions fait également partie des objectifs de ce troisième domaine : respecter la liberté d'autrui, mettre en avant l'empathie et la bienveillance, résoudre des conflits, maîtriser ses émotions, etc. L'élève doit également apprendre à comprendre et à respecter les règles et les valeurs qui assurent les libertés fondamentales, les principes fondateurs de la République française et de la démocratie. Aussi, il est important que l'élève prenne conscience de sa responsabilité vis-à-vis d'autrui, qu'il valorise la coopération, la solidarité et qu'il développe un esprit d'initiative.

Les quatre autres domaines, qui participent au développement de compétences sociales et citoyennes de façon transversale, portent sur : (1) les « langages pour penser et communiquer », (2) les « méthodes et outils pour apprendre », (3) « les systèmes naturels et les systèmes techniques » et (4) « les représentations du monde et l'activité humaine » (MENESR, 2015a). Il s'agit, par exemple, de (1) comprendre et de maîtriser à l'oral et à l'écrit la langue française ou une langue étrangère pour penser, communiquer et s'exprimer, (2) de transmettre des connaissances sur les médias et les technologies, (3) d'encourager l'autonomie, la coopération, l'initiative, l'implication, l'ouverture à la diversité et la solidarité, (3) de développer la curiosité, la rigueur intellectuelle, l'esprit critique ou la capacité à argumenter, (4) d'apporter des éléments de compréhension du monde, des êtres humains et des sociétés et (5) d'engager les élèves dans une réflexion sur soi et sur les autres.

Ces connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs, qu'elles relèvent du domaine spécifique à la citoyenneté ou qu'elles soient développées de façon transversale, ont vocation à participer à la formation de l'élève citoyen.

2.2.2.2. L'enseignement dédié à l'apprentissage de la citoyenneté : l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique s'intéresse aux principes, aux valeurs de la République et aux normes indispensables à la vie en collectivité et à la démocratie : il doit permettre aux élèves d'être capables de vivre ensemble au sein d'une collectivité et de se comporter de façon morale et civique. Ainsi, cet enseignement mobilise plusieurs concepts : « des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques » (MENESR, 2015b, p. 2). La laïcité est également l'un des piliers fondamentaux de cet enseignement, tout comme celui de la République et de l'École. L'ensemble des acteurs intervenant dans la formation des élèves citoyens doit transmettre ces valeurs fondamentales en se devant de rester neutre, sans tenir compte de leurs valeurs et croyances personnelles (MENJ, 2018).

D'après le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015b), l'École doit être « exigeante et bienveillante » et doit favoriser « l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité » (p. 7). Au moyen de cet enseignement, l'enseignant est à l'écoute des élèves et échange avec eux afin qu'ils deviennent autonomes, critiques et coopératifs. Même si l'enseignement moral et civique bénéficie d'un horaire spécifique, il est important que toutes les disciplines enseignées prennent part à la formation de l'élève citoyen. Chaque discipline doit ainsi être axée sur une dimension scolaire et sur une dimension sociale avec la « même exigence d'humanisme » (MENESR, 2015b, p. 7).

L'évaluation porte sur le niveau d'acquisition de connaissances et de compétences des élèves dans les quatre domaines de la culture civique. L'enseignant se doit d'adapter le contenu de l'enseignement à ses propres objectifs et au développement psychologique et social des élèves, ainsi qu'à leur âge (MENESR, 2015b).

Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique ont été appliqués à la rentrée 2015 de l'école élémentaire au lycée et s'établissent dans la continuité des programmes précédents. Certains thèmes, comme la citoyenneté nationale et européenne, la justice, l'égalité et la discrimination, sont toujours d'actualité. En outre, certaines nouveautés apparaissent également à partir de 2015. Désormais, l'enseignement moral et civique aspire à former des citoyens, mais également des individus, par le biais d'une « formation morale » (Bozec, 2016, p. 13) et d'une démarche réflexive : les élèves sont davantage invités à réfléchir sous forme de débats, de jeux de rôle ou de saynètes portant sur des problèmes moraux (MENESR, 2015b). En effet, les nouveaux programmes de 2015 réintroduisent le débat argumenté entre élèves en tant qu'outil pédagogique. De plus, « la mise en activité des élèves » (MENESR, 2015b, p. 7) est également prescrite en utilisant, par exemple, l'analyse de situations concrètes, la discussion, ou l'argumentation. Ainsi, ces outils devraient permettre aux élèves de mieux comprendre les valeurs de notre société grâce à une recherche d'informations en amont, à un échange d'arguments par la suite et un bilan sur le niveau des acquisitions des élèves (MENJ, 2018). Cet enseignement implique aussi que les élèves soient amenés à travailler en groupe, qu'ils soient évalués sur les connaissances et les compétences qu'ils ont pu acquérir au cours d'une activité collective, et qu'ils évoluent dans des situations de coopération, d'échange et de confrontation (MENJ, 2018). En outre, les élèves sont invités, depuis 2015, à s'engager et à s'exprimer à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement par le biais de différents moyens.

L'enseignement moral et civique souhaite parvenir à trois finalités qui sont liées entre elles : le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs de la République, ainsi que la construction d'une culture civique. Tout d'abord, l'enseignement moral et civique comprend un enseignement de la morale : il s'agit, pour les élèves, d'acquérir et de mettre en œuvre des principes qui assureront le respect d'autrui. Ils doivent ainsi prendre conscience de la dignité et de l'intégrité de l'être humain, qu'elles soient appliquées à soi ou à autrui. Afin d'aider à cette prise de conscience, la connaissance des droits et des devoirs de chacun est indispensable. Le respect d'autrui passe par le respect de sa liberté, le respect de son égale dignité aux autres êtres humains et par la solidarité et la fraternité, tout en gardant à l'esprit la notion de laïcité afin d'accepter ses croyances religieuses (MENJ, 2018).

En outre, selon l'article L 111-1, l'une des principales missions de l'École, hormis la transmission de connaissances, est le partage des valeurs de la République. Les valeurs de la République « Liberté, Égalité, Fraternité » permettent une meilleure cohésion nationale tout en garantissant la liberté de chaque citoyen. La laïcité figure également parmi les principes fondamentaux de la République française. L'enseignement moral et civique s'intéresse à ces quatre valeurs fondamentales, ainsi qu'à la solidarité, à l'égalité homme-femme et à la lutte contre les discriminations, afin d'apprendre aux élèves le vivre-ensemble et le bien commun au sein d'une société démocratique.

Enfin, la troisième finalité concerne la construction d'une culture civique, qui correspond au développement de l'autonomie du citoyen, de son sentiment d'appartenance à la République française et à la connaissance du domaine juridique. La culture civique, acquise grâce à l'enseignement moral et civique, permet notamment à l'élève de juger par lui-même, d'évoluer au sein d'une collectivité, d'y participer et de s'y engager en tant que citoyen (MENESR, 2015b). Quatre domaines constituent la culture civique : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, ainsi que l'engagement (MENJ, 2018). La culture de la sensibilité correspond, pour l'élève, à la compréhension et à l'expression de ses propres émotions et sentiments, de ce qu'il ressent afin de comprendre ce qu'autrui peut ressentir. Cette culture permet, singulièrement, de développer l'empathie chez les élèves, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place d'autrui. Puis, la culture de la règle et du droit se rapporte à la compréhension, à la connaissance et au respect des règles de la vie en collectivité : cela suppose que les élèves aient des connaissances dans le domaine juridique, concernant les lois, les droits et les devoirs des citoyens. La culture du jugement peut être liée à la perspicacité et au discernement. Il s'agit, d'une part, de comprendre les différents enjeux avant de pouvoir exercer un jugement et, d'autre part, d'apprendre à utiliser l'information de manière avertie afin de développer un esprit critique chez les élèves. La culture de l'engagement valorise l'esprit d'initiative, le sens de la responsabilité et la coopération. Les élèves prennent conscience qu'ils détiennent des responsabilités envers eux-mêmes, envers autrui et envers la nation.

L'enseignement moral et civique est l'une des clés utilisées pour que les élèves accomplissent leur « parcours citoyen ».

2.2.2.3. *Le « parcours citoyen » : la « grande mobilisation pour les valeurs de la République »*

Le dispositif « parcours citoyen », institutionnalisé à la rentrée 2015, vise également au développement des compétences citoyennes. Ce dispositif d'éducation à la citoyenneté participe à la « Grande mobilisation pour les valeurs de la République », annoncée au lendemain de l'attentat contre Charlie Hebdo et qualifiée de « riposte d'envergure de la part du gouvernement » par Lorcerie (2015, p. 5). Dans le cadre du plan « Grande mobilisation pour les valeurs de la République », onze mesures ont été prises dans quatre domaines différents (MENESR, 2015c) : (1) la laïcité et la transmission des valeurs républicaines, (2) le développement de la citoyenneté et de la culture de l'engagement avec les partenaires de l'École, (3) la lutte contre les inégalités et la valorisation de la mixité sociale dans le but d'améliorer le sentiment d'appartenance et (4) la mobilisation de l'enseignement supérieur et la recherche.

Grâce au parcours citoyen, un nouveau parcours éducatif est créé pour les élèves, de l'école élémentaire à la terminale, en lycée général, technologique ou professionnel. Le parcours citoyen se construit de manière continue afin d'amener l'élève à prendre conscience de son statut de citoyen, « de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités » (MENESR, 2016). En effet, ce nouveau projet de formation souhaite faire « comprendre [à l'élève] le sens de la notion de citoyenneté et lui donner l'envie de l'exercer pleinement » et lui donner envie de « devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune » (Circulaire n°2016-092, MENESR, 2016)¹³. L'ensemble des acteurs éducatifs doivent accompagner l'élève dans la construction de son parcours citoyen et dans sa formation de citoyen. Au sein du groupe classe, il apprend à agir, à coopérer, à développer un esprit critique, à respecter la diversité et à écouter autrui : son comportement doit être « réfléchi et responsable » (Circulaire n°2016-092, MENESR, 2016). La construction du parcours citoyen de l'élève doit lui permettre de développer un jugement moral et civique, un esprit critique et une culture de l'engagement dans divers projets éducatifs. Pour cela, les principaux champs de l'éducation à la citoyenneté sont abordés : la laïcité, l'égalité et le respect entre les femmes et les hommes, la

¹³ <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>

lutte contre les discriminations (la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, les LGBTphobies, le harcèlement, etc.), l'éducation à l'environnement et au développement durable (MENESR, 2016). Pour cela, le parcours citoyen s'appuie sur des connaissances transmises dans le cadre des enseignements, comme le français, l'histoire-géographie, l'éducation physique et sportive ou l'enseignement moral et civique, etc. ; sur des rencontres avec des professionnels ou des institutions spécialisés dans le domaine de la citoyenneté ; et sur des participations à des projets ou à des actions éducatives citoyennes. Parmi les actions éducatives citoyennes qui sont menées au sein de l'institution scolaire, nous pouvons notamment citer : l'ouverture sur le monde, l'apprentissage coopératif et le développement de l'esprit critique grâce à l'argumentation, au débat et à la discussion à visée philosophique. Les élèves peuvent également participer à la vie de leur établissement dans le cadre des conseils de classe en tant que délégué ou dans le cadre de partenariats entre leur établissement et une organisation partenaire (association, entreprise, institution, etc.).

Conclusion du chapitre II

Le chapitre II a permis de définir et de comprendre la notion de compétences citoyennes : il s'agit de compétences sociales qui contribuent à la formation des citoyens en encourageant une solidarité pacifique et une participation active des citoyens. Ce sont des compétences transversales, évolutives, intra- et/ou interindividuelles, qui permettent, via la mobilisation de nombreuses ressources en situation, d'adopter des comportements efficaces et appropriés dans une situation donnée.

Elles sont notamment développées au moyen de l'éducation à la citoyenneté, qui comprend les pratiques et activités contribuant à la transmission d'une culture politique, d'une participation active, d'une pensée critique, d'attitudes, de valeurs, etc. (Eurydice, 2005). Si l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante des programmes scolaires français (Socle commun, EMC, Parcours citoyen), il n'en demeure pas moins que sa mise en œuvre relève de choix de la part de l'établissement et de l'enseignant : choix des activités, des projets, choix du mode de transmission, de la fréquence, etc.

Le chapitre III propose d'étudier cette question en mettant en relation la transmission de compétences citoyennes aux élèves par l'établissement, le développement de ces compétences chez les élèves et les différences pouvant exister entre établissements, du fait d'une mise en œuvre dépendante de chaque établissement.

Résumé du chapitre II

Ce chapitre s'intéresse, dans un premier temps, à la notion de compétence sociale qui a désormais toute sa place à l'école (Dubet et Duru-Bellat, 2020) et dont le développement apparaît aujourd'hui primordial pour la réussite scolaire, sociale, professionnelle, ainsi que pour le bien-être de l'individu et de la société (Heckman et Kautz, 2012 ; Kautz et al., 2014 ; OCDE, 2015, 2016 ; Singh, 2003). De plus en plus de recherches en sciences de l'éducation permettent d'identifier les caractéristiques de la notion de compétence sociale et d'en définir les contours.

Nous retrouvons dans la définition des compétences sociales, dont l'appellation peut varier selon la discipline (Rey, 2015), les mêmes caractéristiques que celles de la compétence : la mobilisation de nombreuses ressources en situation (Allal, 2002 ; Peyré, 2000), le caractère évolutif (Guillain et Pry, 2007 ; Heckman et Kautz, 2013 ; Jonnaert, 2017) et la transversalité (Morlaix, 2009 ; Rey, 1996). Ces compétences, développées sur la relation à soi (intra-individuelles) et/ou la relation aux autres (interindividuelles) (Morlaix, 2015), favorisent des comportements efficaces et appropriés dans une situation donnée. L'effet, direct ou indirect, des compétences sociales sur la réussite scolaire est désormais démontré (Danner et al., 2005 ; Filisetti, 2009 ; Morlaix, 2015).

Plus que les compétences sociales, ce sont les compétences citoyennes qui retiennent notre attention. Au vu du contexte actuel national, européen et international (Bozec, 2016 ; Osler et Starkey, 2006), l'intérêt est grandissant pour les compétences citoyennes. Ces compétences sont, davantage que les compétences sociales, orientées vers la volonté d'une solidarité pacifique au sein de la société (Audigier, 1993) et d'une participation active des individus à une culture de la démocratie (Barrett, 2016) par le biais de la formation des élèves-citoyens.

Outre les caractéristiques communes des compétences citoyennes à celles de la compétence sociale, qui appartiennent d'ailleurs à la même famille de compétences, il faut retenir la mobilisation de plusieurs ressources, qu'elles soient cognitives, comme les connaissances et les aptitudes, ou affectives, telles que les valeurs et les attitudes, pour répondre efficacement aux enjeux d'une situation donnée en lien avec la citoyenneté (Barrett, 2016 ; Hoskins et al., 2008).

La finalité du développement de ces compétences porte avant tout sur l'amélioration de la société grâce à la citoyenneté. Elles permettraient, particulièrement, de cultiver une culture de la démocratie via un engagement citoyen fort et actif (Barrett, 2016) et favoriseraient également le vivre-ensemble et le combat dans la lutte contre le djihad et la haine (Meuret, 2016).

Comment faire pour développer ces compétences citoyennes ? Une partie de la réponse pourrait se trouver dans l'éducation à la citoyenneté, qui serait un moyen de développer des compétences citoyennes chez les élèves en leur proposant des pratiques et des activités éducatives pour mieux les préparer à leur vie d'adulte, pour participer activement à la démocratie, pour « faire société » et assumer pleinement leur rôle de citoyen (Eurydice, 2005). Par conséquent, de nombreuses connaissances (sur le monde politique, les institutions, les médias, etc.), aptitudes (autonomie, capacité d'analyse et de réflexion critique, etc.), attitudes (ouverture au monde, multiculturalisme, etc.) et valeurs (solidarité, droits de l'Homme, etc.) sont transmises aux élèves au moyen de l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, les compétences citoyennes sont reconnues comme des compétences que l'institution scolaire se doit de développer, puisqu'elles apparaissent dans les programmes d'enseignement : (1) le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, (2) l'enseignement moral et civique, un enseignement dédié à l'apprentissage de la citoyenneté et (3) le parcours citoyen, dispositif qui contribue à la formation de l'élève citoyen.

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE
EMPIRIQUE

CHAPITRE III : L'effet de l'établissement scolaire sur les compétences citoyennes des élèves

Si les compétences citoyennes s'acquièrent plus spécifiquement dans les établissements par le biais des programmes scolaires et des politiques d'établissement et que leur mise en œuvre varie d'un établissement à l'autre, il est possible que les élèves ne disposent pas du même niveau de compétences citoyennes selon l'établissement fréquenté. Ce troisième chapitre porte sur le lien entre établissement scolaire et compétences citoyennes développées chez les élèves.

En France comme à l'échelle internationale, il existe peu de recherches récentes sur les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves (connaissances, attitudes et engagements citoyens).

D'ailleurs, selon le rapport du Cnesco (Bozec, 2016), il n'existerait pas de travaux portant sur les pratiques et les représentations des enseignants, de la direction de l'établissement et des élèves, ainsi que sur les contenus de l'éducation à la citoyenneté et de la façon dont ils sont abordés dans le cadre des activités proposées par l'établissement.

Les travaux portant sur l'éducation à la citoyenneté et fondés sur des données empiriques restent peu développés, malgré un léger essor ces dernières années (Bozec, 2016 ; Dijkstra et al., 2015). Des enquêtes de comparaison internationale de l'IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ont vu le jour à partir de la fin des années 1990 : *Civic Education Study* (CIVED, 1999) et *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2009, 2016). La France, qui n'en faisait pas partie jusqu'alors, a participé pour la première fois à l'enquête ICCS de 2022.

Au vu du faible nombre de travaux empiriques en sciences de l'éducation, l'objectif de notre recherche est de mettre en lien effet-établissement et compétences citoyennes en vue de s'intéresser à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves.

Malgré la prédominance de travaux théoriques, quelques recherches empiriques ont pu mettre en lumière le rôle de l'établissement scolaire dans l'éducation à la citoyenneté proposée aux élèves. Ce rôle pourrait différer selon les contextes d'enseignement, ces derniers influençant l'acquisition de connaissances civiques et le développement de compétences citoyennes des élèves.

1. Effet-établissement et compétences citoyennes des élèves

Le rapport du Cnesco précédemment mentionné (Bozec, 2016) révèle que l'éducation à la citoyenneté aurait des effets sur les connaissances, les attitudes et les comportements civiques des élèves. Plus particulièrement, la recherche de Niemi et Junn (1998) montre que les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les connaissances et les savoirs sont plus importants que les effets sur les attitudes et les comportements civiques et politiques. Isac et al. (2014) confirment que les établissements secondaires ont un effet significatif, mais assez faible, sur les connaissances civiques des élèves et que cet effet serait particulièrement faible sur les résultats non-cognitifs (attitudes et perceptions).

Pourtant, la composition sociale de l'établissement scolaire influe, selon Isac et al. (2011), sur les compétences civiques acquises par les élèves. Ces auteurs confirment un effet de la composition sociale de l'établissement sur les connaissances civiques des élèves et sur leur engagement citoyen futur. À l'échelle de la classe, un élève qui est scolarisé dans une classe homogène avec des élèves d'origine sociale plus favorisée acquiert davantage de connaissances civiques. En revanche, dans les classes hétérogènes, le niveau moyen de connaissances civiques des élèves est relativement plus faible (Isac et al., 2011).

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'effet de l'environnement scolaire sur les élèves. Un environnement scolaire positif, dans lequel les élèves sont respectueux et les enseignants engagés dans des pratiques collaboratives, constitue un cadre propice au développement de compétences citoyennes (Isac et al., 2014).

Une relation étroite entre l'école et les familles, ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance à l'école des élèves et des enseignants, permettraient aussi aux élèves de développer davantage de compétences citoyennes (Maslowski et al., 2009 ; Scheerens, 2011).

De plus, s'ils souhaitent améliorer les attitudes citoyennes et l'engagement des élèves, les établissements scolaires doivent proposer aux élèves la possibilité de participer à des activités extrascolaires et de s'engager dans le fonctionnement démocratique de l'établissement (Sherrod et al., 2010 ; Torney-Purta et al., 2010). Les expériences des élèves au sein de l'établissement sont encouragées dans le but de leur offrir l'opportunité d'expérimenter l'école en tant qu'environnement d'apprentissage démocratique (Bäckman et Trafford, 2007 ; Huddleston, 2005). Ces opportunités permettent aux élèves d'affirmer leurs opinions, de renforcer leur autonomie et d'entretenir des relations sociales fondées sur l'ouverture, le respect mutuel et la tolérance (Mosher et al., 1994 ; Pasek et al., 2008). Par le biais de toutes ces occasions, l'établissement scolaire renforce le lien des élèves à la citoyenneté et leur intention de participer à des activités citoyennes en tant qu'adultes (Isac et al., 2014).

D'autres travaux ont porté sur le climat de classe démocratique, qui serait l'un des facteurs les plus forts d'acquisition de connaissances civiques et de développement d'attitudes et de comportements citoyens (Isac et al., 2011 ; Niemi et Junn, 1998 ; Schulz et al., 2010 ; Torney-Purta et al., 2001). Le climat de classe démocratique se définit par un climat stimulant pour l'élève, des relations respectueuses entre l'enseignant et les élèves de la classe, ainsi que par un dialogue engagé sur des questions sociales et politiques controversées. Geboers et al. (2013) montrent qu'un climat de classe ouvert et démocratique qui favorise la discussion permet aux élèves de développer davantage de compétences citoyennes. Le climat de classe ouvert, favorisant la discussion et l'expression des opinions, a un fort impact sur les connaissances

civiques, mais n'a pas ou peu d'effets sur les attitudes et les intentions des élèves (Isac et al., 2014).

En outre, le développement de compétences citoyennes est lié au contenu de l'éducation à la citoyenneté, à la place qui lui est accordée au sein de l'établissement et aux objectifs éducatifs concernant la citoyenneté (Geboers et al., 2013 ; Hahn, 1998 ; Keating et al., 2010 ; Niemi et Junn, 1998 ; Torney-Purta et al., 2001). Le chef d'établissement, par sa capacité à rassembler les acteurs autour d'une vision commune, favorise l'engagement des élèves (Hallinger et Heck, 2010 ; Leithwood et al., 2004).

Les recherches présentées, anglo-saxonnes ou néerlandaises, tendent à montrer un effet de l'établissement scolaire sur les connaissances et attitudes citoyennes des élèves. D'autres travaux portant sur l'effet-établissement s'inscrivent dans deux courants anglo-saxons différents et adoptent des conceptions distinctes de l'efficacité et de l'impact des facteurs d'efficacité de l'établissement scolaire sur les élèves. L'un, dit « School Effectiveness », met en lumière le fait qu'une école peut améliorer son efficacité et son équité, « quelles que soient les caractéristiques du public d'élèves » de l'établissement (Duru-Bellat et al., 2004a, p. 6). Ce courant repose sur le fait qu'un établissement efficace doit être capable de « faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques (niveau scolaire, origine sociale, sexe, etc.) lorsqu'ils entrent dans l'établissement » (Meuret, 2000, p. 3). L'autre courant, dit « School Improvement », spécifie que la réussite des élèves ne se limite pas à leurs résultats scolaires, mais qu'il est également important de prendre en considération leur bien-être au sein du contexte scolaire. Dans ce courant, l'accent porte non seulement sur l'amélioration des résultats scolaires, mais également sur celle des comportements sociaux des élèves (Durlak et al., 2011). Il apparaît donc que les actions et les pratiques des établissements jouent un rôle non négligeable dans la réussite scolaire, mais également dans le développement des compétences sociales et citoyennes, ainsi que dans le bien-être des élèves. Ainsi, l'établissement scolaire n'est pas neutre dans les progressions des élèves ou dans le modèle éducatif qu'il promeut.

2. Le « Modèle Politique d'Éducation » de l'établissement : une approche novatrice de la recherche

La conception de l'éducation à la citoyenneté à l'échelle de l'établissement scolaire est un aspect peu traité de la littérature. Meuret (2007) s'est intéressé à « ce qui se passe dans les établissements », notamment en étudiant deux conceptions différentes de l'enseignement, l'une portée par Durkheim, l'autre par Dewey. La conception de Dewey, qui prévaut aux États-Unis, serait davantage orientée vers la pédagogie active, quand celle de Durkheim, prédominante en France, préfère donner la priorité aux disciplines fondamentales.

De ce fait, Meuret (2007) développe l'idée d'un « Modèle Politique d'Éducation » (MPE) qui reflète la vision de l'enseignement et de la citoyenneté à l'échelle du système éducatif ou de l'établissement scolaire et qui permettrait d'harmoniser l'École « de façon congruente avec la définition de la citoyenneté qui prévaut dans leur pays » (Meuret et Lambert, 2011, p. 1). Il s'agit d'un récit qui explique « aux parents pourquoi il est bon que leurs enfants aillent à l'école, aux professeurs pourquoi c'est un métier digne que d'enseigner à des enfants ou des adolescents, à l'État quelle forme particulière d'école il doit mettre en place et financer » (Meuret, 2013, p. 20). Il s'agit d'un modèle « politique » dans la mesure où il dépend de la place attribuée à l'éducation par le modèle politique général du pays, correspondant à la façon de penser les liens entre les citoyens et l'État. Il permet, en théorie, d'envisager une certaine cohérence impliquant davantage de mobilisation de la part des acteurs, une plus grande confiance entre les acteurs et davantage de dévouement à l'égard de l'institution.

Le modèle politique d'éducation est « une conception de l'enfant, de son développement, des modalités de son insertion dans la société, du rôle social et politique de l'éducation, cohérentes entre elles » (Meuret, 2013, p. 20). Meuret part de l'opposition entre les conceptions de l'éducation de Durkheim et Dewey pour construire la notion de MPE. Plus particulièrement, il distingue deux modèles éducatifs dont les buts, les méthodes pédagogiques et l'organisation se différencient : l'un républicain qui pourrait se rapprocher du mouvement «

school effectiveness » et l'autre démocratique se rapportant davantage au mouvement « school improvement ».

La conception de l'éducation à la citoyenneté à l'échelle de l'établissement attire particulièrement notre attention. Il nous semble intéressant d'intégrer, à notre recherche, les modèles éducatifs proposés par Meuret à partir des écrits de Durkheim et Dewey. Ces modèles, qui se distinguent *a priori* par une conception plutôt républicaine ou plutôt démocratique, permettraient d'illustrer et d'explicitier les contextes scolaires des établissements. Le rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves entend être traité de façon originale et innovante, en s'intéressant à ces deux modèles éducatifs qui reflètent des visions distinctes de l'éducation à la citoyenneté.

Les deux modèles éducatifs des établissements se caractérisent par des conceptions différentes de la citoyenneté (*tableau 1*).

Tableau 1 : les modèles politiques d'éducation (Meuret et Lambert, 2011)

Modèle durkheimien d'éducation	Modèle deweyen d'éducation
Les buts	
Le savoir comme occasion de formation de la personne, de l'esprit	Le savoir comme découverte, comme réponse à des questions, à une incertitude douloureuse
Combattre les idées fausses, apprendre à résister aux influences pernicieuses, apprendre l'esprit critique (<i>dessillement</i>)	Renforcer la capacité d'agir dans le monde (<i>empowerment</i>). Développer des individus libres, imaginatifs et créatifs
Une morale négative : savoir lutter contre les désirs sans frein, conjurer le désordre	Une morale positive : courage, confiance, conjurer ce qui empêche la communication des expériences
Aider la société à progresser, plutôt qu'à se détruire, sous l'effet des changements qui l'affectent	Aider la société à s'améliorer
Le savoir, les méthodes d'enseignement	
Le savoir comme compréhension de lois	Le savoir comme résultat toujours provisoire d'une expérimentation
Tous sont appelés, mais il y a peu d'élus	Tout le monde peut apprendre, personne n'est inapte ou rétif par nature à l'apprentissage
Transmission magistrale, on apprend du maître	Expérimentation, on apprend du monde
L'effort est valorisé comme signe de maîtrise de soi, d'une capacité de renoncement à un plaisir immédiat pour un gain futur	L'effort est valorisé comme signe d'intérêt de l'élève et comme capacité de mobilisation de ses capacités
L'école comme organisation sociale	
L'école doit être coupée du monde	L'école doit mimer le monde
Coupure entre formation professionnelle et formation générale	Pas de coupure entre formation professionnelle et formation générale
L'école change pour s'adapter aux changements sociaux externes	L'école change parce qu'elle cherche par nature à s'améliorer

L'autorité du maître est d'origine institutionnelle	L'autorité du maître est de nature et d'origine fonctionnelle
La hiérarchie des élèves et des écoles est binaire	La hiérarchie des élèves et des écoles est continue
L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de la coupure entre l'école et le monde	L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de s'adapter aux besoins de chaque enfant

Tous deux adaptés à une société individualiste, ils développent chacun l'autonomie et la liberté chez les élèves, mais de façon différente. Le modèle républicain et le modèle démocratique luttent tous deux, pour des raisons différentes, contre l'ignorance qui constitue un obstacle pour la formation du citoyen, mais contribuent chacun à leur manière, par le biais de conceptions différentes de la citoyenneté, à la formation de l'élève citoyen : dans le premier modèle, l'élève reçoit de l'enseignant ; dans le second, l'élève expérimente et découvre par lui-même, accompagné de l'enseignant. Dubet et Duru-Bellat (2020) proposent une vision synthétique des différences entre les deux modèles : « L'école républicaine voulait faire des citoyens autonomes, solidaires, attachés à la nation et à la raison. L'école démocratique de masse veut toujours faire des citoyens vertueux, mais elle veut aussi produire des individus singuliers, des démocrates tolérants, soucieux des autres et de leurs libertés personnelles, désireux et capables de participer à la vie collective. » (p. 139).

2.1. Le modèle républicain

Le modèle éducatif républicain, qui se rapproche davantage du système français, s'appuie sur la vision de l'éducation développée par Durkheim (Meuret et al., 2008). Dubet et Duru-Bellat (2020) décrivent l'école républicaine comme étant le « lieu de l'émancipation, de la raison, de la confiance dans la science et dans le progrès » (p. 26). Il est également appelé modèle durkheimien et s'apparente à une formation de la personne et de l'esprit par le savoir, qui permet notamment la compréhension des lois. L'un des objectifs est de combattre les idées fausses et d'apprendre à résister aux influences néfastes en développant l'esprit critique. Ce

modèle est censé donner des clés aux élèves pour « lutter contre les désirs sans frein et conjurer le désordre » (Meuret et Lambert, 2011, p. 2) : pour les élèves de l'école républicaine, l'intérêt général prime sur leurs penchants naturels et leurs pulsions. D'ailleurs, d'après Durkheim (1963), pour faire face aux conséquences de l'individualisme, l'école doit être capable de valoriser des individus différents qui se rejoignent sur des idéaux communs.

Cousin (1998) voit en l'école républicaine davantage un projet politique qu'un projet pédagogique, en vue de « consolider la nation et d'imposer la République » (p. 1) par le biais de la diffusion des idées républicaines. Il qualifie l'école de « chambre d'écho de la République ». Selon lui, il faut distinguer quatre principes fondamentaux de l'école républicaine (Cousin, 1998, p. 2) :

- (1) **La transmission d'une culture universelle et rationnelle**, mettant en avant l'importance d'un ensemble de valeurs communes partagées par la société et permettant ainsi d'aller au-delà des clivages. Les savoirs scientifiques sont transmis afin d'éloigner les croyances irrationnelles.
- (2) **L'affirmation de la neutralité sociale de l'institution**, dont le fonctionnement repose sur des règles impersonnelles au moyen de la pédagogie. L'école est « une institution parmi d'autres » et elle n'est « que le reflet de la société » : il ne s'agit pas, pour elle, de « changer l'ordre social, mais de maintenir la cohésion générale ».
- (3) **La méritocratie**, qui sélectionne les meilleurs élèves quelle que soit leur origine sociale. L'égalité des chances est essentielle pour assurer « à chaque élève, quel que soit le lieu où il est scolarisé et son milieu d'origine, le même savoir dans les mêmes conditions ». D'ailleurs, c'est l'école républicaine « qui a permis aux enfants du peuple méritants de s'élever dans la culture et dans la société » (Dubet et Duru-Bellat, 2020, p. 25).
- (4) **La construction d'un individu autonome**, dont la conscience est libre et indépendante de la tradition ou des groupes sociaux. C'est aussi donner des opportunités aux élèves

d'intérioriser des normes et des valeurs pour devenir autonome et développer un esprit critique.

Le modèle républicain a pour objectif d'inculquer aux élèves le sens de l'effort, le respect des lois et le respect de l'autre, la discipline, etc. L'école républicaine, d'après Jules Ferry, doit amener les élèves à admirer la Patrie et à valoriser la droiture, l'obéissance, le goût pour le travail, la soumission au devoir (Zaffran, 2006). L'école, selon Durkheim, promeut « l'éducation morale » et le sens de la solidarité (Dubet et Duru-Bellat, 2020). Par conséquent, le modèle républicain est particulièrement axé sur certains domaines de la citoyenneté, tels que la solidarité, l'autodiscipline et les valeurs civiques (sens de l'effort, sens du travail, patrie, respect, etc.).

Si elle veut remplir ses objectifs, l'école doit être coupée du monde et de son environnement social et se considérer comme un « lieu à part, régi par des règles spécifiques » (Cousin, 1998, p. 3).

Pour cela, la transmission magistrale est le plus souvent utilisée : l'élève n'apprend pas du monde, il apprend de l'enseignant. On voit apparaître, dans ce modèle, une volonté de rendre les élèves et l'école plus efficaces.

2.2. Le modèle démocratique

Le modèle d'éducation démocratique ou deweyen se rapproche plutôt du modèle éducatif mis en œuvre aux États-Unis. Il vise à « favoriser le développement naturel de l'enfant, transmettre la culture, servir l'utilité sociale » (Dewey, 2004) par l'expérimentation, la découverte et l'apprentissage du monde par l'élève. La volonté de l'école démocratique est de renforcer la capacité de chacun d'agir dans le monde de façon indépendante et de développer des individus libres, imaginatifs, curieux et créatifs. C'est, selon Meuret (2022), « ce type

d'individu qui sera le plus à même de favoriser la diversité et la richesse des expériences et des échanges qui elles-mêmes produiront des individus plus libres et plus riches. » (p. 14). L'école démocratique insiste particulièrement sur l'engagement citoyen des élèves pour favoriser une pluralité d'expériences citoyennes et les encourager à participer activement à la citoyenneté. Pour responsabiliser les élèves dans leur rôle de futurs citoyens, l'école démocratique cherche également à privilégier un environnement démocratique pour qu'ils apprennent la démocratie et la citoyenneté en « situation », en étant acteurs.

L'école démocratique, une école active et ouverte sur le monde, doit développer chez les élèves la volonté d'aider la communauté et de s'intéresser à l'autre. La tolérance occupe une place primordiale dans la conception démocratique de l'éducation. Elle développe davantage l'intérêt pour l'autre que le respect de l'autre (Meuret, 2015). Elle cherche à faire vivre aux élèves des expériences sociales à la fois complexes et riches. L'école, qui doit remplir un objectif d'« efficacité sociale », doit s'attacher à offrir aux élèves des opportunités de comprendre et de respecter leurs relations sociales. D'après Dewey (2004), il est important de garder à l'esprit que l'élève est à la fois « un futur citoyen, un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté » (p. 95). L'école démocratique permet de faire « grandir les enfants pour la collectivité » (Meuret, 2015, p. 8). Encourager la diversité, comme l'entend l'école démocratique, engage davantage d'hétérogénéité et moins de ségrégation dans les classes et dans les établissements scolaires, ainsi qu'un travail collectif et des projets interdisciplinaires avec des groupes hétérogènes (Meuret, 2015).

La transmission magistrale est laissée de côté dans le modèle démocratique au profit d'un apprentissage du monde par l'élève et d'un accompagnement de l'enseignant. C'est à l'enseignant d'organiser des situations qui miment le monde dans lesquelles l'élève apprend et de le guider dans ses apprentissages sans diffuser son savoir de façon magistrale et verticale : il prend ainsi la place de « guide des activités du groupe » (Dewey, 2004, p. 59). Dewey préfère envisager des méthodes d'enseignement actives qui s'appuient sur le « learning by doing ». Pour autant, il ne s'agit ni d'apprendre de n'importe quelle situation, ni de « prendre le contrepied de l'éducation traditionnelle pour construire une éducation démocratique » (Dewey, 2004, cité dans Meuret, 2022, p. 16-17). Meuret (2015) insiste sur l'« immaturité », sa

« plasticité » et sa « capacité à tirer de l'expérience des facteurs qui modifieront son activité ultérieure, et donc à développer des dispositions nouvelles » (p. 44).

Ce modèle aurait plutôt tendance à viser l'amélioration du bien-être des élèves à l'école. C'est d'ailleurs ce que confirme Nussbaum (2011) : ce modèle accorderait une grande place aux « émotions démocratiques », dans le but que les élèves « se sentent chez eux à l'école, à la fois par ce qu'ils y apprennent et par la manière dont ils y vivent » (citée dans Meuret, 2015, p. 8). Avant tout, Meuret (2015) analyse le rôle de l'école démocratique de la manière suivante : « Plus généralement, plutôt que de jouer l'autorité des maîtres contre celles des parents, l'autorité de la science contre celle de la religion, l'école démocratique développe le goût de vivre dans une société libre, elle vise à favoriser un monde dont les élèves peuvent penser que c'est encore celui qu'ils ont le plus envie d'habiter, d'une part parce qu'ils seront libres d'y développer leur conception du bien, d'autre part parce qu'ils pourront y accomplir de plus grandes choses. » (p. 8).

La littérature que nous venons de présenter a permis de faire ressortir un lien existant entre effet-établissement et compétences citoyennes, dans la mesure où plusieurs caractéristiques contextuelles jouent un rôle dans l'acquisition de connaissances civiques ou le développement de compétences citoyennes des élèves. Nous avons souhaité prolonger ces travaux en intégrant une approche novatrice des conceptions de la citoyenneté des établissements : Meuret (2007) a proposé d'identifier un modèle républicain (ou durkheimien) et un modèle démocratique (ou deweyen), qui se distinguent chacun par une conception différente de l'enseignement et de la citoyenneté. Nous présentons désormais le modèle théorique de notre recherche, qui prend en compte les concepts évoqués : l'effet du contexte de l'établissement, sa conception de l'enseignement et de la citoyenneté et le développement de compétences citoyennes des élèves.

3. Problématisation et modèle théorique de la recherche

Nous avons présenté des travaux qui ont mis en avant un effet de certaines caractéristiques contextuelles de l'établissement scolaire sur les connaissances, attitudes et comportements citoyens des élèves (Isac et al., 2014 ; Maslowski et al., 2009). Il apparaît toutefois que la plupart des travaux portent sur l'influence de l'établissement dans le développement de compétences académiques et dans la réussite scolaire des élèves (Brault, 2004 ; Durbin, 2001 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985, 1988a) ou adopteraient une approche davantage descriptive et théorique de l'éducation à la citoyenneté (Bozec, 2016).

La France, absente jusqu'à présent des grandes enquêtes sur les compétences citoyennes des élèves, a entrepris assez peu de recherches empiriques sur le lien entre le contexte scolaire des établissements scolaires et le développement de compétences citoyennes chez les élèves.

Alors que l'analyse, peu développée, du rôle des contextes scolaires dans l'éducation à la citoyenneté et dans le développement de compétences citoyennes des élèves s'avère déterminante pour la recherche en sciences de l'éducation (Bozec, 2016), il semble intéressant de mettre en lien l'établissement scolaire et l'éducation à la citoyenneté.

Les données sur les établissements nous permettent d'obtenir de nombreuses informations sur les caractéristiques contextuelles que nous appellerons dans notre travail « exogènes » et sur lesquelles l'établissement scolaire ne peut agir : taille de l'établissement, localisation géographique, composition sociale du public accueilli, secteur et type d'établissement (public/privé).

Mais l'analyse du rôle des contextes scolaires doit se poursuivre au-delà des caractéristiques exogènes. D'après le rapport du Cnesco (Bozec, 2016), il serait intéressant de « comprendre quelles caractéristiques des établissements [...], des classes et des enseignants

[...] s'avèrent essentielles pour comprendre la manière dont l'éducation à la citoyenneté agit sur les élèves ». Il faudrait, d'après ce même rapport, prendre en compte le « degré de cohésion de l'équipe autour de l'enjeu de la citoyenneté », la « définition de l'éducation à la citoyenneté », les « profils idéologiques des enseignants », etc. (p. 54). Ainsi, ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement a été identifié comme central dans la compréhension du processus de la citoyenneté. Ce sont les caractéristiques contextuelles que nous qualifions dans notre travail d'« endogènes » à l'établissement, c'est-à-dire la conception et les pratiques de l'établissement concernant l'enseignement et la citoyenneté. Une recherche de Meuret et Lambert (2011) a interrogé les conceptions et les représentations des enseignants du second degré concernant les objectifs et conditions de l'enseignement et les qualités que l'école doit développer chez les élèves : par exemple, l'école doit « donner le sens de l'effort et de la discipline », « donner la capacité d'agir de façon indépendante », « donner aux élèves l'envie de découvrir et d'expérimenter ». Plusieurs compétences citoyennes à développer chez les élèves sont listées dans cette recherche. Il nous a semblé intéressant, de ce fait, de mettre en lumière quelques « grandes » dimensions de la citoyenneté.

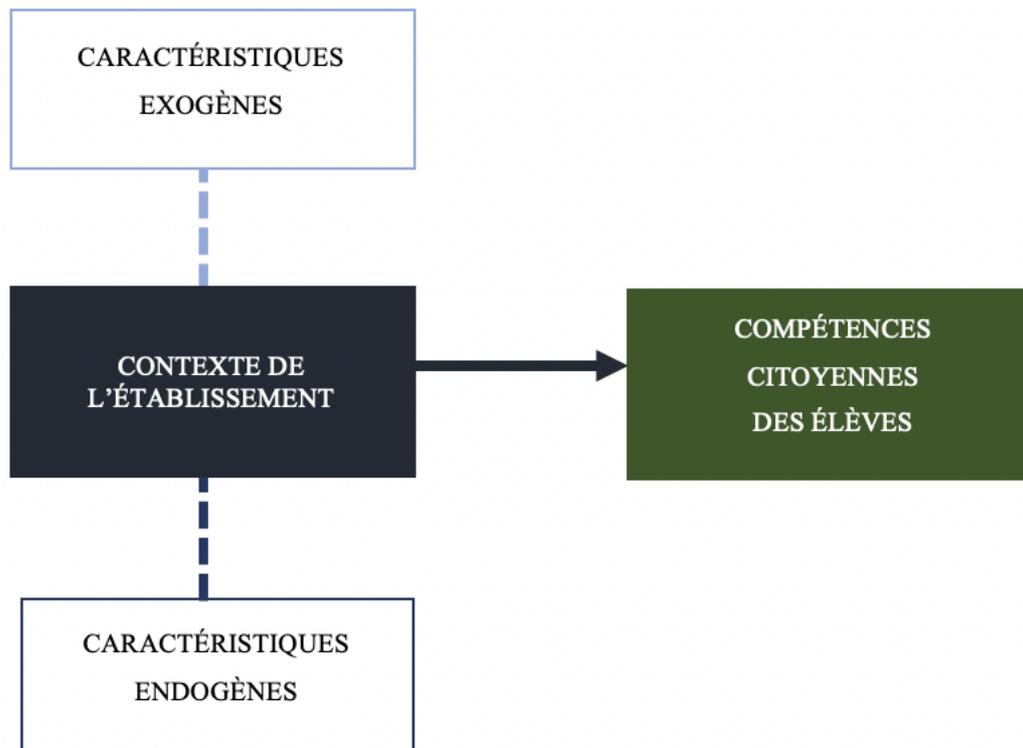
Nous avons donc identifié six dimensions de la citoyenneté à partir de l'enquête de Meuret et Lambert (2011) :

- (1) l'engagement citoyen et la participation citoyenne des élèves
- (2) la tolérance entre élèves
- (3) le fonctionnement participatif de l'établissement
- (4) l'esprit de solidarité
- (5) l'autodiscipline des élèves
- (6) les valeurs civiques

Nous avons souhaité créer une typologie d'établissements à partir du modèle théorique de Meuret (2007) qui identifie deux modèles éducatifs des établissements : le modèle démocratique et le modèle républicain. Le modèle éducatif de l'établissement est déterminé selon les conceptions de l'établissement à propos des six dimensions de la citoyenneté que nous avons identifiées. Celles-ci renvoient aux caractéristiques contextuelles endogènes de l'établissement, qui sont des caractéristiques choisies par l'établissement et sur lesquelles il peut influencer. À l'inverse de sa localisation géographique ou de sa taille, qui sont des caractéristiques contextuelles exogènes et sur lesquelles il ne peut agir, l'établissement scolaire et ses acteurs peuvent effectuer des choix concernant les caractéristiques contextuelles endogènes et décider, par exemple, d'orienter leur conception de l'enseignement davantage vers l'implication des élèves que vers la transmission de valeurs.

Si chaque établissement est libre de choisir sa conception de l'enseignement et de la citoyenneté, il peut également décider des pratiques qu'il adopte et des activités et projets qu'il met en œuvre. De ce fait, il n'est pas exclu que des différences se révèlent entre établissements. Cette diversité d'expérience de la citoyenneté interroge donc sur l'apprentissage des élèves d'un établissement à l'autre. Notre objectif est ainsi de mesurer un effet de contexte en s'intéressant à l'influence des diverses conceptions de l'enseignement, pratiques et activités citoyennes, faisant référence à des caractéristiques contextuelles endogènes de l'établissement, sur les compétences citoyennes développées par les élèves. Pour mesurer l'effet de contexte, nous associons à ces caractéristiques endogènes des caractéristiques exogènes à l'établissement (taille, localisation géographique, composition sociale, type), contribuant ainsi à l'explication de différences de niveau de compétences citoyennes des élèves (*figure 5*).

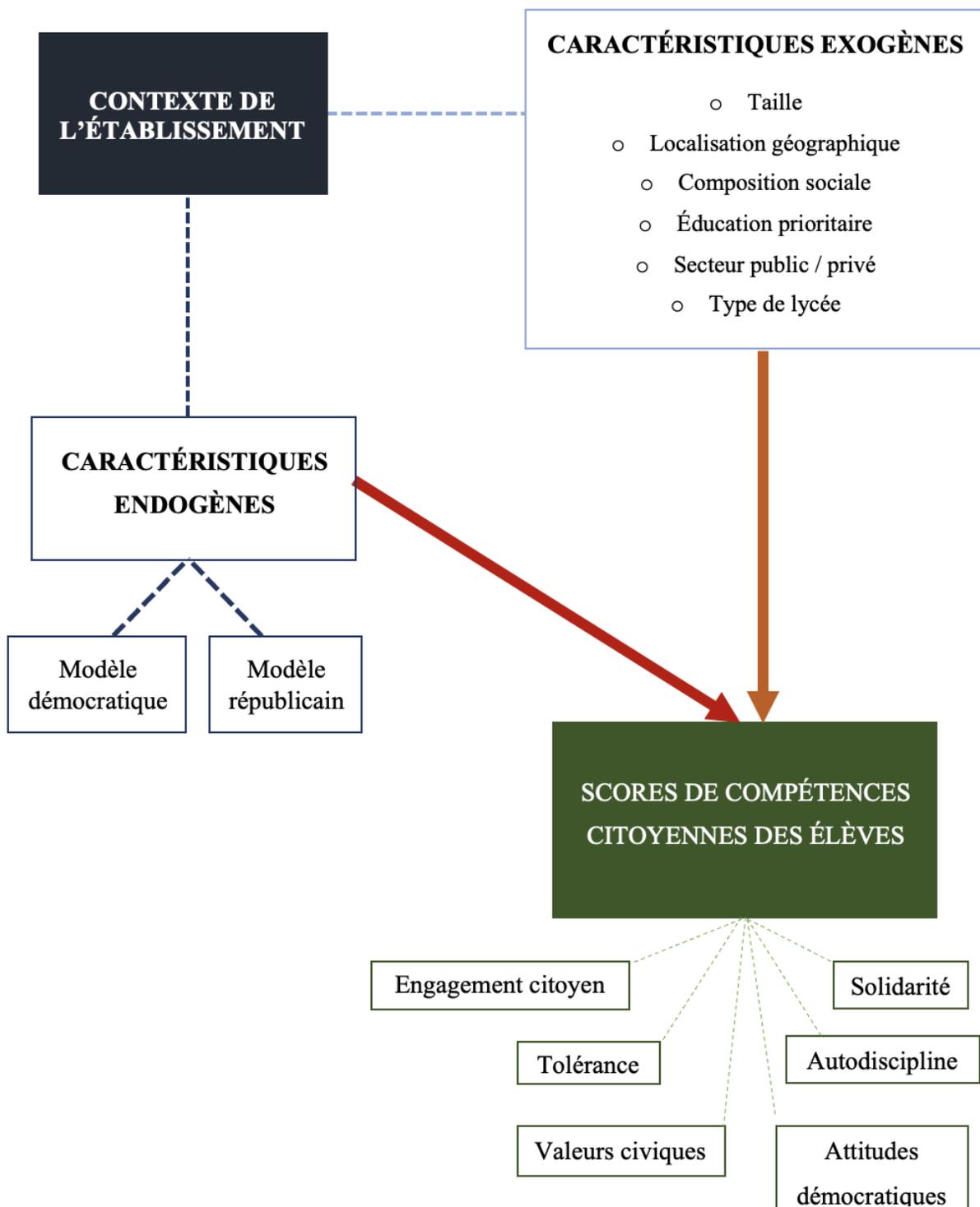
Figure 5 : le modèle théorique de la recherche



Cette recherche vise à se demander **en quoi le contexte scolaire de l'établissement peut avoir un effet sur le développement de compétences citoyennes des élèves**. Le contexte de l'établissement scolaire renvoie à la fois à des caractéristiques exogènes qui sont les caractéristiques ne pouvant être modifiées par l'établissement (taille, localisation, composition sociale, etc.) et à des caractéristiques endogènes renvoyant aux conceptions et pratiques de l'établissement relatives aux six dimensions de la citoyenneté, identifiées comme démocratiques ou républicaines. L'objectif est ainsi d'identifier les caractéristiques exogènes de l'établissement et ses caractéristiques endogènes, représentées par le modèle éducatif, qui développent davantage de compétences citoyennes chez les élèves. L'effet du contexte de l'établissement sur les élèves est ainsi mesuré par le biais de l'effet de ces deux types de caractéristiques contextuelles sur les scores de compétences citoyennes des élèves (*figure 6*) :

Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes de l'établissement)

Figure 6 : problématique de la recherche

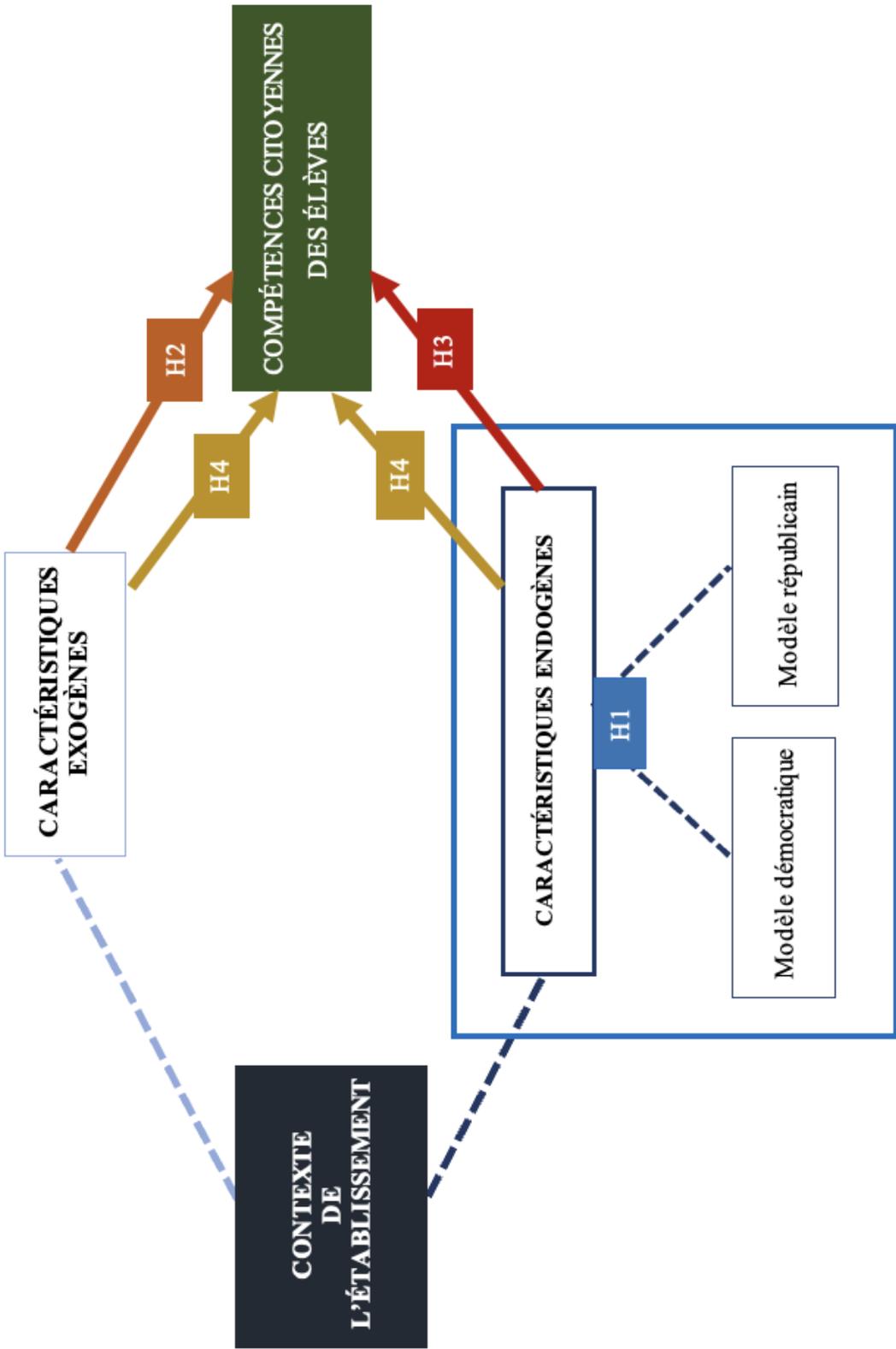


Il s'agit désormais de présenter les hypothèses de recherche que nous avons formulées en vue de répondre à notre problématique.

4. Les hypothèses de recherche

Après avoir présenté le modèle d'analyse théorique et les domaines de la citoyenneté qui constituent les variables de la recherche, nous formulons quatre hypothèses qui guideront notre travail (*figure 7*). Nous étudions le contexte de l'établissement scolaire en considérant deux types de caractéristiques qui le composent : (1) les caractéristiques exogènes et (2) les caractéristiques endogènes via le modèle éducatif de l'établissement.

Figure 7 : les hypothèses de la recherche



Dans un premier temps, nous supposons qu'il existe **deux modèles éducatifs de l'établissement scolaire** : le modèle démocratique et le modèle républicain. Nous analyserons ainsi la répartition des établissements dans l'un ou l'autre des modèles éducatifs. Notre objectif sera ensuite de constituer une typologie d'établissements.

Une deuxième hypothèse avance que les caractéristiques contextuelles exogènes ont un effet sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes de l'établissement)

L'hypothèse 3 suggère que les caractéristiques contextuelles endogènes ont un effet sur le niveau de compétences citoyennes développées chez les élèves.

Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques endogènes de l'établissement)

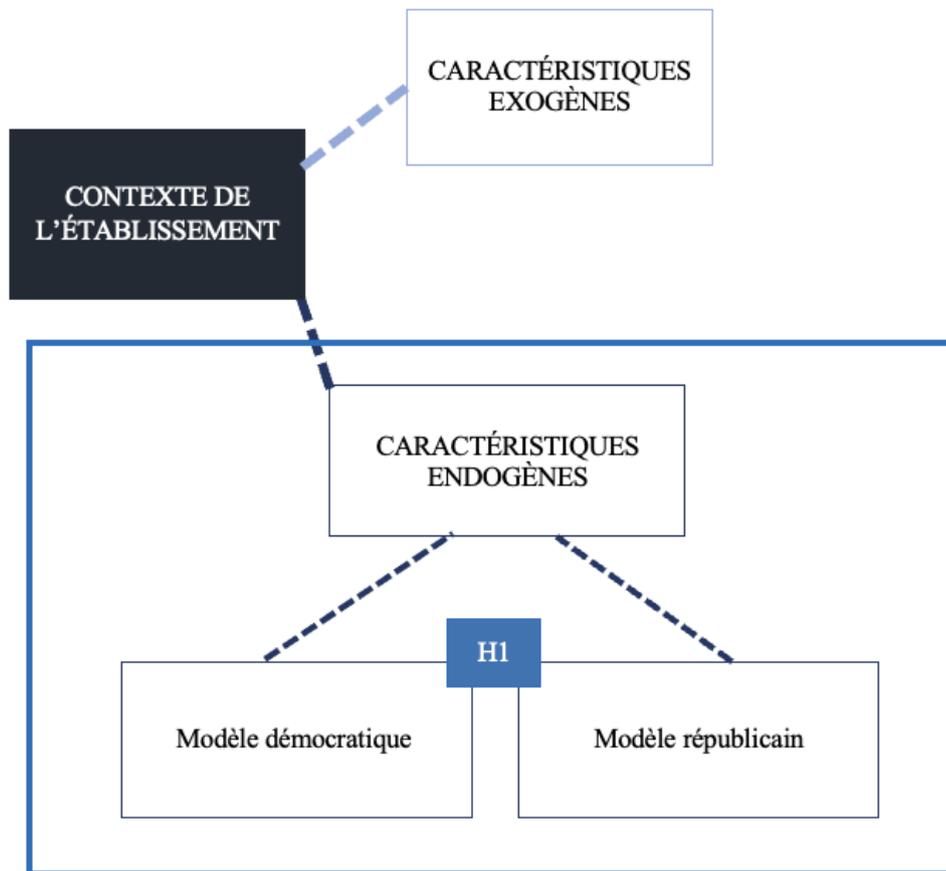
Une quatrième hypothèse permettra de vérifier les relations que nous avons avancées dans le modèle d'analyse théorique et de confirmer ou d'infirmer un effet du contexte de l'établissement, par le biais de ses caractéristiques exogènes et endogènes, sur les compétences citoyennes des élèves.

Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes de l'établissement)

4.1. Hypothèse 1 : deux modèles éducatifs des établissements scolaires

Nous avons présenté, au début du chapitre III, un modèle théorique élaboré par Meuret (2007) qui conçoit deux modèles éducatifs : le modèle démocratique et le modèle républicain. Nous partons du postulat qu'il pourrait exister deux conceptions différentes de la citoyenneté, qui se traduiraient par deux modèles éducatifs différents, tous deux applicables à la vie d'un établissement scolaire. Pour cette première hypothèse, nous souhaitons montrer qu'il existe deux modèles éducatifs de l'établissement et que les établissements scolaires de notre échantillon se répartissent soit dans le modèle de type démocratique, soit dans le modèle de type républicain (*figure 8*).

Figure 8 : caractéristiques endogènes : deux modèles éducatifs de l'établissement scolaire (hypothèse 1)



Pour cela, il s'agira d'attribuer chaque dimension citoyenne à l'un ou l'autre modèle et de déterminer si l'établissement est concerné par chacune des six dimensions, qu'elles soient démocratiques ou républicaines. Ces différentes étapes contribueront à la construction d'une typologie d'établissements (établissements démocratiques versus établissements républicains).

4.2. Hypothèse 2 : caractéristiques exogènes et compétences citoyennes des élèves

Dans notre recherche, nous considérons les variables exogènes comme des variables contrôle, dans la mesure où ce sont des variables sur lesquelles l'établissement scolaire ne peut pas agir directement, bien qu'elles puissent tout de même avoir un effet sur les pratiques citoyennes des établissements scolaires et sur les compétences citoyennes des élèves. Par exemple, l'enquête ICCS de 2009 a montré des différences de connaissances civiques entre les établissements publics et privés dans certains pays, toutes choses égales par ailleurs (Schulz et al., 2011).

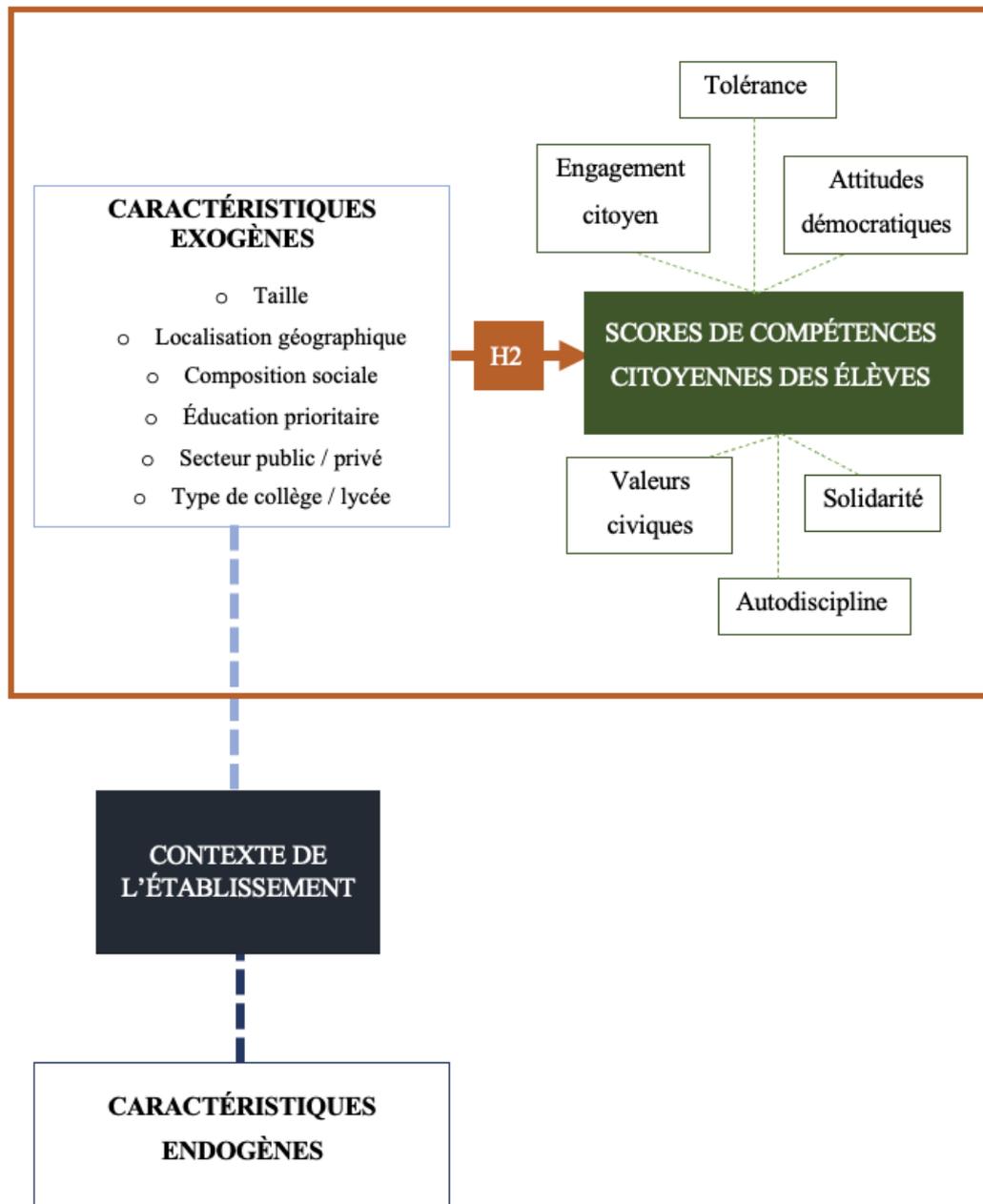
Les caractéristiques exogènes de notre recherche renvoient à la taille de l'établissement (par exemple, entre 100 et 300 élèves ou plus de 900 élèves), à sa localisation géographique (rurale ou urbaine), la composition sociale du public accueilli (favorisée ou défavorisée), l'appartenance du collège au Réseau d'éducation prioritaire ou non, le secteur public ou privé, ainsi que le type de lycée (enseignement général ou professionnel).

Dans cette deuxième hypothèse, la variable que nous souhaitons expliquer par les caractéristiques exogènes de l'établissement est le niveau de compétences citoyennes des élèves. D'après la littérature relative à cette question, il apparaît que les compétences citoyennes peuvent être mesurées à partir de plusieurs dimensions. Le score de compétences citoyennes que nous avons construit est composé de six scores différents : (1) engagement citoyen, (2) attitudes démocratiques, (3) tolérance, (4) solidarité, (5) autodiscipline, (6) valeurs civiques.

Nous souhaitons mettre en lien les caractéristiques exogènes des établissements avec les compétences citoyennes des élèves. Nous émettons l'hypothèse que les caractéristiques exogènes ont un effet sur le score de compétences citoyennes des élèves (*figure 9*) :

Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes de l'établissement)

Figure 9 : effet des caractéristiques exogènes sur les compétences citoyennes (hypothèse 2)



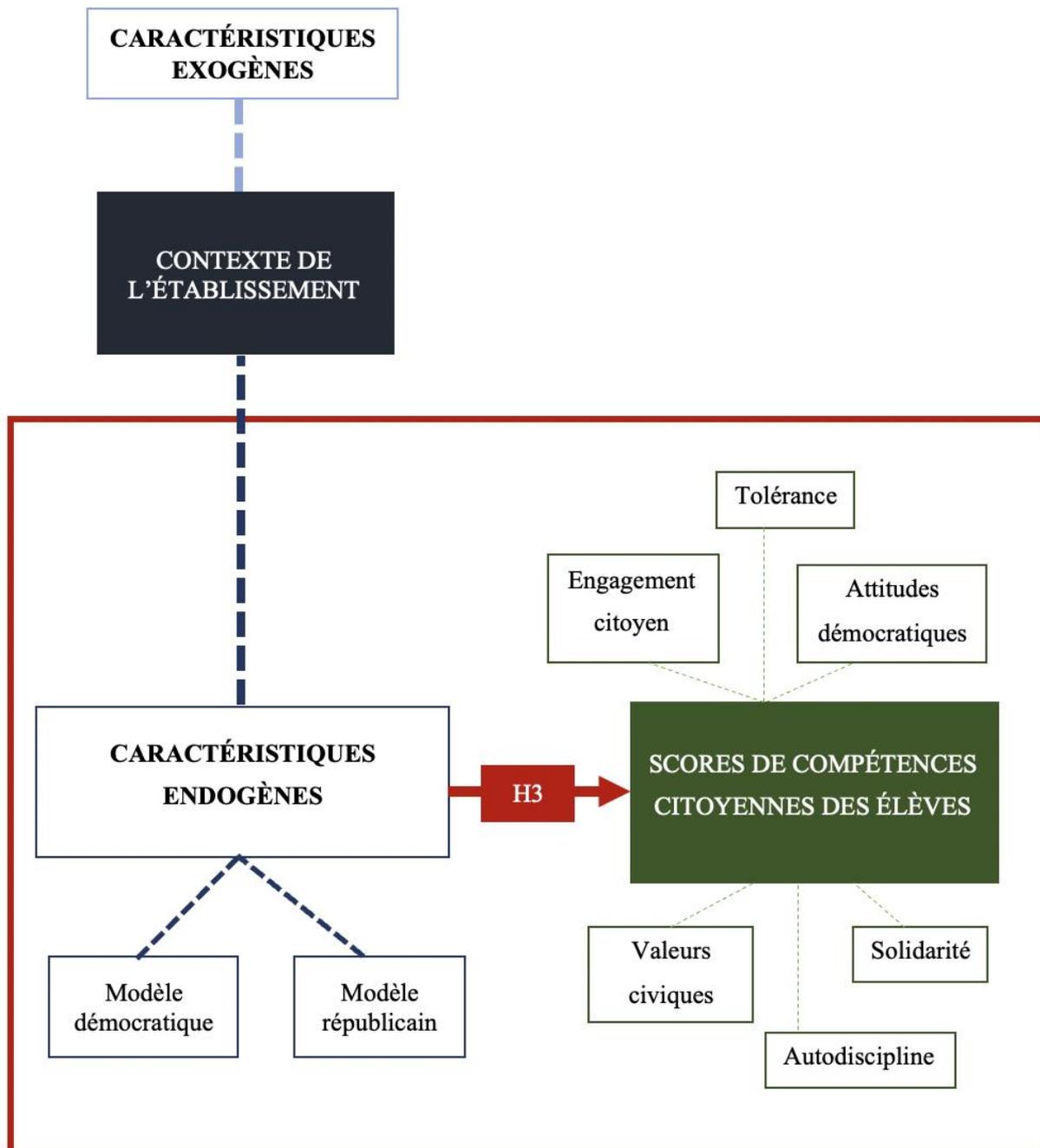
Cela signifierait, par exemple, que le fait qu'un établissement soit de petite ou de grande taille, de milieu favorisé ou défavorisé, en zone urbaine ou rurale exerce une influence sur le score de compétences citoyennes des élèves. Nous souhaiterions déterminer si les élèves développent des compétences citoyennes différentes selon les caractéristiques exogènes de leur collège ou de leur lycée. Les établissements défavorisés ou en éducation prioritaire développent possiblement des compétences citoyennes chez les élèves différentes de celles développées par les établissements favorisés ou hors éducation prioritaire.

4.3. Hypothèse 3 : caractéristiques endogènes et compétences citoyennes des élèves

La troisième hypothèse s'intéresse à l'effet-établissement sur les compétences citoyennes des élèves. D'après cette hypothèse, les caractéristiques endogènes représentées par le modèle éducatif de l'établissement, qui constituent les variables d'intérêt de notre recherche, exercent une influence sur le score de compétences citoyennes des élèves (*figure 10*). L'établissement scolaire, par le biais de son modèle éducatif qui reflète sa conception de la citoyenneté, pourrait influencer sur le score de compétences citoyennes des élèves.

H3 → Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques endogènes de l'établissement)

Figure 10 : effet des caractéristiques endogènes sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 3)



Cette hypothèse se propose d'expliquer le développement de compétences citoyennes par le modèle éducatif démocratique ou républicain de l'établissement. Notre volonté est de déterminer quels sont les domaines de compétences citoyennes davantage développés par l'un ou l'autre modèle éducatif, également appelé « caractéristiques endogènes ». Meuret (2016)

aurait tendance à considérer que les pratiques et les intérêts de l'école démocratique constituent sans doute une voie « plus prometteuse que celle consistant à vouloir leur inculquer le respect de l'autorité des lois ou de celle du maître » (p. 15). Il douterait d'ailleurs de la capacité du modèle républicain, qui valorise la transmission des valeurs de la République et le respect de l'autorité, à « susciter cette adhésion à une société libre qui est le meilleur rempart contre ce qui la menace » (Meuret, 2015, p. 6).

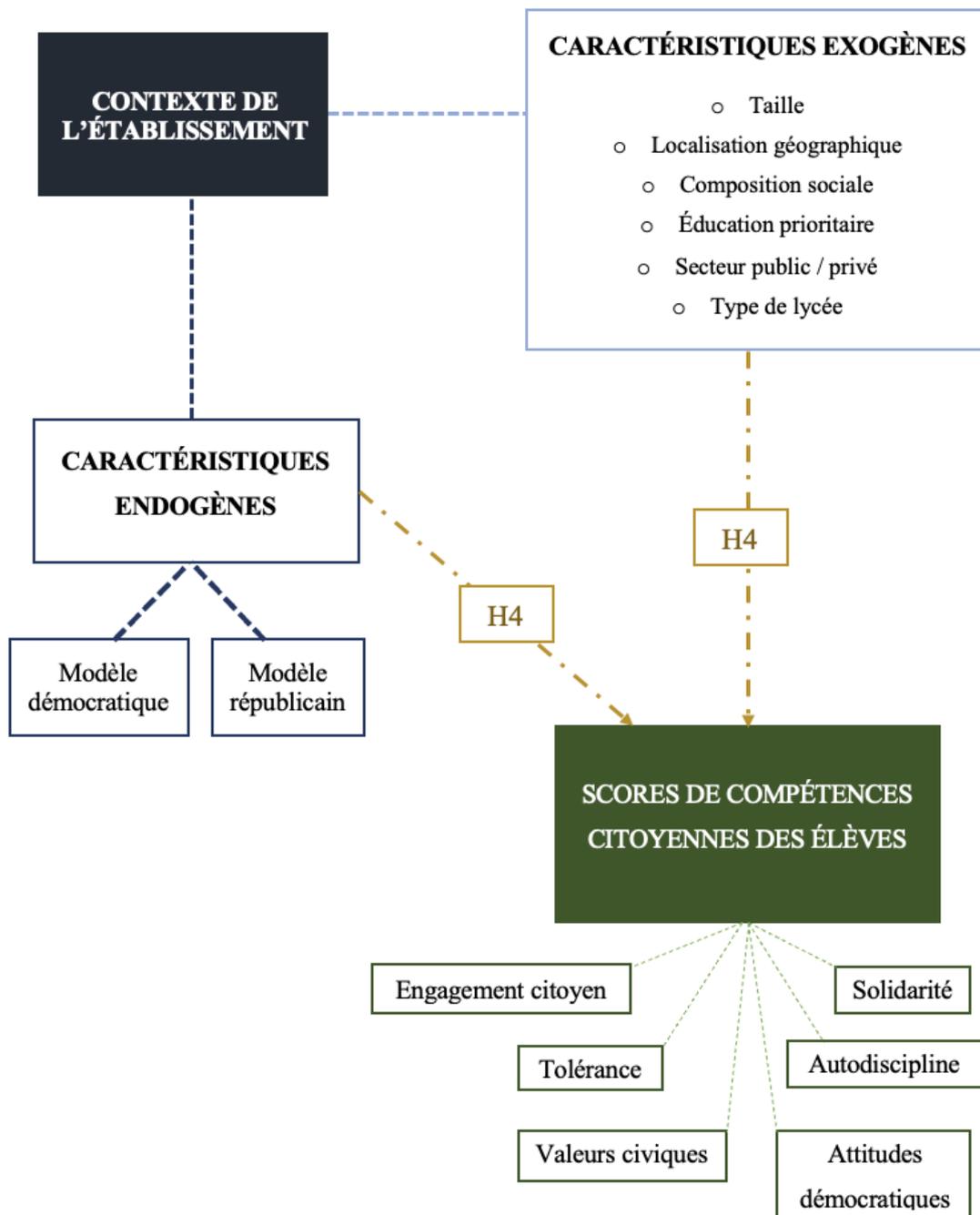
Notre objectif est d'identifier des établissements démocratiques et des établissements républicains, chacun de ces deux modèles contribuant à leur manière, à la formation de l'élève citoyen par le biais de conceptions différentes de la citoyenneté, ce qui pourrait impacter le développement de compétences citoyennes des élèves. Nous souhaitons montrer que les deux modèles développent tous deux des compétences citoyennes différentes en fonction de leur vision de la citoyenneté. Après avoir identifié les dimensions citoyennes qui se rapportent au modèle démocratique et celles qui correspondent davantage à la vision du modèle républicain, nous tenterons de déterminer si les établissements « démocratiques » développent des compétences identifiées comme démocratiques et si les établissements « républicains » sont davantage orientés sur le développement de compétences dites républicaines chez les élèves.

4.4. Hypothèse 4 : caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes et compétences citoyennes des élèves

La quatrième hypothèse s'intéresse à l'effet du contexte de l'établissement sur les compétences citoyennes des élèves. D'après cette hypothèse, l'effet des deux types de caractéristiques contextuelles de l'établissement est pris en compte. Ainsi, nous supposons que les caractéristiques exogènes (taille, localisation géographique, composition sociale, secteur et type de collège ou de lycée) et les caractéristiques endogènes, représentées par le modèle éducatif de l'établissement, exercent une influence sur le score de compétences citoyennes des élèves (*figure 11*).

H4 → **Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes de l'établissement)**

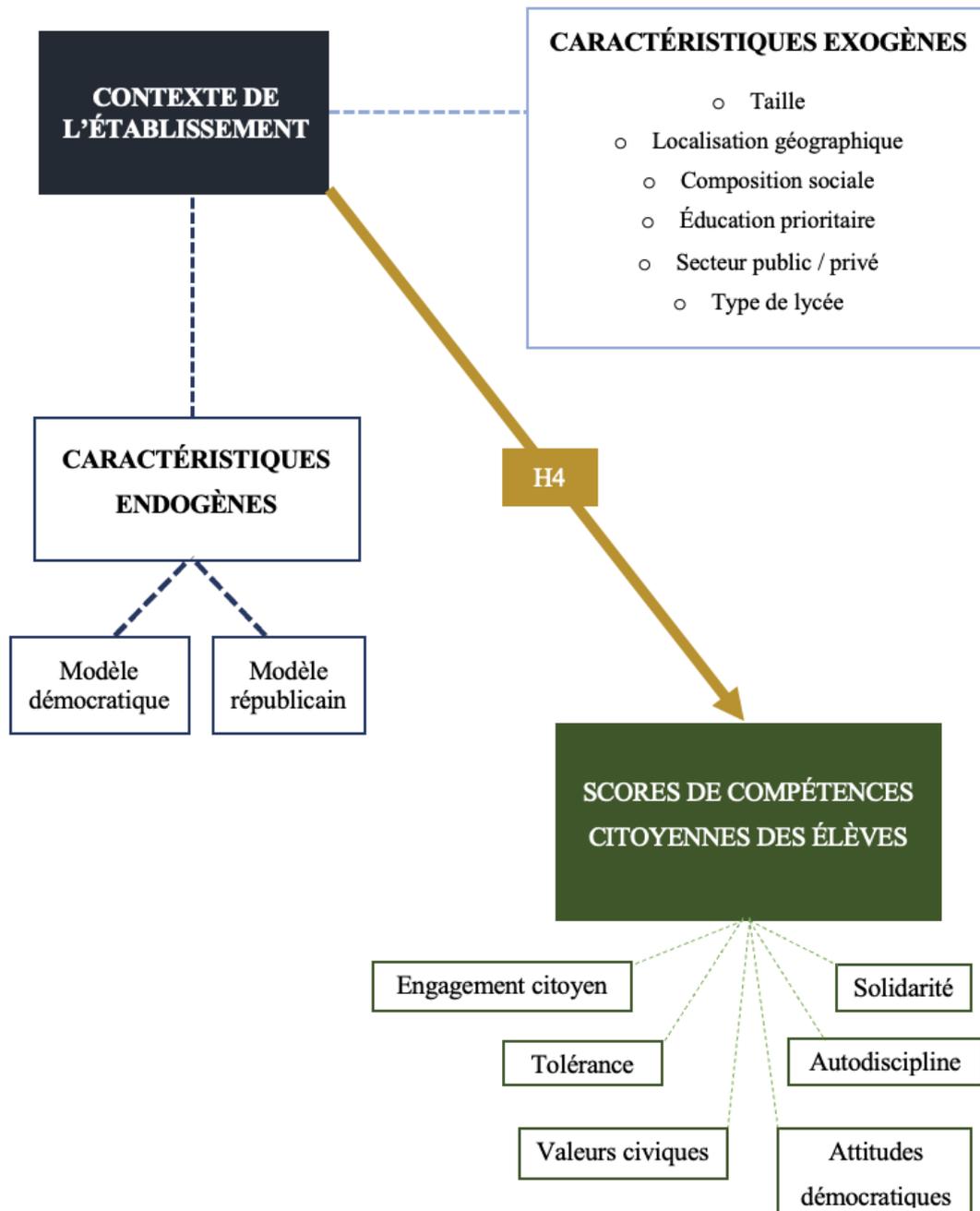
Figure 11 : effet direct des caractéristiques exogènes et endogènes sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 4)



L'effet du contexte de l'établissement sur les élèves est mesuré par le biais de ces deux types de caractéristiques contextuelles, qui auraient chacune un effet direct sur les six scores de compétences citoyennes des élèves.

Cette quatrième hypothèse étudie l'effet conjoint des caractéristiques exogènes et endogènes, reflétant ainsi le contexte de l'établissement, sur les scores de compétences citoyennes des élèves (*figure 12*).

Figure 12 : effet du contexte de l'établissement sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 4)



Elle permettra de confirmer, ou d'infirmer, l'existence d'un effet-établissement sur le niveau de compétences citoyennes des élèves.

5. La base de données du Cnesco

Pour tester nos hypothèses et les relations qui existent entre les variables, nous utilisons des données mises à disposition par le Cnesco. Notre recherche repose sur une enquête qui a été menée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), en collaboration avec l'université de Genève, Sciences Po Saint-Germain-en-Laye, l'université Nice Sophia-Antipolis et l'Institut of Education (Londres). Des chercheurs français et anglais ont ainsi participé à la construction des questionnaires. Nous présentons désormais l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco, ainsi que les questionnaires qui la composent, afin de mieux comprendre la construction de nos outils de mesure à partir de ces données.

5.1. L'enquête du Cnesco sur l'éducation à la citoyenneté

L'enquête « École et citoyenneté » a été réalisée en 2018, au niveau national, à partir d'un échantillon aléatoire constitué d'établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine et d'Outre-mer. Il s'agit d'une étude de grande ampleur qui inclut 15 000 élèves de troisième et de terminale, 553 enseignants qui sont en charge de l'enseignement moral et civique (EMC) et 350 chefs d'établissement, permettant ainsi une analyse quantitative robuste des données. C'est une enquête inédite, qui « permet pour la première fois depuis 13 ans de connaître la réalité des attitudes, représentations et engagements civiques des élèves de troisième et de terminale » (Cnesco, 2018, p. 7).

Plusieurs questions ont été inspirées de l'enquête internationale, International Civic and Citizenship Study (ICCS) de l'IEA, portant sur l'éducation à la citoyenneté.

Deux grands thèmes se dégagent dans cette enquête : le rapport des jeunes à la citoyenneté, à la fois dans un cadre scolaire et dans la société, et l'éducation à la citoyenneté au

sein de l'établissement. L'un des objectifs est de faire état des connaissances civiques des élèves et de leurs attitudes citoyennes concernant la solidarité, l'engagement civique ou encore la tolérance. Les thématiques abordées en lien avec la citoyenneté des élèves sont nombreuses : engagements citoyens, rapport à l'information, aux médias et aux réseaux sociaux, conception de la démocratie, adhésion aux valeurs de la République, attitudes vis-à-vis des discriminations, de l'égalité femmes/hommes, de la politique, confiance dans les institutions, rapport à la laïcité, etc. L'enquête vise à rendre compte des pratiques de l'enseignement moral et civique et des politiques d'établissement concernant l'éducation à la citoyenneté.

Trois rapports, issus de l'enquête « École et citoyenneté », ont été publiés sur l'engagement citoyen des lycéens (2018), le rapport des jeunes aux médias et à l'information (2019), ainsi que sur les attitudes vis-à-vis de la laïcité et de la religion (2020).

Les données portent sur 468 établissements scolaires (235 collèges et 233 lycées). Tous les types d'établissements sont représentés dans notre échantillon, puisque sont concernés les collèges en éducation prioritaire (REP et REP+) et les collèges hors REP ; les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), les lycées polyvalents (LPO) et les lycées professionnels (LP) ; les collèges et lycées publics et privés. Seuls les élèves préparant un CAP ne sont pas inclus dans l'enquête. Les établissements privés, les collèges en éducation prioritaire et les lycées professionnels ont été surreprésentés dans l'échantillon afin d'obtenir un grand nombre de réponses d'élèves scolarisés dans ces établissements et de pouvoir mener des analyses fiables. Les résultats s'avèrent néanmoins représentatifs de l'ensemble de la population, puisqu'ils ont été rééquilibrés dans le but d'éviter tout biais des résultats. Par ailleurs, ce sont les données sur les établissements de l'échantillon qui permettent d'obtenir des informations sur les variables contextuelles exogènes, qui feront l'objet d'une présentation ultérieurement.

Les élèves de troisième et de terminale font l'objet d'un intérêt particulier dans l'enquête. 8893 collégiens et 6170 lycéens ont répondu au questionnaire. Les réponses qu'ils apportent permettent d'éclairer leurs connaissances, compétences et attitudes concernant la

citoyenneté. Alors que ces aspects peuvent parfois renvoyer à des sujets épineux de la citoyenneté et qu'il leur est demandé d'exprimer leurs opinions et leurs convictions, l'anonymat des élèves lors de la passation du questionnaire a permis de limiter leur autocensure.

Les 557 enseignants de l'échantillon ont été interrogés dans le but d'effectuer des comparaisons avec les réponses des élèves. Ils sont 310 enseignants en charge de l'EMC au collège et 247 enseignants au lycée. Dans la mesure où seuls les enseignants en charge de l'EMC font partie de l'enquête, les points de vue ne sont, en ce sens, pas représentatifs de ceux de l'ensemble des enseignants.

Par ailleurs, l'enquête a été validée par la Commission nationale de l'informatique et des libertés pour son intérêt scientifique. Il est précisé, au début des questionnaires, que l'anonymat et la confidentialité sont respectés. L'ensemble des élèves, enseignants et chefs d'établissement a répondu à un questionnaire diffusé en ligne et administré entre le 26 mars et le 18 mai 2018 sur le temps scolaire.

Avant de présenter les deux questionnaires « élève » et « enseignant », nous proposons un aperçu des données disponibles sur les établissements scolaires de l'enquête.

5.2. Les données disponibles sur les établissements scolaires

Les établissements scolaires de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco ont été choisis à partir des bases de données des établissements dont dispose la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Ce sont les variables transmises par la DEPP sur les établissements qui ont été utilisées pour le tirage au sort de l'échantillon des établissements.

Plusieurs variables descriptives sont disponibles pour chaque établissement scolaire de l'échantillon. Ces variables descriptives correspondent, dans notre recherche, aux variables que nous appelons « exogènes » : la taille, la localisation géographique, la composition sociale des élèves, le secteur, le type de collège et de lycée. Ce sont donc ces données qui nous permettront de tester l'hypothèse 2 et de déterminer si les caractéristiques exogènes ont un effet sur les compétences citoyennes des élèves. Nous présentons brièvement les variables sur les établissements scolaires dont nous disposons grâce à l'enquête du Cnesco.

5.2.1. La taille

La taille des établissements de l'échantillon est répartie en six catégories (*tableau 2*).

Tableau 2 : les six catégories de la taille de l'établissement (catégorisation de la DEPP)

Taille 1	Moins de 100 élèves
Taille 2	De 100 à 299 élèves
Taille 3	De 300 à 499 élèves
Taille 4	De 500 à 699 élèves
Taille 5	De 700 à 899 élèves
Taille 6	900 élèves et plus

Les établissements de tailles 1 et 2 peuvent être considérés comme des établissements de petite taille, dont ceux de moins de 100 élèves qui sont de très petites tailles. Les établissements de tailles 3 et 4 sont de taille moyenne. Les grands établissements sont ceux qui

accueillent plus de 700 élèves, dont les établissements de plus de 900 élèves qui sont de très grands établissements.

5.2.2. La localisation géographique

La DEPP distingue quatre types de communes dans lesquelles les établissements scolaires sont situés : (1) les communes rurales, (2) les communes/villes isolées, (3) le centre d'une agglomération et (4) les communes de banlieue. Il est également possible d'opposer les établissements en milieu urbain, localisés dans des communes centre agglomération et de banlieue, aux établissements en milieu rural, situés dans des communes rurales et isolées.

5.2.3. La composition sociale

Les variables de la DEPP permettent d'identifier les établissements qui appartiennent au quintile le plus défavorisé et ceux qui appartiennent au quintile le plus favorisé. C'est à partir de ces deux variables que le Cnesco a construit une variable « milieu socio-économique de l'établissement » qui regroupe les établissements dont le public scolarisé est d'origine sociale défavorisée, intermédiaire et favorisée.

5.2.4. Le secteur et les types d'établissement

À partir des variables de la DEPP, le Cnesco a rassemblé quatre types de collèges en une variable, intégrant également le secteur : (1) les collèges privés, (2) les collèges publics hors éducation prioritaire, (3) les collèges Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) et (4) les collèges Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP+). Nous distinguons trois types de lycées : (1)

les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), (2) les lycées polyvalents (LPO) et (3) les lycées professionnels (LP). Il est possible de croiser le type de lycée avec la variable « secteur » qui permet de savoir s'il s'agit d'un lycée public ou privé.

Afin d'en savoir davantage sur la construction de la typologie d'établissement, nous expliquons désormais ce que recouvre le questionnaire « enseignant ».

5.3. Le questionnaire « enseignant »

Le questionnaire « enseignant » a été édité en deux versions : une version pour le collège et une version pour le lycée. La seule différence entre les deux questionnaires est l'utilisation des termes « 3^{ème} » ou « terminale » pour désigner les deux niveaux d'enseignement. Attendu que les questionnaires adressés aux enseignants en charge de l'EMC sont identiques pour le collège et pour le lycée, seul celui administré aux enseignants de terminale est présenté en annexe 1. C'est à partir du questionnaire « enseignant » et de leurs avis que nous identifions les pratiques et les conceptions citoyennes des établissements relatives aux six dimensions citoyennes (engagement citoyen, fonctionnement participatif, tolérance, solidarité, autodiscipline, valeurs civique). Les variables du questionnaire « enseignant » correspondent, dans notre recherche, aux variables « endogènes ». Elles contribuent à la construction de la typologie d'établissement, qui serait composée d'établissements démocratiques et d'établissements républicains (H1), et permettraient de tester les hypothèses 3 et 4 d'un effet des caractéristiques endogènes, en d'autres termes un effet du modèle éducatif de l'établissement, sur les compétences citoyennes des élèves.

Le questionnaire « enseignant » comporte six thématiques (*tableau 3*).

Tableau 3 : les six thématiques du questionnaire « enseignant »

1	« Vos données personnelles » : caractéristiques individuelles et professionnelles de l'enseignant
2	« L'enseignement moral et civique »
3	« Le fonctionnement de l'établissement »
4	« Le climat de l'établissement »
5	« Votre formation »
6	« Votre rapport à la citoyenneté »

5.3.1. Les caractéristiques individuelles et professionnelles de l'enseignant

Une première partie du questionnaire porte sur les **caractéristiques individuelles** de l'enseignant (son sexe et son âge). La plupart des questions sur les caractéristiques individuelles sont liées au domaine professionnel : son niveau de diplôme, son expérience professionnelle (en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant dans l'établissement, en tant qu'enseignant en charge de l'EMC), son statut (titulaire, stagiaire, contractuel), ses fonctions supplémentaires dans l'établissement (conseil d'administration, conseil pédagogique, etc.). Plusieurs questions sont posées sur la formation de l'enseignant, sur certaines méthodes pédagogiques (débat, construction projet citoyen, etc.), sur des sujets relatifs à la citoyenneté (l'environnement, la laïcité, les médias, etc.), ainsi que sur sa formation initiale et sa formation continue.

5.3.2. À propos des avis et des pratiques des enseignants concernant la citoyenneté

Les enseignants s'expriment sur leur **vision de l'EMC** (importance et effet sur les élèves) et sur les objectifs de l'EMC (participation active, respect des lois, tolérance). Quelques questions portent également sur leurs avis concernant la laïcité et son importance dans l'établissement. La majorité des questions est axée sur les **pratiques, les activités et les méthodes mises en œuvre dans le cadre de l'EMC** : les ressources utilisées (médias, programmes, manuels, etc.), les activités (travail en groupe, débat, acteurs extérieurs, projet, etc.), le temps consacré à l'EMC, l'évaluation des élèves dans le cadre de l'EMC, les dimensions abordées dans les cours (courage, sens de l'effort, solidarité, etc.), la prise en compte des avis des élèves dans les cours d'EMC (sur les outils pédagogiques, les contenus).

Une approche davantage personnelle de la citoyenneté est proposée aux enseignants, puisqu'ils sont interrogés sur leur engagement associatif et sur leur intérêt pour l'actualité, indépendamment de leur fonction d'enseignant.

5.3.3. À propos de la citoyenneté, à l'échelle de l'établissement

À l'échelle de l'établissement, les enseignants se sont exprimés sur les **pratiques et activités proposées aux élèves concernant la citoyenneté** : la prise en compte des avis des élèves dans le processus de prise de décision concernant le fonctionnement de l'établissement, la coopération avec les collectivités sur des projets en lien avec la citoyenneté, les projets citoyens et projets établissement qui existent au sein des collèges et des lycées.

Le **climat de l'établissement** est relaté par les enseignants par le biais de questions sur la fréquence des problèmes comportementaux au sein de l'établissement (retard, absentéisme, violences, harcèlement, racisme, etc.) et le degré de cohésion entre l'équipe enseignante,

l'équipe de direction et les élèves (objectifs partagés, respect mutuel, mêmes valeurs éducatives, etc.).

5.4. Le questionnaire « élève »

De la même manière que pour le questionnaire « enseignant », deux versions ont été élaborées à l'intention des élèves : l'une pour les élèves de troisième (*annexe 2*), l'autre pour les élèves de terminale (*annexe 3*). Les questions ne sont, en fait, pas différentes d'un questionnaire à l'autre. Seules quelques modifications sont effectuées pour adapter les questions aux contextes du collège et du lycée. Par exemple, le questionnaire « collège » évoquera le « Conseil de la vie collégienne » (CVC), tandis qu'il s'agira du « Conseil de la vie lycéenne » (CVL) dans le questionnaire « lycée ». Parmi les 67 questions du questionnaire, les collégiens sont interrogés sur leur orientation post-troisième et leur orientation prévue post-bac ou post-apprentissage. Les lycéens, qui doivent répondre aux 68 questions de l'enquête, sont les seuls à être interrogés sur les questions de leur orientation après le baccalauréat et d'un emploi rémunéré. Le tutoiement est utilisé avec les collégiens, alors que le vouvoiement apparaît dans le questionnaire pour les élèves de terminale. La durée estimée du questionnaire communiquée aux élèves est de quarante minutes.

Le questionnaire « élève » permet, dans notre recherche, d'identifier les pratiques et les conceptions citoyennes des élèves relatives aux six dimensions de la citoyenneté et de construire le score de compétences citoyennes. Ce score est composé de six scores différents, qui renvoient chacun à l'une des six dimensions citoyennes : (1) engagement citoyen, (2) attitudes démocratiques, (3) tolérance, (4) solidarité, (5) autodiscipline, (6) valeurs civiques. Ce questionnaire contribue ainsi à l'analyse des hypothèses 2, 3 et 4, qui suggèrent que les caractéristiques contextuelles des établissements ont un effet sur le score de compétences citoyennes des élèves.

Le questionnaire « élève » comporte 10 thématiques (*tableau 4*).

Tableau 4 : les dix thématiques du questionnaire « élève »

1	« Quelques questions sur vous » : caractéristiques individuelles de l'élève
2	L'environnement familial de l'élève
3	« À propos de vos activités au sein du collège / lycée »
4	« Parlons maintenant de votre collège / lycée et de vos cours »
5	« À propos des institutions et de la société »
6	« Vos conceptions de la démocratie et du rôle de l'État »
7	« Vos avis concernant la citoyenneté et la société »
8	« Votre rapport à la vie électorale et politique »
9	« À propos de vos activités et loisirs »
10	Questions de connaissances civiques

5.4.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève et son environnement familial

Le questionnaire débute par quelques questions sur les caractéristiques individuelles de l'élève : son sexe, son âge, son lieu de naissance. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'orientation est également abordée : post-collège et « prévue plus tard » pour les collégiens, post-baccalauréat pour les lycéens. Plusieurs questions concernant l'environnement familial de l'élève : le mode de garde (deux parents, en alternance ou un seul parent), le diplôme le plus élevé du père et de la mère (de « aucun diplôme » à « diplôme de l'enseignement supérieur »), l'activité professionnelle exercée par le père et la mère (à temps plein, à temps partiel, chômage, inactif). Les élèves doivent spécifier la profession de leur père et/ou de leur mère parmi les choix suivants : (1) exploitant.e agricole, agriculteur.rice, (2) propre patron.ne à son compte, (3) profession libérale, intellectuelle, artistique, (4) cadre en service public ou entreprise, (5)

professeur, enseignant, (6) profession intermédiaire, (7) ouvrier.ère ou employée.e, (8) au foyer, longue maladie, retraité, (9) en études (une 10^{ème} modalité est proposée : « je ne peux pas répondre à cette question »).

5.4.2. À propos des activités, des attitudes et des valeurs de l'élève

La majorité des thématiques du questionnaire porte sur les activités de l'élève, ses attitudes, ses valeurs, ses opinions. Certaines questions portent sur le **rapport des élèves aux institutions et à la société**, soit leur degré de confiance dans les individus (amis, enseignants, voisins, étrangers) et dans les institutions (gouvernement, justice, police, armée, Union européenne), ainsi que sur leur sentiment d'appartenance (à l'école, à leur ville, à la France, à l'Europe).

Il est en outre demandé aux élèves leurs avis sur certains éléments qui peuvent favoriser la **démocratie** (liberté d'expression, liberté de presse, adhésion à un parti politique, etc.) et sur leurs valeurs concernant la démocratie (droit de manifestation, opposition au monopole des médias, contrôle des agences de renseignement, etc.).

La **laïcité** et la religion sont également abordées : dans quelle mesure la laïcité est-elle importante à l'école ?

D'autres items sont liés à **l'éthique du citoyen** : y a-t-il des actions inacceptables (enfreindre le règlement de l'établissement scolaire, tricher, mentir, taguer, etc.) ? Quelle place les femmes doivent-elles avoir dans la société (rester en dehors de la politique, tâches ménagères, salaires identiques) ?

Leur **rapport à l'information et aux médias** a permis d'en savoir davantage sur le temps qu'un élève passe à s'informer et à discuter de l'actualité, de la confiance qu'il peut avoir dans les moyens d'information, etc.

L'intérêt des élèves pour une **participation à une citoyenneté active** est questionné : efficacité de leur participation aux différentes élections et leur rapport à la vie politique.

Les élèves ont déclaré leur **engagement associatif** (sportif, culturel, humanitaire, environnemental, politique, etc.). Ils ont également dû se projeter dans un **engagement citoyen futur** : ont-ils l'intention de voter aux élections lorsqu'ils seront adultes ? De s'engager politiquement ? De s'engager dans une association ? D'être un citoyen actif (défendre ses opinions sur internet, pétition, boycott) ?

Enfin, dix-sept questions sont relatives à des éléments de culture générale, qui permettent de refléter leurs **connaissances civiques** : par exemple, le nom de l'actuel Premier Ministre (en 2018), le contenu de la constitution politique d'un pays ou l'objectif de la Déclaration des Droits de l'Homme.

5.4.2. À propos du climat et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement

Les élèves donnent leurs avis sur le **climat scolaire** et la fréquence des problèmes comportementaux dans l'établissement (violences, harcèlement, vandalisme, racisme, etc.).

De nombreux items sont en lien avec les **pratiques, activités, projets en faveur de l'engagement des élèves et de l'apprentissage de la démocratie**. Les réponses sont relatives

à leur participation à certaines activités dans l'établissement (projet citoyen, journal, tutorat), leur implication en tant que délégué, leur engagement dans le foyer socio-éducatif et dans les CVC/CVL, leur avis sur les institutions démocratiques au sein de leur établissement (prise en compte des avis des élèves, rôle du délégué, etc.).

Ils se sont également exprimés sur l'**EMC** : les activités proposées pendant les cours d'EMC (débat, sortie scolaire, étude des grands textes, etc.), le déroulement d'un cours (rôle de l'enseignant pour encourager ses élèves à participer, à s'exprimer, à débattre, etc.), les sujets abordés (vote, nationalité française, respect, environnement, démocratie, etc.).

Enfin, il était également intéressant de savoir ce que les élèves pensaient des **cours d'EMC** (intérêt, importance du cours) et du **rôle de l'école dans l'apprentissage de certaines activités citoyennes** (solidarité, protection de l'environnement, devenir un bon citoyen, etc.).

Dans ce questionnaire, les élèves se sont exprimés sur leur vision de la citoyenneté, sur leur point de vue sur les pratiques citoyennes de leur établissement, ainsi que sur leurs connaissances, leurs attitudes, leurs valeurs, leurs comportements relatifs à la citoyenneté. Attendu que les compétences citoyennes constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes (Barrett, 2016 ; Hoskins et al., 2008), nous détenons de nombreuses informations dans le but de construire un score de compétences citoyennes.

Conclusion du chapitre III

Un lien a été établi entre effet-établissement et compétences citoyennes des élèves. Des recherches montrent un effet de certaines caractéristiques contextuelles sur les connaissances civiques et les compétences citoyennes : composition sociale, environnement scolaire positif, respect, collaboration des enseignants, opportunités proposées aux élèves pour s'engager,

climat de classe démocratique, objectifs éducatifs concernant la citoyenneté (Geboers et al., 2013 ; Isac et al., 2014 ; Niemi et Junn, 1998 ; Schulz et al., 2010 ; Torney-Purta et al., 2010).

Une approche novatrice et originale des conceptions de la citoyenneté des établissements, aspect peu traité de la littérature, a retenu notre attention. À partir des travaux de Meuret (2007), deux conceptions se distinguent : une conception républicaine orientée sur le sens de l'effort, l'autodiscipline, la solidarité, et une conception démocratique qui encourage les élèves à s'engager et à expérimenter par eux-mêmes.

Notre recherche s'intéresse à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves. Pour illustrer le contexte de l'établissement, nous considérons deux types de caractéristiques : exogènes à l'établissement (taille, localisation géographique, composition sociale, etc.) et endogènes (conceptions et pratiques concernant l'enseignement et la citoyenneté). Une typologie, qui propose de répartir les établissements de l'échantillon selon le modèle démocratique ou le modèle républicain, sera créée à partir de six dimensions de la citoyenneté identifiées à partir de la littérature pour appréhender les pratiques et conceptions des établissements : (1) implication des élèves, (2) fonctionnement participatif de l'établissement, (3) tolérance, (4) solidarité, (5) autodiscipline et (6) transmission des valeurs civiques. Nous proposons d'étudier l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes de l'établissement sur les six scores de compétences citoyennes des élèves : (1) engagement citoyen, (2) attitudes démocratiques, (3) tolérance, (4) solidarité, (5) autodiscipline et (6) valeurs civiques.

Quatre hypothèses guideront notre travail. Nous supposons qu'il existe deux modèles éducatifs et que les établissements se répartissent dans l'un ou l'autre modèle (H1). Nous postulons un effet des caractéristiques contextuelles exogènes (H2) et endogènes (H3) sur les scores de compétences citoyennes des élèves. Nous souhaitons également étudier la possibilité d'un effet conjoint des caractéristiques exogènes et endogènes, qui renvoie au contexte de l'établissement, sur les compétences citoyennes (H4).

La base de données du Cnesco, qui repose sur une enquête réalisée en 2018 au niveau national sur l'éducation à la citoyenneté, est à notre disposition pour tester les liens entre les différents concepts. Nous disposons de données sur les 468 établissements de l'échantillon (caractéristiques exogènes), sur les pratiques et conceptions des établissements à partir des points de vue des enseignants (caractéristiques endogènes) et sur les compétences citoyennes des élèves à partir de leurs déclarations (scores de compétences).

Nous proposons désormais une description des données pour connaître davantage les établissements, enseignants et élèves qui composent l'échantillon, avant d'entreprendre les analyses statistiques en lien avec les hypothèses formulées.

Résumé du chapitre III

Les travaux de recherche qui portent sur l'éducation à la citoyenneté, certes encore peu nombreux et souvent théoriques, ont montré un apprentissage de la citoyenneté différent selon les contextes d'enseignement.

Des recherches ont mis en avant un effet de l'organisation d'activités citoyennes, des méthodes utilisées, d'un climat scolaire démocratique sur certains aspects de la citoyenneté, tels que les connaissances civiques et les compétences citoyennes des élèves (Geboers et al., 2013 ; Isac et al., 2014 ; Witschge et van de Werfhorst, 2015). Aussi, les conceptions de l'éducation et de la citoyenneté peuvent différer d'un établissement à l'autre. C'est d'ailleurs ce qu'a avancé Meuret (2007) en proposant un modèle théorique qui confronte deux conceptions différentes de la citoyenneté : une conception démocratique (à partir des travaux de Dewey) et une conception républicaine (à partir des travaux de Durkheim). Le modèle éducatif républicain, plutôt inspiré du modèle français, s'apparente à une formation de la personne et de l'esprit par le savoir. L'un des objectifs est de combattre les idées fausses et d'apprendre à résister aux influences néfastes en développant l'esprit critique. Le modèle républicain a pour objectif d'inculquer aux élèves le sens de l'effort, le respect des lois et le respect de l'autre, etc., grâce à la transmission de l'enseignant. Le modèle d'éducation démocratique, inspiré du modèle des États-Unis, vise l'expérimentation, la découverte et l'apprentissage du monde par l'élève. Les objectifs sont, par exemple, de renforcer la capacité de chacun d'agir dans le monde de façon indépendante et de développer des individus libres, imaginatifs, curieux et créatifs. L'école démocratique, une école active et ouverte sur le monde, doit développer chez les élèves la volonté d'aider la communauté et de s'intéresser à l'autre.

Ce chapitre avait pour vocation de poser la problématique de notre recherche. Cette dernière s'attache à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves. Pour montrer cet effet global de l'établissement sur les compétences citoyennes, l'originalité de notre travail est la considération de caractéristiques que nous appelons (1) exogènes (taille, localisation, composition sociale, etc.) et (2) endogènes reflétant la conception et les pratiques de l'établissement concernant l'enseignement et la citoyenneté. À partir des travaux de Meuret et Lambert (2011), nous choisissons de répartir les caractéristiques endogènes en six grandes familles qui renvoient à

des aspects divers de la citoyenneté : l'engagement citoyen, le fonctionnement participatif de l'établissement, la tolérance, la solidarité, l'autodiscipline, les valeurs civiques. Nous supposons qu'il existe deux modèles éducatifs des établissements (H1). Nous suggérons que les caractéristiques exogènes ont un effet sur le score de compétences citoyennes (H2). Nous souhaitons également déterminer si le modèle éducatif de l'établissement, qui renvoie aux caractéristiques endogènes, a un effet sur les compétences citoyennes (H3). Enfin, nous nous attachons, dans une quatrième hypothèse (H4), à montrer l'effet du contexte de l'établissement, composé à la fois des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes, sur les compétences citoyennes des élèves.

Pour répondre à la problématisation de notre recherche, nous disposons d'une base de données construite par le Cnesco à partir d'une enquête sur l'éducation à la citoyenneté auprès de 15 000 élèves de troisième et de terminale et de 553 enseignants en charge de l'EMC dans 468 établissements. C'est à partir du questionnaire « enseignant » que nous identifions les pratiques et conceptions citoyennes des établissements, relatives aux six domaines citoyens, et que nous construisons la typologie d'établissements. Le questionnaire « élève » nous permet d'obtenir des informations sur les pratiques et conceptions citoyennes des élèves à partir desquelles nous construisons le score de compétences citoyennes.

CHAPITRE IV : Description des données

Ce chapitre IV est consacré à la présentation de l'échantillon et à la description des données mises à disposition par le Cnesco. Nous présentons tout d'abord les caractéristiques contextuelles exogènes des établissements scolaires de l'échantillon. Dans un second temps, nous décrivons les caractéristiques des enseignants et leur vision de l'éducation à la citoyenneté. Les caractéristiques des élèves et leur rapport à la citoyenneté sont détaillés dans une troisième partie.

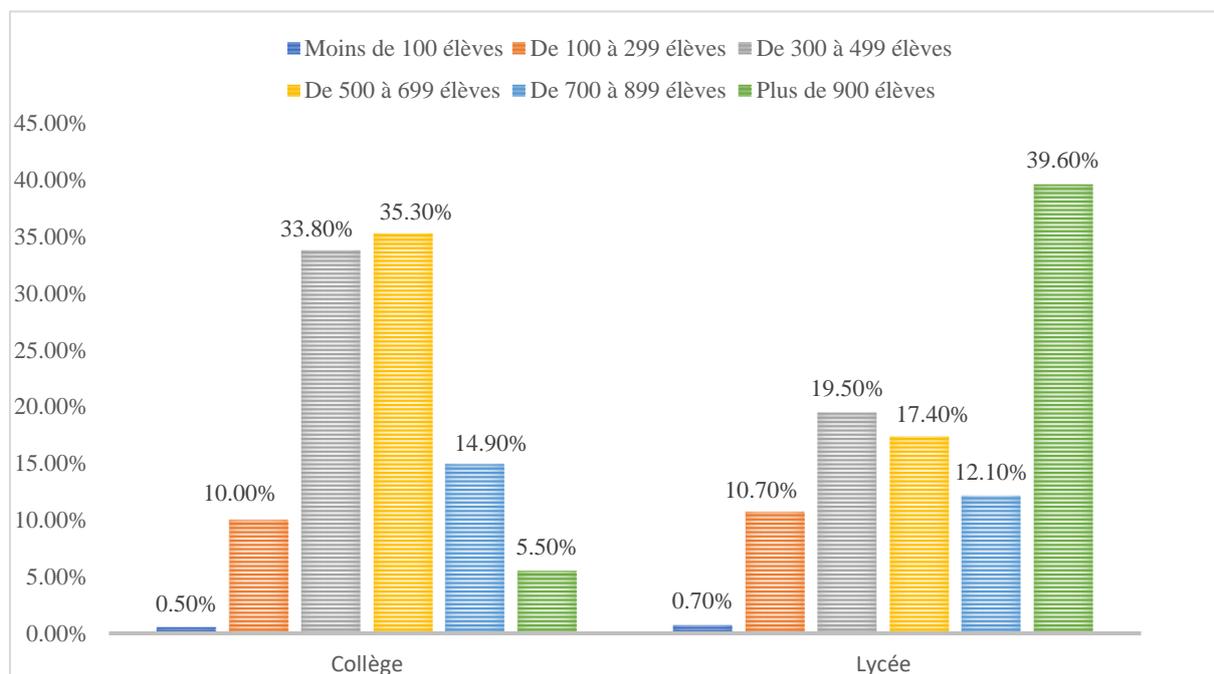
1. Description des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements

Plusieurs caractéristiques contextuelles exogènes sont présentées pour décrire les 468 établissements de l'échantillon, dont 235 collèges et 233 lycées : taille, localisation géographique, composition sociale, secteur et type d'établissement. Pour chaque résultat, nous distinguons les niveaux troisième et terminale en vue d'effectuer une comparaison des caractéristiques exogènes selon les collèges et les lycées.

1.1. La taille de l'établissement

Les données de la DEPP et du Cnesco permettent de classer les établissements de l'échantillon selon leur taille, de la plus petite à la plus grande : (1) moins de 100 élèves, (2) de 100 à 299 élèves, (3) de 300 à 499 élèves, (4) de 500 à 699 élèves, (5) de 700 à 899 élèves, (6) plus de 900 élèves (*graphique 1*).

Graphique 1 : répartition des collèges et des lycées de l'échantillon selon leur taille (en %)



Il apparaît que les collèges de 300 à 499 élèves, ainsi que de 500 à 699 élèves, sont les plus nombreux dans l'échantillon : près de 70 % des collèges accueillent entre 300 et 699 élèves. Les lycées de taille moyenne sont moins nombreux que les collèges, puisque 19,50% sont des établissements de 300 à 499 élèves et 17,40% accueillent entre 500 et 699 lycéens.

Nous remarquons qu'il existe une différence importante entre les collèges et les lycées qui accueillent plus de 900 élèves. En effet, peu de collèges accueillent plus de 900 élèves (5,50%), alors que les lycées de plus de 900 élèves sont les plus nombreux de l'échantillon (39,60%).

Les collèges et les lycées accueillent la même proportion d'élèves pour trois tailles différentes (moins de 100 élèves, 100-299 élèves, 700-899 élèves). Seuls deux établissements (1 collège, soit 0,50% et 1 lycée, soit 0,70%) accueillent moins de 100 élèves. 10% des collèges

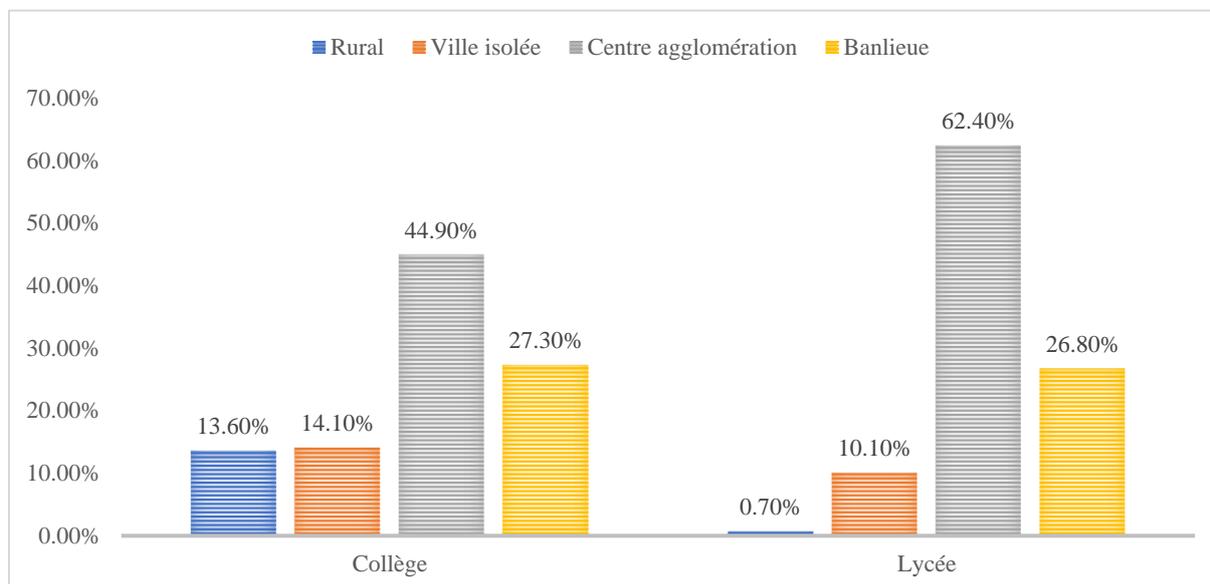
et 10,70% des lycées sont des établissements qui scolarisent entre 100 et 299 élèves et 14,90% des collèges et 12,10% des lycées sont des établissements de 700 à 899 élèves.

1.2. La localisation géographique

Quatre types de communes sont identifiés : (1) les communes rurales, (2) les villes isolées, (3) le centre d'une agglomération et (4) les banlieues. Les établissements ruraux sont localisés dans une commune rurale ou dans une ville isolée. Le milieu urbain, quant à lui, prend en compte les établissements situés dans le centre d'une agglomération et en banlieue.

La grande majorité des établissements se situe en milieu urbain (*graphique 2*). En effet, 72,20 % des collèges et 89,30 % des lycées sont des établissements de milieu urbain. Nous observons donc que les lycées sont majoritairement situés en milieu urbain et que le milieu rural concerne davantage le collège. Ceci peut s'expliquer par le fait que les collèges, plus nombreux que les lycées, sont davantage implantés sur l'ensemble du territoire.

Graphique 2 : répartition des collèges et des lycées selon le type de commune dans laquelle ils sont situés (en %)



Les lycées (62,40 %) sont le plus souvent localisés dans le centre d'une agglomération, tout comme les collèges (44,90 %) qui sont malgré tout un peu moins nombreux que les lycées. Le taux de collèges et de lycées situés en banlieue est similaire : 27,30 % des collèges et 26,80 % des lycées.

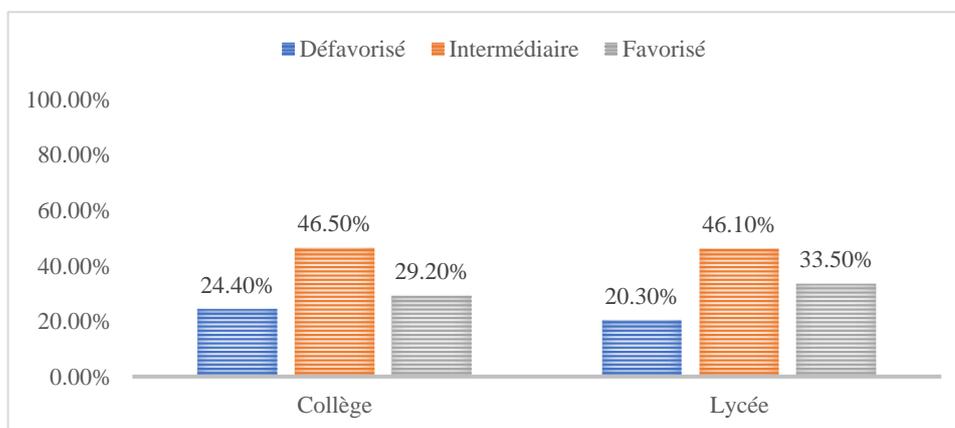
Les collèges (14,10 %) sont un peu plus nombreux que les lycées (10,10 %) à être implantés dans des villes isolées. La différence s'observe surtout sur le nombre d'établissements de communes rurales, puisque les collèges (13,60 %) sont, davantage que les lycées qui sont d'ailleurs quasi inexistants (0,70 %), représentés dans les communes rurales.

1.3. La composition sociale du public scolarisé

La composition sociale du public scolarisé comporte trois catégories. Un établissement est défavorisé s'il est classé dans le quintile le plus défavorisé ; un établissement est favorisé s'il appartient au quintile le plus favorisé. Une troisième catégorie permet de prendre en compte les établissements de milieu social intermédiaire, qui n'appartiennent ni au quintile le plus défavorisé, ni au quintile le plus favorisé.

La répartition des collèges et des lycées selon le milieu socio-économique des élèves qu'ils scolarisent est présentée dans le graphique 3.

Graphique 3 : répartition des collèges et des lycées selon le milieu socio-économique du public scolarisé (en %)



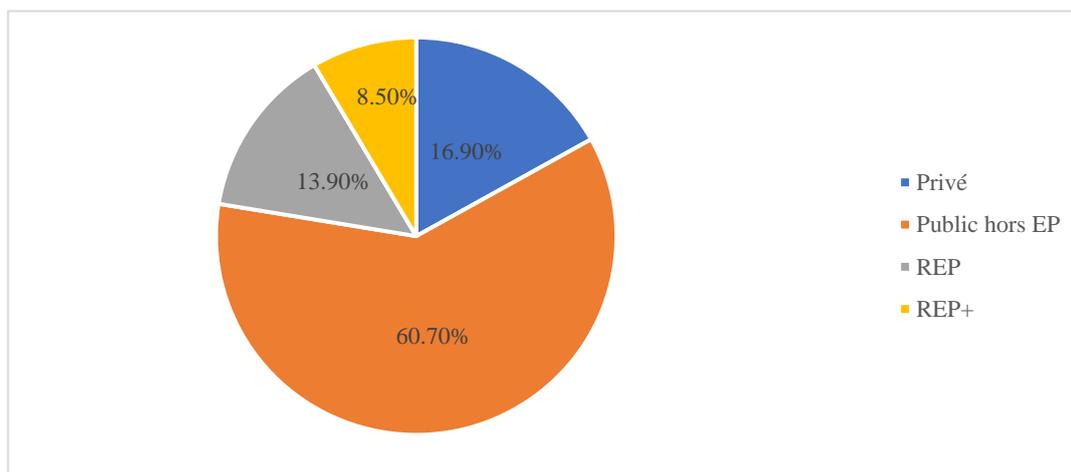
La majorité des collèges (46,50 %) et des lycées (46,10 %) accueille des élèves de milieu socio-économique intermédiaire. Les collèges (24,40 %) sont légèrement plus nombreux à avoir un milieu socio-économique défavorisé que les lycées (20,30 %). À l'inverse, les lycées (33,50 %) sont légèrement plus nombreux que les collèges (29,20 %) à scolariser des élèves de milieu socio-économique favorisé.

La tendance est relativement similaire à celle des collèges et lycées sur le territoire français, mais s'illustre toutefois dans une moindre mesure. Dans les collèges publics et privés, 39 % des élèves sont issus de milieu social défavorisé, 38 % sont d'origine sociale moyenne ou favorisée et 23 % sont très favorisés. Au lycée, il y a davantage d'élèves d'origine sociale très favorisée (38 %) que d'élèves issus de milieu défavorisé (23 %).

1.4. Le secteur et le type d'établissement

La très grande majorité des établissements appartient au secteur public : 83,10 % des collèges et 83,20 % des lycées sont des établissements publics. 16,90 % des collèges et 16,80 % des lycéens sont des établissements privés. Les graphiques ci-dessous (4 et 5) détaillent la répartition des collèges et des lycées selon leur type.

Graphique 4 : répartition des collèges selon le type (en %)

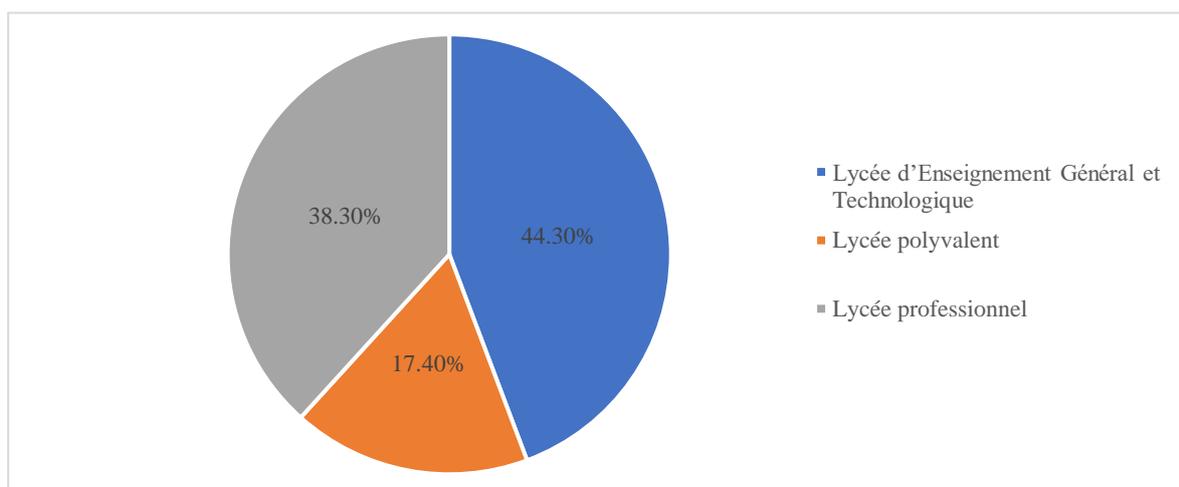


Parmi les 83,10 % de collèges du secteur public, 60,70 % sont des établissements du secteur public hors éducation prioritaire, 13,90 % sont des collèges Réseau d'Éducation Prioritaire et 8,50 % appartiennent aux REP+ (*graphique 4*). La répartition des collèges selon

le type est conforme à la répartition des collèges français, puisqu'en 2020, la DEPP recense environ 21,18 % des élèves scolarisés en collège privé, 62 % en collège public hors éducation prioritaire et respectivement 11,15 % et 5,67 % en collège public REP et REP+.

Nous observons trois types de lycées : le lycée d'Enseignement Général et Technologique (enseignements généraux qui préparent à une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur long), le lycée polyvalent (enseignements généraux et professionnels) et le lycée professionnel (enseignements technologiques et professionnels majoritaires) (*graphique 5*).

Graphique 5 : répartition des lycées selon le type (en %)



Les lycées d'Enseignement Général et Technologique sont les plus nombreux (44,30 %), suivis des lycées professionnels (38,30 %). Les lycées polyvalents sont les établissements les moins nombreux de l'échantillon (17,40 %). Au niveau national, 2 242 700 lycéens sont scolarisés en 2020, dont 1 604 400 élèves, soit 71,5 %, en voie générale et technologique et 638 350 élèves, soit 28,46 %, en voie professionnelle. Les données ne sont pas tout à fait comparables, dans la mesure où il faudrait également prendre en compte les lycées polyvalents qui scolarisent à la fois des élèves de voie générale et technologique et de voie professionnelle.

Cette première partie s'est intéressée à la description des caractéristiques contextuelles exogènes des collèges et des lycées. Nous pouvons retenir ces principaux résultats. Les collèges sont plus nombreux à être de taille moyenne (300-700 élèves) et localisés en zone rurale que les lycées, qui sont de très grande taille (+ 900 élèves) et situés en zone urbaine. Ils sont également légèrement plus nombreux que les lycées à accueillir un public de milieu socio-économique défavorisé, alors que le public des lycées est un peu plus favorisé. Enfin, nous observons que 60 % des collèges sont publics hors éducation prioritaire, un peu moins d'un quart sont en éducation prioritaire et environ 17 % des collèges sont privés. Nous relevons également une majorité de lycées professionnels et d'enseignement général et technologique. La description des caractéristiques des enseignants propose désormais de s'intéresser aux pratiques et conceptions citoyennes des établissements (caractéristiques endogènes).

2. Description des caractéristiques des enseignants

Nous nous intéressons désormais aux enseignants de l'échantillon en présentant leurs caractéristiques individuelles et leur vision de l'éducation à la citoyenneté.

2.1. Les caractéristiques individuelles des enseignants

Pour décrire l'échantillon des enseignants, nous disposons d'informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques, culturelles et professionnelles¹⁴.

¹⁴ Sauf indication particulière, toutes les statistiques sont basées sur des pourcentages valides, c'est-à-dire sur les individus qui ont répondu à la question.

2.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques et culturelles

Notre échantillon est composé de 557 enseignants, parmi lesquels 310 (55,7 %) sont enseignants en classe de 3^{ème} et 247 (44,3 %) enseignent au lycée. Les femmes (N = 289 ; 52,3 %) sont légèrement plus nombreuses que les hommes (N = 264 ; 47,4 %) dans l'échantillon, alors qu'elles représentent 58,4 % des enseignants du second degré au niveau national (DEPP, 2020).

Dans notre échantillon, 63,1 % des enseignants ont entre 30 et 49 ans, ce qui est cohérent avec les données nationales montrant que la majorité des enseignants (60 %) sont âgés de 30 à 49 ans. La moyenne d'âge des enseignants est de 43,39 ans. 41 enseignants (7,5 %) ont moins de 30 ans et près de 30 % (N = 161) sont âgés de plus de 50 ans.

Les enseignants de l'échantillon sont nombreux à déclarer avoir déjà participé à des activités d'une association, d'un syndicat ou d'un mouvement éducatif. 387 enseignants (74,4 %) ont déjà participé soit depuis plusieurs années (N = 246 ; 47,3 %), soit seulement depuis cette année (N = 11 ; 2,1 %), soit les années précédentes (mais pas cette année) (N = 130 ; 25 %). Ils sont légèrement moins à avoir déjà participé à l'organisation d'activités d'une association, d'un syndicat ou d'un mouvement éducatif (N = 314, 61,3 %).

Enfin, ils sont très peu à ne pas s'intéresser à l'actualité. Seuls 7 d'entre eux (1,4 %) ont déclaré ne pas du tout s'intéresser ou ne s'y intéresser que très peu. La quasi-totalité des enseignants prêtent attention à l'actualité. 83 % (N = 434) déclarent s'y intéresser fortement et 15,7 % (N = 82) se sentent plutôt concernés.

2.1.2. Les caractéristiques professionnelles

La majorité des enseignants est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur long, puisque 186 enseignants (33,8 %) et 240 enseignants (43,6 %) détiennent respectivement un diplôme de niveau bac +4 et de niveau bac +5. Une part moins importante d'enseignants est diplômée d'un niveau bac +3 (13,8 %) et d'un niveau supérieur à bac +5 (8,4 %).

513 enseignants (93,1 %) sont titulaires de l'enseignement public ou privé sous contrat et 38 enseignants sont stagiaires ou contractuels, ce qui signifie qu'ils n'ont pas le statut de titulaire. Le nombre de non-titulaires dans notre échantillon correspond aux données nationales qui recensent 5,3 % de non-titulaires dans le public en 2020. Le nombre de non-titulaires au niveau national est toutefois plus élevé dans le privé sous contrat (18,6 % en 2020).

Les enseignants ont été interrogés sur le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant (*tableau 5*).

Tableau 5 : répartition des enseignants en fonction du nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant

	Nombre d'années d'expérience	Effectifs (%)	Expérience moyenne (en années)
En tant qu'enseignant	0-9 ans	119 (22,2 %)	17,79
	10-19 ans	203 (37,8 %)	
	20-29 ans	141 (26,3 %)	
	30 et +	74 (13,8 %)	
En tant qu'enseignant de 3^{ème} ou de terminale	0-9 ans	220 (41 %)	12,69
	10-19 ans	184 (34,3 %)	
	20-29 ans	105 (19,6 %)	
	30 et +	28 (5,2 %)	
En tant qu'enseignant d'éducation civique (EMC ou ECJS)	0-9 ans	177 (32,5 %)	14,19
	10-19 ans	214 (39,3 %)	
	20-29 ans	120 (22,1 %)	
	30 et +	33 (6,1 %)	

L'expérience moyenne des enseignants, tous établissements confondus, est de 17,79 années. 37,8 % des enseignants (N = 203) ont entre 10 et 19 ans d'expérience en tant qu'enseignant. Les enseignants ont, en moyenne, enseigné depuis un peu plus de 12 ans en troisième ou en terminale, avec une majorité qui a une expérience de moins de 20 ans dans ces deux niveaux (41 % entre 0 et 9 ans ; 34,3 % entre 10 et 19 ans). Près de 40 % des enseignants de l'échantillon ont en charge les cours d'éducation civique (enseignement moral et civique, anciennement éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée) depuis 10 à 19 ans et un peu plus de 30 % le sont depuis moins de 9 ans.

Concernant l'appartenance des enseignants à divers conseils ou comités d'éducation, nous observons les données suivantes dans le tableau 6.

Tableau 6 : appartenance des enseignants à divers conseils d'éducation

	Enseignants membres	
	Effectif	Pourcentage valide
Conseil d'administration (CA)	141	31,5 %
Conseil pédagogique	192	43 %
Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)	49	11 %
Conseil de vie collégienne/lycéenne (CVC/CVL)	32	7,2 %
Conseil de discipline	86	19,2 %

Les enseignants font, le plus souvent, partie du conseil pédagogique, puisque 43 % des enseignants en sont membres. En revanche, le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et le Conseil de vie collégien ou de vie lycéenne (CVC/CVL) sont ceux qui fédèrent le moins d'enseignants (11 % pour le CESC et 7,2 % pour le CVC/CVL).

D'autres informations sont communiquées par les enseignants concernant leur formation initiale et continue. Ils déclarent, pour la majorité (N = 407 ; 78,6 %), ne pas avoir suivi d'activité de formation dans un domaine relatif à l'éducation civique. Parmi les 111 enseignants qui ont suivi une formation relative à l'éducation civique (N = 111 ; 21,4 %), plusieurs thèmes ont été abordés : la citoyenneté de façon générale dans le cadre des cours à l'IUFM/ESPE (N = 57 ; 50,4 %) ; des cours qui portaient sur certains aspects de l'éducation civique dans le cadre des cours à l'IUFM/ESPE (N = 55 ; 48,7 %) ; des cours spécifiques centrés

sur l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté (N = 45 ; 39,8 %). Dans l'ensemble, ils se rejoignent sur l'utilité de ces cours pour les aider à enseigner (N = 83 ; 76,2 %).

En outre, la plupart des enseignants n'ont pas suivi de formation continue ces dernières années, puisqu'ils sont seulement 10,5 % à avoir suivi une formation continue en 2017-2018, 25,3 % en 2015-2016 ou 2016-2017 et 24,7 % avant la rentrée 2015. Ils sont donc 39 % (N = 217) des enseignants de l'échantillon à avoir assisté à une formation continue cette année et/ou les années précédentes. Pourtant, au niveau national, 71 % des enseignants français se sont inscrits à une formation continue et 57 % ont pu participer à un module de formation (DEPP, 2021).

Parmi les 217 enseignants (39 % des enseignants au total) qui ont suivi une formation continue ces dernières années, ils disent avoir assisté en majorité à des formations qui ont porté sur l'éducation civique (N = 123 ; 56,7 %). D'autres formations étaient dédiées à la citoyenneté abordée dans le cadre d'une formation plus générale (N = 52 ; 24 %) ou encore à certaines dimensions de l'éducation civique (N = 59 ; 27,2 %) et à la laïcité (N = 39 ; 18 %).

2.2. L'éducation à la citoyenneté vue par les enseignants

Plusieurs questions adressées aux enseignants ont porté sur leurs pratiques relatives à l'éducation à la citoyenneté, les attitudes des élèves dans le cadre scolaire et les conceptions citoyennes de l'établissement dans lequel ils enseignent. Pour relater les avis des enseignants, nous avons utilisé les six dimensions de la citoyenneté qui illustrent les pratiques et conceptions citoyennes des établissements et à partir desquelles le modèle éducatif de l'établissement est déterminé. Nous disposons donc des réponses données par les enseignants pour rendre compte des caractéristiques contextuelles endogènes à l'établissement. Ces dernières sont ainsi appréhendées à partir des points de vue des enseignants relatifs aux six dimensions de la citoyenneté : engagement citoyen, fonctionnement participatif de l'établissement, tolérance, solidarité, autodiscipline, transmission des valeurs civiques.

2.2.1. Engagement, implication et participation citoyenne

Les enseignants ont eu l'occasion de donner leur point de vue sur leur conception de la citoyenneté, leur engagement dans la vie citoyenne de l'établissement et la participation des élèves dans des activités en enseignement moral et civique.

Ils se sont prononcés sur la visée de l'enseignement moral et civique. Ils sont nombreux à considérer que l'EMC doit encourager la participation active des élèves dans la vie de leur établissement : 49 % des enseignants sont plutôt d'accord et 18,9 % sont tout à fait d'accord. 29,1 % des enseignants sont toutefois plutôt en désaccord avec l'idée que la visée de l'EMC est la participation active des élèves à la vie de l'établissement. Ils sont, en revanche, encore plus unanimes sur le fait que l'EMC doit contribuer à la participation active des élèves dans la vie civique et politique lorsqu'ils seront adultes, puisque 89,6 % d'entre eux sont plutôt ou tout à fait d'accord.

Pourtant, à l'échelle de l'établissement, les enseignants sont plus nombreux à ne pas être engagés dans un projet citoyen auquel les élèves peuvent contribuer. Seuls 35,5 % des enseignants participent à un projet citoyen auquel les élèves peuvent également participer. Les enseignants de collège (44,1 %) sont d'ailleurs plus nombreux que ceux du lycée (24,5 %) à s'impliquer dans les projets citoyens avec les élèves.

À l'échelle de la classe, les enseignants se sont exprimés sur les activités qu'ils mettent en place en cours d'EMC pour impliquer les élèves et les rendre acteurs. Ils font part d'une faible relation avec des acteurs extérieurs, puisqu'ils sont plus de la moitié à déclarer que leurs élèves ne travaillent jamais sur des projets qui les mettent en contact avec des personnes ou des organismes extérieurs à l'école (51,1 %) et qu'ils ne débattent jamais avec des acteurs extérieurs (61,7 %). Seuls 10,7 % et 7,4 % mettent en œuvre respectivement des projets pour faire travailler les élèves avec des personnes extérieures et pour faire débattre les élèves et des acteurs extérieurs.

Dans le cadre de l'EMC, des pratiques argumentatives sont utilisées, comme le débat argumenté¹⁵ qui incite les élèves à exprimer leur point de vue sur une question controversée dans le cadre d'un échange qui est régi par des règles, ou encore la discussion à visée philosophique¹⁶ qui, elle, n'a pas pour objectif de prendre une décision, mais plutôt de faire réfléchir les élèves sur les questions existentielles de la condition humaine.

D'une manière générale, le débat est une activité plutôt utilisée occasionnellement par 43,4 % des enseignants et fréquemment par 36,4 % des enseignants. L'activité la plus utilisée est la discussion en classe sur des sujets qui font débat dans la société. Les enseignants sont 22,9 % à déclarer que les élèves participent à une discussion en classe de façon quasi systématique et 42,6 % à l'utiliser de nombreuses fois en cours d'EMC. D'ailleurs, l'exercice du débat argumenté et de la discussion en classe est davantage pratiqué au lycée (respectivement 54,1 % et 75,4 %) qu'au collège (22,8 % et 58 %).

Enfin, les enseignants de collège (72,9 %) accentuent davantage que les enseignants de lycée (58,8 %) sur le fait de confier « de petites tâches ou responsabilités dans le but d'aider au bon climat dans la classe ». À l'inverse, il y a plus souvent des « associations d'élèves dynamiques » au sein des lycées (49,5 %) qu'au sein des collèges (40,2 %). D'après les enseignants, les collégiens (56,2 %) seraient davantage encouragés à participer au site internet ou au journal que les lycéens (48,7 %).

2.2.2. Le fonctionnement participatif de l'établissement

Les enseignants ont été interrogés sur le fonctionnement participatif de leur établissement et sur la prise en compte des avis des différents acteurs scolaires. Les enseignants de collège (94,9 %) ont tendance à considérer, davantage que ceux de lycée (89,9 %), que les chefs d'établissement sont les mieux placés pour influencer le processus de prise de décision

¹⁵ <https://eduscol.education.fr/document/20578/download>

¹⁶ <https://eduscol.education.fr/document/37616/download>

concernant le fonctionnement de l'établissement (*tableau 7*). Les chefs d'établissement adjoints et les CPE auraient également une forte influence sur le processus de prise de décision.

Tableau 7 : répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de l'influence des acteurs de l'établissement sur le processus de prise de décision concernant le fonctionnement de l'établissement (après recodage)

Acteurs de l'établissement	Nombre d'enseignants (en %)	
	3 ^{ème}	Terminale
Chef.fe d'établissement	94,9	89,9
Chef.fe d'établissement adjoint.e	84,2	86
CPE	85,3	82,6
Enseignant.es.s	83,4	73,4
Vie scolaire	53,7	44,1
Parents d'élèves	50,6	35,2
Élèves délégué.e.s	56,2	62,7
Élèves	22,1	20,4

Les enseignants de collège (83,4 %) sont plus nombreux que les enseignants de lycée (73,4 %) à considérer qu'ils influencent le processus de prise de décision. La vie scolaire et les parents d'élèves seraient également, d'après les enseignants, davantage écoutés au collège qu'au lycée : 53,7 % des enseignants de collège et 44,1 % des enseignants de lycée pensent que la vie scolaire influence les prises de décision ; ils sont 50,6 % à estimer que les parents d'élèves de collège exercent un pouvoir sur le fonctionnement de l'établissement et 35,2 % au lycée.

Parmi les élèves, ce sont les avis des délégués, et particulièrement ceux du lycée, qui sont pris en compte, puisque 62,7 % des enseignants de lycée considèrent que les délégués ont

une influence alors qu'ils sont 56,2 % au collège. En revanche, les enseignants s'accordent pour faire remarquer que les avis des élèves sont peu pris en compte, dans la mesure où seuls 22,1 % des enseignants de collège et 20,4 % des enseignants de lycée déclarent que les élèves influent sur le fonctionnement de l'établissement.

À l'échelle de l'établissement, les enseignants estiment que l'avis des élèves est pris en compte concernant les emplois du temps (22,4 % au collège et 25,8 % au lycée) et les outils et supports pédagogiques (14,6 % et 12,9 %) (*tableau 8*).

Tableau 8 : répartition des enseignants de collège et de lycée selon l'influence des élèves sur divers sujets au sein de l'établissement (après recodage)

Sujets	Nombre d'enseignants (en %)	
	3 ^{ème}	Terminale
Outils et supports pédagogiques	14,6	12,9
Emplois du temps des élèves	22,4	25,8
Règles qui s'appliquent dans la classe	43,7	41,5
Règles qui s'appliquent dans l'établissement	35,5	43,5
Activités périscolaires	56,8	59,1

Les élèves auraient davantage d'influence sur les activités périscolaires (56,8 % et 59,1 %). Les collégiens auraient peu de pouvoir sur les règles qui s'appliquent dans l'établissement (35,5 %), alors qu'ils en auraient davantage sur les règles qui s'appliquent dans la classe (43,7 %). Les avis des lycéens semblent être autant pris en compte en ce qui concerne les règles dans la classe (41,5 %) et dans l'établissement (43,5 %).

À l'échelle de la classe, les enseignants de terminale sont plus nombreux que ceux de troisième à considérer qu'ils prennent en compte les avis de leurs élèves au sein de la classe (*tableau 9*). Ils sont d'ailleurs plus de la moitié à déclarer que les lycéens ont de l'influence sur les contenus d'enseignement (60,1 %) et sur les modalités pédagogiques (58,9 %). Ils sont en revanche moins nombreux à prêter attention à l'avis des élèves concernant les outils et supports pédagogiques (34,6 %) et les modalités d'évaluation (24,6 %).

Tableau 9 : répartition des enseignants de collège et de lycée selon l'influence des élèves sur divers sujets au sein de leur classe (EMC) (après recodage)

Sujets	Nombre d'enseignants (en %)	
	3 ^{ème}	Terminale
Outils et supports pédagogiques	24,9	34,6
Contenus d'enseignement	49,8	60,1
Contenu des sorties scolaires	27,8	42,4
Modalités pédagogiques	49,2	58,9
Règles de vie de classe	39,8	48,9
Modalités d'évaluation	18,1	24,6

La tendance est similaire pour les enseignants de troisième, qui considèrent, dans une moindre mesure, les avis des collégiens concernant les contenus d'enseignement (49,8 %), les modalités pédagogiques (49,2 %) et les règles de vie de classe (39,8 %), alors que les élèves orientent peu les décisions concernant le contenu des sorties scolaires (27,8 %), les outils et supports pédagogiques (24,9 %) et les modalités d'évaluation (18,1 %).

2.2.3. La tolérance entre les élèves

Plusieurs questions adressées aux enseignants se réfèrent à la tolérance entre élèves au sein de l'établissement (*tableau 10*).

Tableau 10 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de la fréquence des problèmes d'intolérance (test ANOVA, après recodage)

Nombre d'enseignants (en %) qui estiment que le problème est important dans leur établissement			
Problèmes comportementaux	3 ^{ème}	Terminale	Significativité
Violences verbales	60,8	41,1	***
Violences physiques	30,3	11,3	***
Harcèlement	42,9	27,5	***
Racisme et antisémitisme	14	10,6	ns
Sexisme	26,8	23,7	ns

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Nous remarquons que les enseignants de collège sont plus nombreux que les enseignants de lycée à relater un manque de tolérance de la part des élèves au sein de l'établissement.

Les violences verbales constituent le problème comportemental le plus fréquent, au collège (60,8 %) comme au lycée (41,1 %). Il semble important de souligner que ce problème est significativement plus important au collège qu'au lycée. Le harcèlement est également un sujet important à considérer, davantage au collège (42,9 %) qu'au lycée (27,5 %). Alors que le

racisme et l'antisémitisme sont moins signalés par les enseignants (14 % et 10,6 %), le sexisme au collège ou au lycée est, d'après environ un quart des enseignants (26,8 % et 23,7 %), important, voire très important. Les violences physiques, moins présentes au lycée (11,3 %), sont tout de même rapportées par 30,3 % des enseignants de 3^{ème}.

2.2.4. L'esprit de solidarité et de cohésion au sein de l'équipe pédagogique

Les enseignants de collège et de lycée se sont prononcés sur le climat qui règne dans leur établissement et, particulièrement, sur la cohésion entre les membres de la communauté éducative.

D'après les réponses des enseignants, il semblerait que le degré de cohésion soit élevé au sein des établissements (*tableau 11*). D'ailleurs, les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement, s'accordent de façon quasi unanime pour affirmer que les enseignants de l'établissement peuvent compter les uns sur les autres (88,8 % au collège et 86,6 % au lycée), qu'ils adhèrent aux mêmes objectifs généraux concernant l'enseignement et l'apprentissage (83 % et 80,4 %), que tous les membres du personnel partagent les mêmes valeurs éducatives (86 % et 85,1 %) et qu'ils se sentent proches du reste de l'équipe éducative (90,1 % et 89,5 %).

Tableau 11 : répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction des relations entretenues avec l'équipe éducative (en %)

Relations avec l'équipe éducative	Nombre d'enseignants (en %) qui sont d'accord avec la proposition	
	3 ^{ème}	Terminale
Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres	88,8	86,6
Les enseignants adhèrent aux mêmes objectifs généraux en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage	83	80,4
Les membres du personnel de mon établissement partagent les mêmes valeurs éducatives	86	85,1
Je me sens proche du reste de l'équipe éducative	90,1	89,5

Une grande majorité d'enseignants (N = 469 ; 88,8 %) a connaissance du projet d'établissement, qui est supposé fédérer les acteurs de l'établissement autour d'un même objectif, et 65,5 % ont même participé à son élaboration. La participation des enseignants à l'élaboration du projet d'établissement est légèrement plus élevée au collège (69,7 %) qu'au lycée (60,2 %).

2.2.5. L'autodiscipline des élèves

Divers problèmes comportementaux, qui peuvent notamment être liés à un manque d'autodiscipline des élèves, peuvent se manifester au sein d'un établissement scolaire (*tableau 12*).

Tableau 12 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction des problèmes d'autodiscipline des élèves (test ANOVA, après recodage)

Problèmes comportementaux	Nombre d'enseignants (en %) qui estiment que le problème est important dans leur établissement		
	3 ^{ème}	Terminale	Significativité
Tricherie	9,5	26,4	***
Actes de vandalisme	13,2	10,4	ns
Absentéisme	36,6	52,8	***
Retard	38,8	43,6	ns
Refus de l'autorité des personnels de l'établissement	20,9	18,3	ns
Remise en cause du contenu des enseignements	2,7	3	ns
Détention / consommation de drogues et/ou d'alcool	5,2	27,9	***
Détention / consommation de tabac	11,1	56,1	***

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Les enseignants considèrent que les arrivées en retard des élèves sont assez fréquentes, puisqu'ils sont 38,8 % des enseignants de collège et 43,6 % des enseignants de lycée à déclarer que ce problème est important dans leur établissement.

Certains problèmes comportementaux, moins fréquents, ne sont pas significativement différents entre le collège et le lycée : (1) la remise en cause du contenu des enseignants par les élèves ou le refus de participer à certaines activités scolaires pour des motifs religieux (2,7 % pour le collège et 3 % pour le lycée) ; (2) le refus de l'autorité des personnels de l'établissement (20,9 % pour le collège et 18,3 % pour le lycée) ; (3) actes de vandalisme (13,2 % et 10,4 %).

Des différences significatives entre le collège et le lycée se dessinent. Les enseignants de lycée sont plus nombreux que ceux du collège à déclarer que l'absentéisme des élèves (36,6 % au collège et 52,8 % au lycée), la tricherie (9,5 % et 26,4 %), la consommation de drogues et d'alcool (5,2 % et 27,9 %) et la consommation de tabac (11,1 % et 56,1 %) sont fréquents dans leur établissement.

2.2.6. La transmission des valeurs républicaines

Les enseignants se sont exprimés sur l'importance qu'ils accordent, dans le cadre de leur cours d'EMC, aux dimensions liées à la citoyenneté et aux valeurs républicaines (*tableau 13*).

Tableau 13 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de l'importance qu'ils donnent aux dimensions abordées en cours d'EMC (test ANOVA, après recodage)

Nombre d'enseignants (en %) qui abordent ces dimensions en cours d'EMC			
Dimensions de l'EMC	3 ^{ème}	Terminale	Significativité
Courage	54,1	54,6	ns
Honnêteté	79,3	77,8	ns
Sens de l'effort	76,4	73,1	ns
Sens du devoir	84	75,7	**
Solidarité	96	94,3	ns

Le courage est une dimension qui est abordée par un peu plus de la moitié des enseignants, sans distinction particulière entre le collège et le lycée. Les enseignants de collège (96 %) et de lycée (94,3 %) s'accordent, de façon quasi unanime, pour dire qu'ils s'intéressent

à la solidarité en cours d'EMC. Trois concepts citoyens sont également fortement traités par les enseignants : l'honnêteté (79,3 % au collège et 77,8 % au lycée), le sens de l'effort (76,4 % et 73,1 %), le sens du devoir, davantage traité au collège (84 %) qu'au lycée (75,7 %).

Le fait d'aborder un concept plutôt qu'un autre pourrait être lié à la formation de l'éducation à la citoyenneté que les enseignants ont reçue. Ils se sont donc exprimés sur l'utilité de leur formation pour traiter certains sujets citoyens avec leurs élèves dans le cadre de leur cours d'EMC (*tableau 14*).

Tableau 14 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de leur avis sur l'utilité de leur formation pour aborder des sujets avec les élèves en EMC (test ANOVA, après recodage)

La formation permet d'aborder :	Nombre d'enseignants (en %) qui estiment que leur formation leur a été utile pour aborder les sujets suivants en EMC		
	3 ^{ème}	Terminale	Significativité
La nationalité française	85,2	87,6	ns
Le respect des autres	83,8	90,7	**
Le sentiment d'appartenance à sa nation	74,1	81,2	**
Les valeurs et les symboles de la République	89,4	94,3	**
Le vote aux élections	86,3	93,8	***
Les droits de l'homme	88,7	95,6	***

Nous remarquons que les enseignants de lycée déclarent, davantage que les enseignants de collège, que leur formation leur permet d'être à l'aise pour aborder certains sujets citoyens. Les enseignants de lycée considèrent que leur formation est utile pour évoquer certains sujets

et échanger avec leurs élèves : le respect des autres (90,7 %), les valeurs et les symboles de la République (94,3 %), le vote aux élections (93,8 %), les droits de l'homme (95,6 %). Malgré une différence significative entre les avis des enseignants de collège et de lycée, les enseignants de collège sont nombreux à déclarer être à l'aise avec ces sujets en EMC. La nationalité française semble être suffisamment abordée dans le cadre de la formation des enseignants, à la fois de collège et de lycée, pour qu'ils soient nombreux à indiquer être à l'aise. En revanche, les enseignants de collège et de lycée semblent être légèrement moins à l'aise pour traiter le sentiment d'appartenance à sa nation (74,1 % au collège et 81,2 % au lycée) par rapport aux autres sujets.

Les enseignants, plus nombreux au collège qu'au lycée, ont en majorité entre 30 et 49 ans avec une expérience de près de 20 ans, sont titulaires et diplômés de l'enseignement supérieur long. Ils relatent être peu engagés dans des projets citoyens et dans des activités avec le monde extérieur, même s'ils considèrent que l'EMC doit encourager la participation active des élèves. Les enseignants de lycées rapportent, davantage que les enseignants de collège, une prise en compte des avis de leurs élèves en classe et une plus grande tolérance entre élèves, mais un peu moins d'autodiscipline (tricherie, absentéisme, alcool, drogues, tabac). Quel que soit le niveau d'enseignement, nous observons une forte solidarité entre enseignants et l'importance de la formation des enseignants pour aborder certains sujets citoyens en EMC. Nous présentons désormais les caractéristiques des élèves, qui se sont exprimés sur le développement de leurs compétences citoyennes.

3. Description des caractéristiques des élèves

Nous décrivons dès lors les caractéristiques individuelles des élèves : leurs caractéristiques sociodémographiques, leur environnement familial et leurs caractéristiques scolaires. Ensuite, nous exposons les niveaux de compétences citoyennes des élèves en proposant une description, puis une comparaison de ces scores selon plusieurs variables propres aux élèves (caractéristiques individuelles, performances, scores de compétences citoyennes).

3.1. Les caractéristiques individuelles des élèves

3.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves

L'échantillon global est composé de 15 063 élèves, dont 8 893 élèves de troisième (59 %) et de 6170 élèves de terminale (41 %). Nous observons qu'il y a presque autant de filles que de garçons présents dans l'échantillon, puisqu'ils sont 7 377 garçons (49,5 %) et 7 517 filles (50,5 %). La parité est également respectée dans les deux niveaux d'enseignement : les garçons représentent 49,50 % des élèves de troisième et 49,50 % des élèves de terminale ; les filles sont 50,50 % en troisième et 50,50 % en terminale.

L'âge des élèves est appréhendé à partir de leur année de naissance (*tableau 15*).

Tableau 15 : répartition des élèves selon leur année de naissance (après recodage)

Année de naissance	Nombre d'élèves		Niveau de scolarisation
	Effectif	Pourcentage	
Avant 1999	332	2,29	
1999 (19 ans)	1356	9,33	Terminale
2000 (18 ans)	4052	27,9	
2001 (17 ans)	235	1,61	3 ^{ème} et terminale
2002 (16 ans)	1053	7,24	
2003 (15 ans)	7213	49,63	3 ^{ème}
Après 2003	292	2	

La majorité des élèves de terminale est née en 2000 ($N = 4052$), ce qui correspond à l'année de leurs 18 ans. Il semblerait que 1356 élèves de terminale aient redoublé, puisqu'ils sont nés en 1999 et auraient environ 19 ans. Quelques élèves, nés en 2001 ($N = 235$), sont soit en avance sur l'année de terminale, soit en retard sur l'année de troisième. Près de la moitié des élèves de l'échantillon ($N = 7213$; 49,63 %), nés en 2003, est âgée d'environ 15 ans pour leur année de troisième.

3.1.2. L'environnement familial des élèves

Nous avons accès à des informations concernant le niveau de diplôme de la mère et du père (*tableau 16*). Dans la mesure où ce sont les élèves qui ont renseigné ces données concernant leurs parents, nous nous heurtons à un nombre important d'élèves qui ne sont pas en capacité de répondre.

Tableau 16 : répartition du nombre d'élèves en fonction du niveau de diplôme de la mère et du père

Niveau de diplôme		Nombre d'élèves	
		Effectif	Pourcentage valide
Aucun diplôme	Mère	877	6 %
	Père	1 081	7,4 %
Brevet / CAP / BEP	Mère	2 501	17,1%
	Père	2 982	20,5 %
Baccalauréat	Mère	3 382	23,1 %
	Père	2 791	19,2 %
Diplôme de l'enseignement supérieur	Mère	4 263	29,1 %
	Père	3 796	26,2 %
Ne sait pas	Mère	3 619	24,7 %
	Père	3 864	26,6 %
Total	Mère	14 642	
	Père	14 514	

En majorité, les mères (29,1 %) et pères (26,2 %) d'élèves de l'échantillon sont diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui est un peu moins que dans la population française. D'après l'INSEE et l'Observatoire des inégalités¹⁷, 32,4 % de la population française âgée de 25 ans et plus sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Les pères (19,2 %) et mères (23,1 %) sont un peu plus nombreux que la population française de plus de 25 ans (16 %) à être titulaires d'un baccalauréat. Dans l'enquête du Cnesco, les parents d'élèves sont moins nombreux que la population française à être peu diplômés (6 % des mères et 7,4 % des pères sans diplôme et 17,1 % des mères et 20,5 % des pères à avoir un diplôme équivalent brevet /

¹⁷ Source : Observatoire des inégalités, données INSEE 2019. <https://www.inegalites.fr/niveau-de-diplome-de-la-population>

CAP / BEP), puisqu'à l'échelle nationale, ils sont 22,7 % à être sans diplôme et 29,6 % à détenir un diplôme équivalent au brevet / CAP / BEP.

Nous observons que, dans l'échantillon, les mères sont davantage diplômées que les pères. En effet, elles obtiennent plus souvent que les pères un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat, alors qu'ils sont davantage à ne pas avoir obtenu de diplôme ou à avoir un niveau brevet / CAP / BEP. Cette tendance est confirmée par les données de l'INSEE (2019)¹⁸ qui montrent que, par exemple, les hommes entre 35 et 44 ans sont 25,7 % à obtenir un diplôme de niveau brevet / CAP / BEP, alors qu'elles ne sont que 19,6 % des femmes. À l'inverse, les femmes sont davantage diplômées de l'enseignement supérieur court ou long (49,7 %) par rapport aux hommes (41,9 %). Les tendances sont similaires chez les 25-34 ans et chez les 45-54 ans.

Nous nous intéressons également à la profession de la mère et du père renseignée par l'élève (*tableau 17*), qui contribue à déterminer leur origine sociale. Les catégories socio-professionnelles retenues dans l'enquête du Cnesco sont inspirées de la Classification internationale type des professions-88 (CITP-88 ou ISCO-88 en anglais) du Bureau international du travail (BIT).

¹⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797586?sommaire=4928952>

Tableau 17 : répartition du nombre d'élèves en fonction de la profession de la mère et du père

		Nombre d'élèves	
		Effectif	Pourcentage valide
Agriculteur.trice exploitant.e	Mère	155	1,1 %
	Père	386	2,7 %
Chef.fe d'entreprise	Mère	933	6,5 %
	Père	1 965	13,8 %
Profession libérale, intellectuelle ou artistique	Mère	1 086	7,6 %
	Père	678	4,7 %
Cadre (entreprise, commerce, secteur public)	Mère	2 081	14,5 %
	Père	2 960	20,7 %
Professeur.e, enseignant.e, éducateur.trice	Mère	1 361	9,5 %
	Père	543	3,8 %
Profession intermédiaire	Mère	1 669	11,7 %
	Père	1 192	8,3 %
Ouvrier.ère, employé.e	Mère	4 116	28,7 %
	Père	4 087	28,6 %
Au foyer, retraité.e, maladie	Mère	104	0,7 %
	Père	42	0,3 %
En études	Mère	12	0,1 %
	Père	3	0,0 %
Non renseigné	Mère	2 808	19,6 %
	Père	2 432	17 %
Total	Mère	14 325	
	Père	14 288	

Pour décrire la répartition des élèves de l'échantillon selon la profession de leurs parents, nous pouvons relever que les élèves dont la mère (28,7 %) et le père (28,6 %) sont ouvriers.ères ou employé.e.s sont les plus nombreux de l'échantillon. Nous observons que certaines catégories concernent davantage les femmes que les hommes, et inversement. Les pères sont plus souvent chefs d'entreprise (13,8 % vs. 6,5 %), cadres (20,7 % vs. 14,5 %) et, dans une moindre mesure, agriculteurs exploitants (2,7 % vs. 1,1 %) que les mères. À l'inverse, les mères travaillent, davantage que les pères, en tant que professionnelles libérales, intellectuelles ou artistiques (7,6 % vs. 4,7 %) ; en tant qu'enseignantes ou éducatrices (9,5 % vs. 3,8 %) et dans des professions intermédiaires (11,7 % et 8,3 %). Il est important de noter qu'une part importante de collégiens et de lycéens (19,6 % pour la mère et 17 % pour le père) n'a pas renseigné la profession de leurs parents.

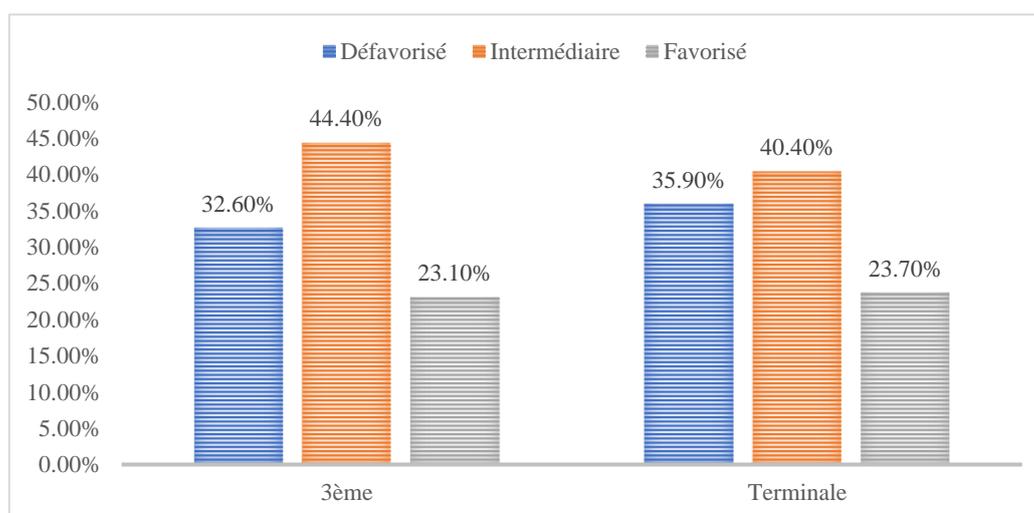
Par ailleurs, concernant le mode de garde, plus de la moitié des élèves (65,9 %) vit avec leurs deux parents, confortant ainsi les données nationales de 2020 puisque 66,3 % des familles françaises sont « traditionnelles » (un couple vivant avec ses enfants uniquement) (INSEE, 2021)¹⁹. Il est intéressant de souligner que les élèves qui ne vivent qu'avec leur mère (16,7 %) sont plus nombreux que les jeunes qui sont en garde alternée (12,6 %). La part d'élèves qui ne vit qu'avec leur père est très faible (3,2 %). En France, 24,7 % des familles sont monoparentales et 9 % sont recomposées.

L'environnement familial est une variable construite par le Cnesco à partir de quatre variables : (1) le niveau de diplôme de la mère et du père (aucun, brevet/CAP, baccalauréat, enseignement supérieur) ; (2) l'activité professionnelle de la mère et du père (temps plein, temps partiel, chômage, inactif) ; (3) la profession de la mère et du père ; (4) le mode de garde de l'élève par rapport à ses parents (deux parents, garde alternée, parent seul, autres). Trois catégories sont définies pour décrire l'environnement familial des élèves : défavorisé, intermédiaire et favorisé.

¹⁹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5422681>

Les tendances observées pour les élèves de troisième et de terminale sont presque similaires (*graphique 6*). Le milieu social intermédiaire est le plus représenté : 44,50 % des élèves de troisième et 40,70 % des élèves de terminale sont issus de milieu social intermédiaire.

Graphique 6 : répartition des élèves selon leur environnement familial (en %)

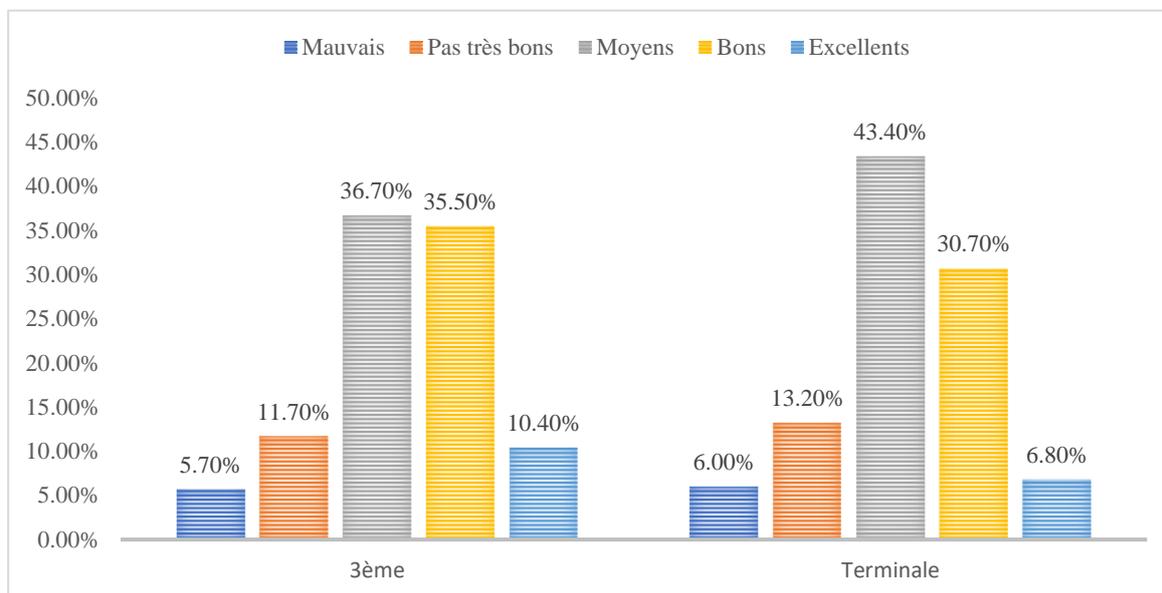


Une part importante des élèves évolue dans un environnement familial défavorisé : en effet, 32,60 % des élèves de troisième et 35,90 % des élèves de terminale appartiennent à cette catégorie. Les élèves de troisième et de terminale appartenant à un environnement familial favorisé sont, quant à eux, moins nombreux (23,10 % pour les élèves de troisième et 23,70 % pour les élèves de terminale).

3.1.3. Les caractéristiques scolaires

Les élèves ont donné leur ressenti concernant leurs résultats scolaires (*graphique 7*).

Graphique 7 : répartition des élèves selon leur ressenti concernant leurs résultats scolaires (en %)



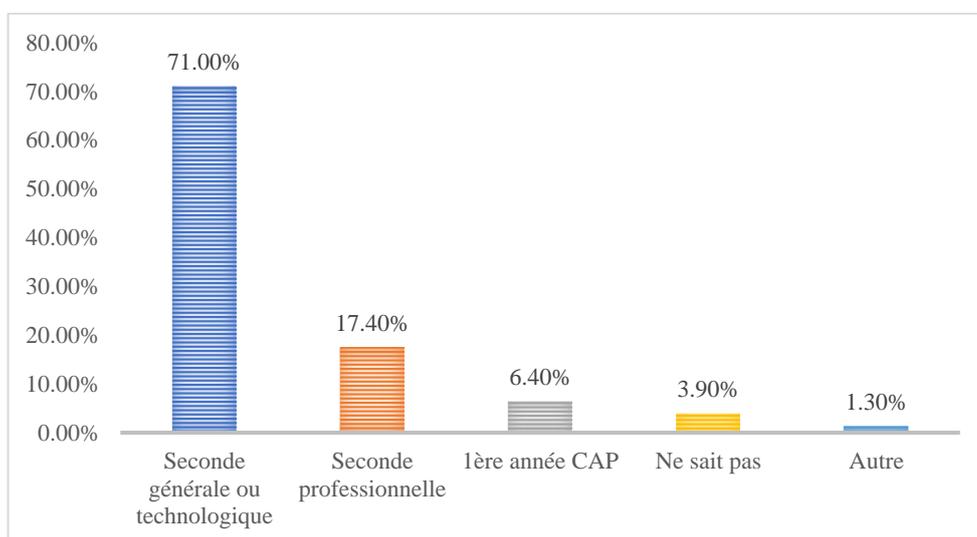
La part d'élèves qui estiment avoir des résultats « mauvais » ou « pas très bons » est presque similaire pour les deux niveaux scolaires : 5,70 % des élèves de troisième et 6 % des élèves de terminale estiment avoir de mauvais résultats ; 11,70 % des élèves de troisième et 13,20% des élèves de terminale pensent avoir des résultats « pas très bons ». Les lycéens sont nombreux à juger leurs résultats moyens (43,40 % des lycéens et 36,70 % des collégiens). Les collégiens estiment par ailleurs plus majoritairement que les lycéens que leurs résultats scolaires sont bons (35,50 % pour les collégiens et 30,70 % pour les lycéens), voire excellents (10,40 % pour les collégiens et 6,80 % pour les lycéens).

En outre, parmi les élèves de 3^{ème}, la majorité s'oriente vers une seconde générale ou technologique (70,80 %). 17,50 % des élèves de troisième souhaitent poursuivre en seconde professionnelle et 6,50 % en CAP.

Les graphiques 8 et 9 présentent le projet d'orientation après la troisième des élèves de collège et le graphique 10 détaille le projet d'orientation post-bac des élèves de terminale.

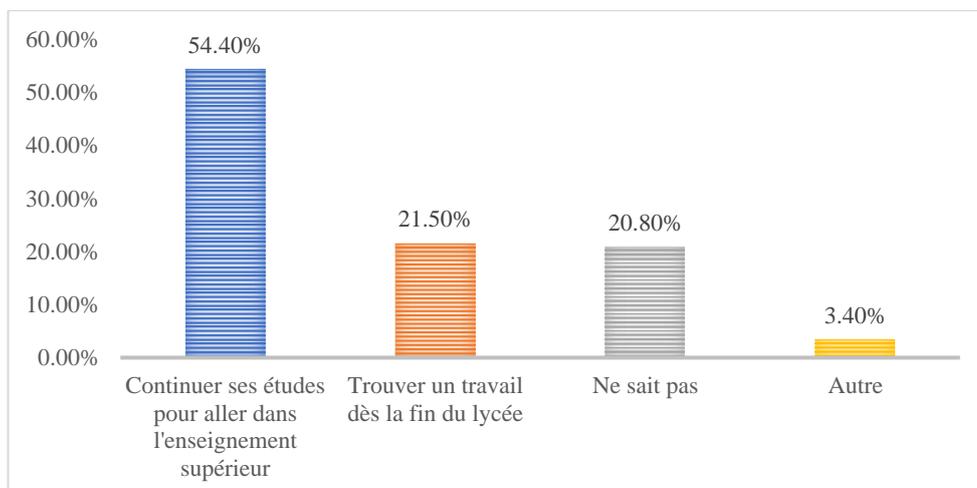
Une grande majorité d'élèves de troisième (71 %) souhaiterait poursuivre en seconde générale ou technologique, tandis que 17,4 % et 6,4 % continueront probablement respectivement en seconde professionnelle et en première année de CAP (*graphique 8*).

Graphique 8 : répartition des élèves selon leur projet d'orientation après la 3^{ème} (en %)



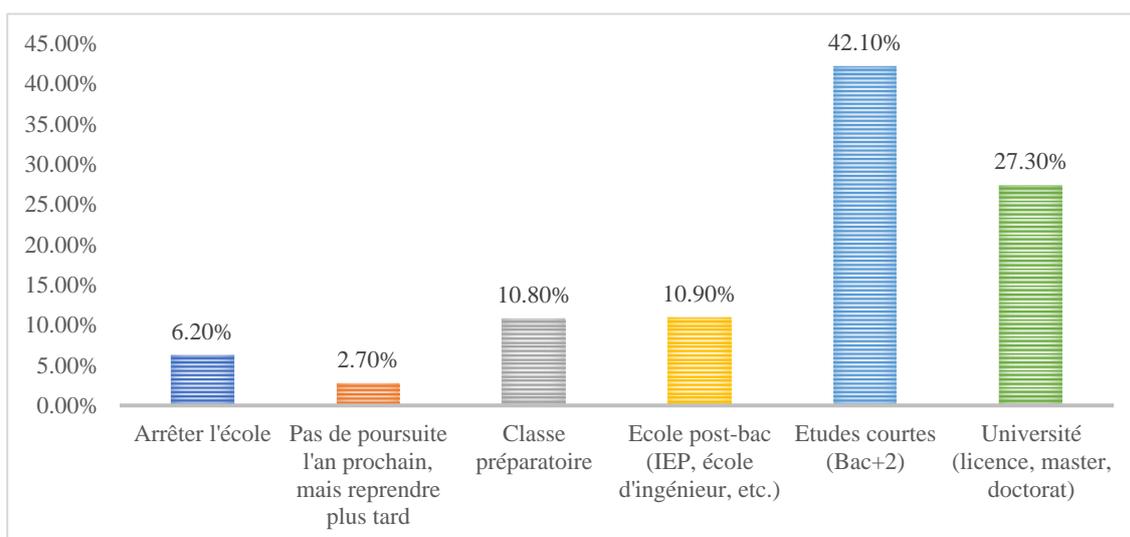
Pour le projet d'orientation future, plus de la moitié des élèves de troisième (54,40 %) souhaiterait continuer leurs études afin d'accéder à l'enseignement supérieur (*graphique 9*). 21,50 % des élèves projettent de trouver un travail à la sortie du lycée et 20,80 % n'ont pas encore défini leur projet d'orientation future.

Graphique 9 : répartition des élèves de 3ème selon leur projet d'orientation future (en %)



Il apparaît que les élèves de terminale souhaitent en majorité poursuivre leurs études après leur baccalauréat : soit des études courtes pour 41,70 % d'entre eux, soit des études à l'université pour 28 % des élèves (*graphique 10*).

Graphique 10 : répartition des élèves de terminale selon leur orientation post-bac (en %)



21,70 % des lycéens de l'échantillon font le choix d'une classe préparatoire ou d'une école post-bac (IEP, école d'ingénieur : 10,90 % et classe préparatoire : 10,80 %). Ils sont 6,20 % des élèves à projeter d'arrêter leurs études, dont 2,70 % à souhaiter les reprendre plus tard.

3.2. Les compétences citoyennes des élèves

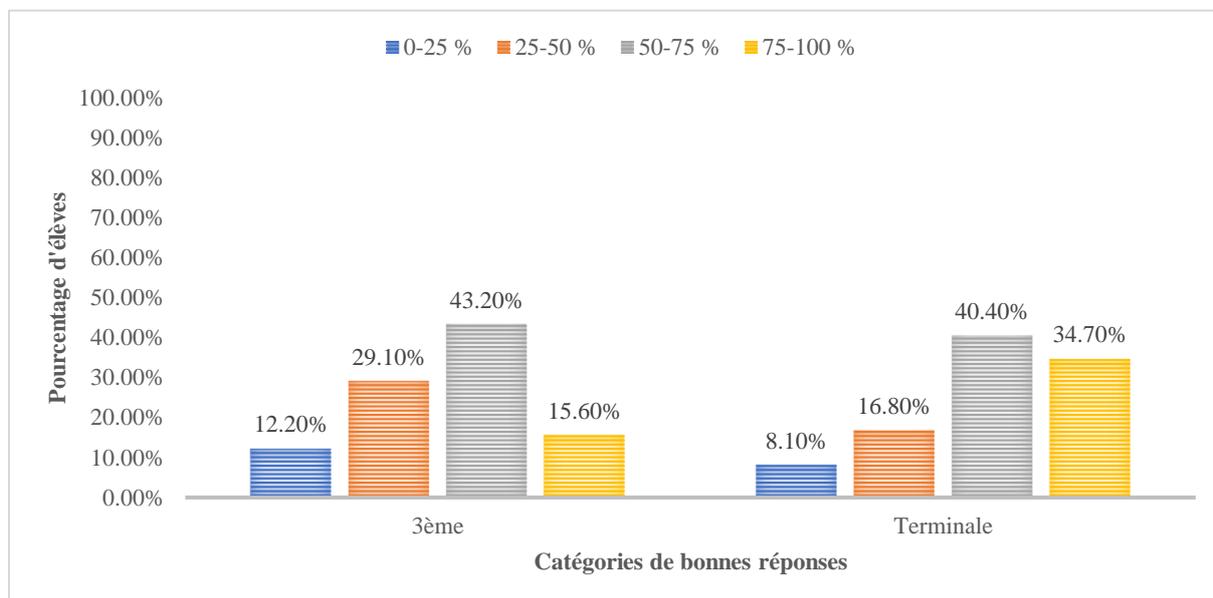
Nous présentons, dans un premier temps, le niveau de compétences citoyennes des élèves en décrivant les scores relatifs aux six dimensions citoyennes. Puis, nous proposons une comparaison des scores de compétences citoyennes (test ANOVA) selon différentes variables, qu'elles soient propres aux caractéristiques individuelles de l'élève ou à ses performances.

3.2.1. Description des scores

3.2.1.1. Score de connaissances civiques des élèves

Les élèves ont répondu à un test de culture civique qui comportait dix-sept questions. Un score de connaissances civiques a donc été calculé pour les collégiens et pour les lycéens. Le graphique 11 expose la répartition des élèves de troisième et de terminale selon les catégories de bonnes réponses au test de connaissances civiques.

Graphique 11 : répartition des élèves de 3^{ème} et de terminale selon les catégories de bonnes réponses au test de connaissances civiques (en %)



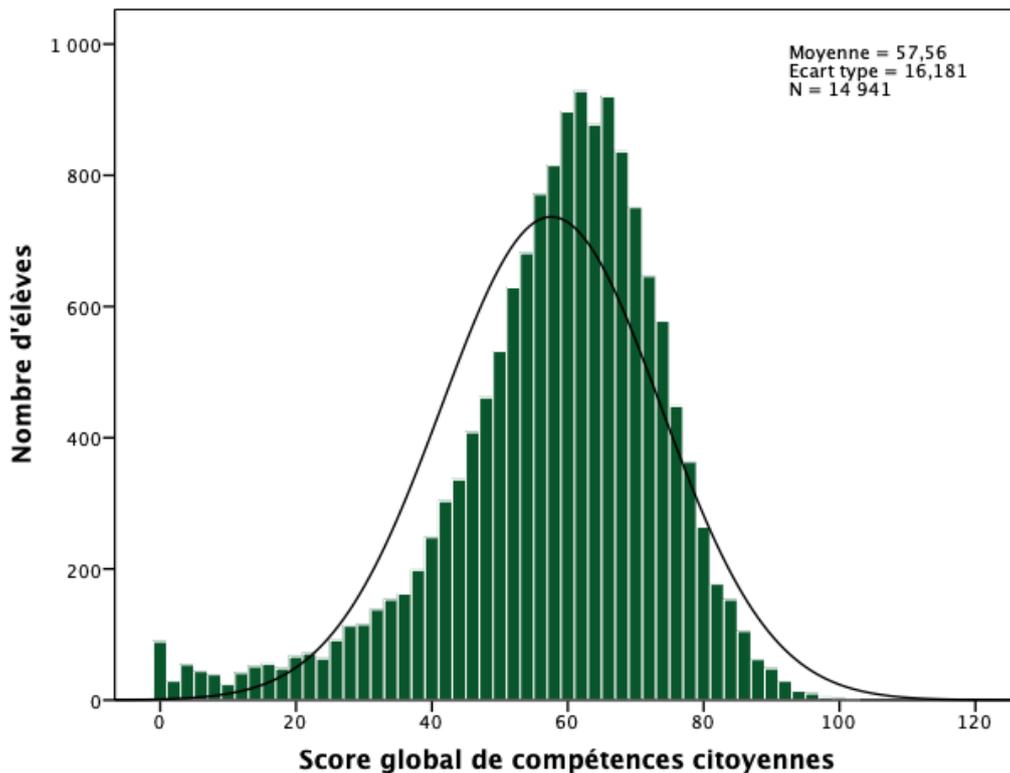
Sur l'ensemble des collégiens, la majorité (43,20 %) a obtenu entre 50 et 75 % de bonnes réponses au test de connaissances civiques. Seuls 15,60 % des élèves de 3^{ème} ont enregistré entre 75 et 100 % de bonnes réponses, alors que les élèves qui ont entre 25 et 50 % de bonnes réponses sont 29,10 %. Les élèves qui ont obtenu jusqu'à 25 % de bonnes réponses sont 12,20 %.

Les lycéens ont tendance à donner davantage de bonnes réponses que les collégiens : 40,40 % des lycéens ont obtenu entre 50 et 75 % de bonnes réponses et 34,70 % recueillent entre 75 et 100 % de bonnes réponses au test de connaissances civiques. Ainsi, la proportion d'élèves de terminale qui obtient entre 0 et 50 % de bonnes réponses est plus faible qu'au collège (8,10 % d'élèves entre 0 et 25 % et 16,80 % d'élèves entre 25 et 50 % de bonnes réponses).

3.2.1.2. Score de compétences citoyennes

Le score global de compétences citoyennes, qui constitue la somme des six scores relatifs aux dimensions citoyennes, s'étend de 0 à 112 points. Nous détaillons la répartition des élèves de l'échantillon selon leur niveau de compétences citoyennes (*graphique 12*).

Graphique 12 : niveau global de compétences citoyennes des élèves



Les élèves obtiennent, en moyenne, un score de 57,56 sur 112. La majorité des élèves a des scores compris entre 57,56 plus ou moins 1 écart-type : cela signifie donc que près de 70 % des élèves obtiennent entre 41,38 et 73,74 sur 112. De plus, 50 % des élèves obtiennent un score inférieur à 60 et 50 % ont un score compris entre 60 et 101 ; 101 étant le score maximum atteint par l'élève le plus performant. À l'inverse, les élèves les moins performants obtiennent un score

égal à 0. Nous nous attendions à ce que le nombre d'élèves obtenant un score égal à 0 soit faible. Pourtant, ils sont 89 élèves, soit 0,6 %, à avoir obtenu 0. Les scores des 25 % les moins performants sont compris entre 0 et 50 points et les scores des 25 % les plus performants vont de 68 à 101 points.

La moyenne étant de 57,56 points et la médiane de 60 points, nous remarquons que la majorité des élèves tend davantage vers le score le plus élevé que vers 0. En effet, la moitié des élèves obtient des scores compris entre 50 et 68 points. D'ailleurs, le coefficient d'asymétrie (*Skewness* = - 0,985) confirme qu'il y a davantage de scores élevés de compétences citoyennes que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent légèrement vers la droite. Le coefficient d'aplatissement (*Kurtosis* = 1,474) indique que la distribution comprend davantage de valeurs situées au niveau des queues de distribution que dans une courbe gaussienne : en l'occurrence, les scores se distribuent davantage vers la droite du graphique, révélant davantage d'élèves qui obtiennent des scores élevés.

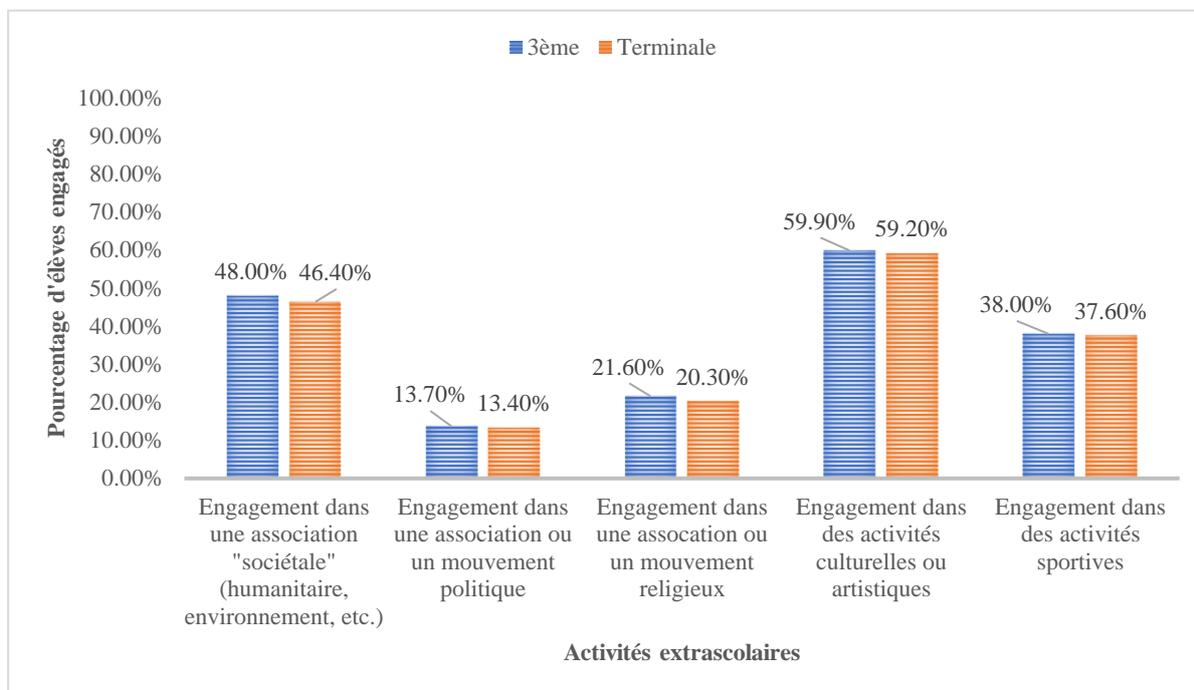
3.2.1.3. Score des 6 dimensions citoyennes

Nous présentons désormais les niveaux de compétences citoyennes relatifs aux six dimensions qui composent le score global : (1) engagement citoyen, (2) attitudes démocratiques, (3) tolérance, (4) solidarité, (5) autodiscipline, (6) valeurs civiques.

Engagement citoyen

Les élèves ont été interrogés sur leurs divers participations et engagements citoyens au sein de la société : engagement dans des activités extrascolaires, participation à la vie politique, intention de s'engager dans des activités lorsqu'ils seront adultes. L'engagement des élèves dans des activités extrascolaires semble être similaire entre les collégiens et les lycéens (*graphique 13*).

Graphique 13 : répartition des élèves en fonction de leur engagement dans des activités associatives extrascolaires (en %)



Les élèves qui participent à des activités culturelles ou artistiques sont les plus nombreux (59,90 % des collégiens et 59,20 % des lycéens). L'engagement dans une association « sociétale », telle qu'une association humanitaire, une association de défense de l'environnement ou du scoutisme (48 % des collégiens et 46,40 % des lycéens), et dans des activités sportives (38 % des élèves de 3^{ème} et 37,60 % des élèves de terminale), suscite un intérêt plus modéré. Les élèves sont peu nombreux à adhérer à des associations et à des mouvements politiques (13,70 % des collégiens et 13,40 % des lycéens) ou religieux (21,60 % des collégiens et 20,30 % des lycéens).

Les données contenues dans la base de données nous informent sur le rapport des élèves à la vie politique, qui différerait selon le niveau de scolarisation (*tableau 18*). En effet, les élèves de terminale semblent être, davantage que les collégiens, à l'aise avec la politique.

Tableau 18 : répartition des élèves en fonction de leur rapport à la vie politique

Degré d'accord avec les propositions suivantes	Nombre d'élèves (en %)	
	3 ^{ème}	Terminale
J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes de mon âge	27,2	31,7
Lorsque des sujets politiques sont débattus, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire	41,7	47,7
Je peux facilement comprendre la plupart des questions politiques	49,1	52,6
J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter	37,3	42,7
Je me sens capable de participer à la vie politique	33	35,4
Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France	51,7	54,2

Un peu plus de la moitié des élèves de collège et de lycée comprend bien la plupart des questions politiques et celles qui concernent la France, mais les élèves sont globalement moins confiants sur leurs connaissances en matière de politique et sur leur capacité à participer à la vie politique. Ils considèrent, pour 41,7 % des collégiens et 47,7 % des lycéens, qu'ils ont la plupart du temps des choses à dire sur des sujets politiques.

Le score d'engagement citoyen (sur 26) est composé de deux scores distincts : le score d'engagement politique et le score d'engagement associatif de l'élève. Nous détaillons ici le score d'engagement citoyen, ainsi que les deux sous-scores d'engagements politique et associatif (*tableau 19*).

Tableau 19 : scores d'engagement et sous-scores d'engagements politique et associatif

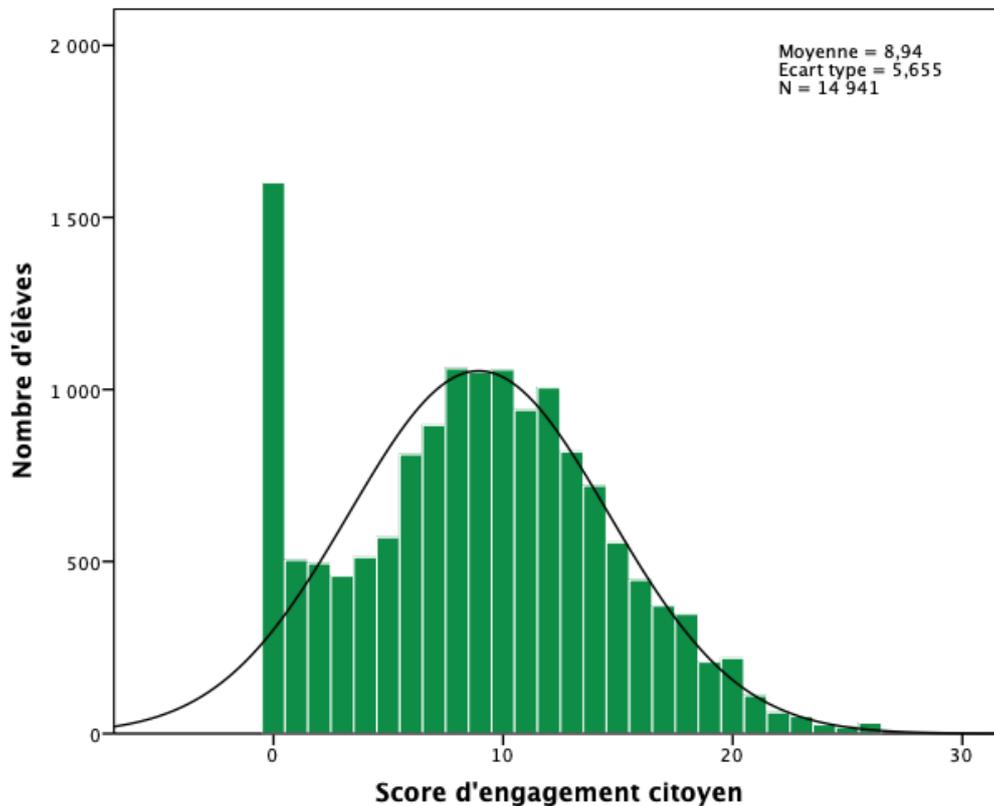
	Score d'engagement citoyen sur 26	Sous-score d'engagement politique sur 18	Sous-score d'engagement associatif sur 8
Moyenne	8,94	6,84	2,10
Écart-type	5,655	4,735	2,220
Médiane	9	7	2
Minimum	0	0	0
Maximum	26	18	8
N valide	14 941	14 941	14 941

Pour le score d'engagement citoyen des élèves, la moyenne est de 8,94 sur 26, ce qui est relativement peu élevé. De fait, plus de la moitié des élèves n'atteint pas la moyenne de 13 sur 26 : 50 % des élèves obtiennent un score compris entre 0 et 9 ; 50 % obtiennent un score entre 9 et 26 points. 68 % des élèves obtiennent des scores compris entre 3,28 et 14,59. Le score minimum est de 0, alors que l'élève le plus performant obtient le score maximal de 26 points.

Nous remarquons également que le score d'engagement associatif est assez faible avec une moyenne de 2,31 points sur 8 et un écart-type de 2,171. La moitié des élèves se situe entre 0 et 2 points, quand l'autre moitié obtient un score compris entre 2 et 8 points. La répartition des élèves apparaît ainsi très déséquilibrée. Concernant le score d'engagement politique, la moyenne est de 6,84 sur 18 points et près de 70 % des élèves obtiennent entre 2,10 et 11,57 points (ET = 4,735).

Le graphique 14 ci-dessous présente la distribution des scores d'engagement citoyen.

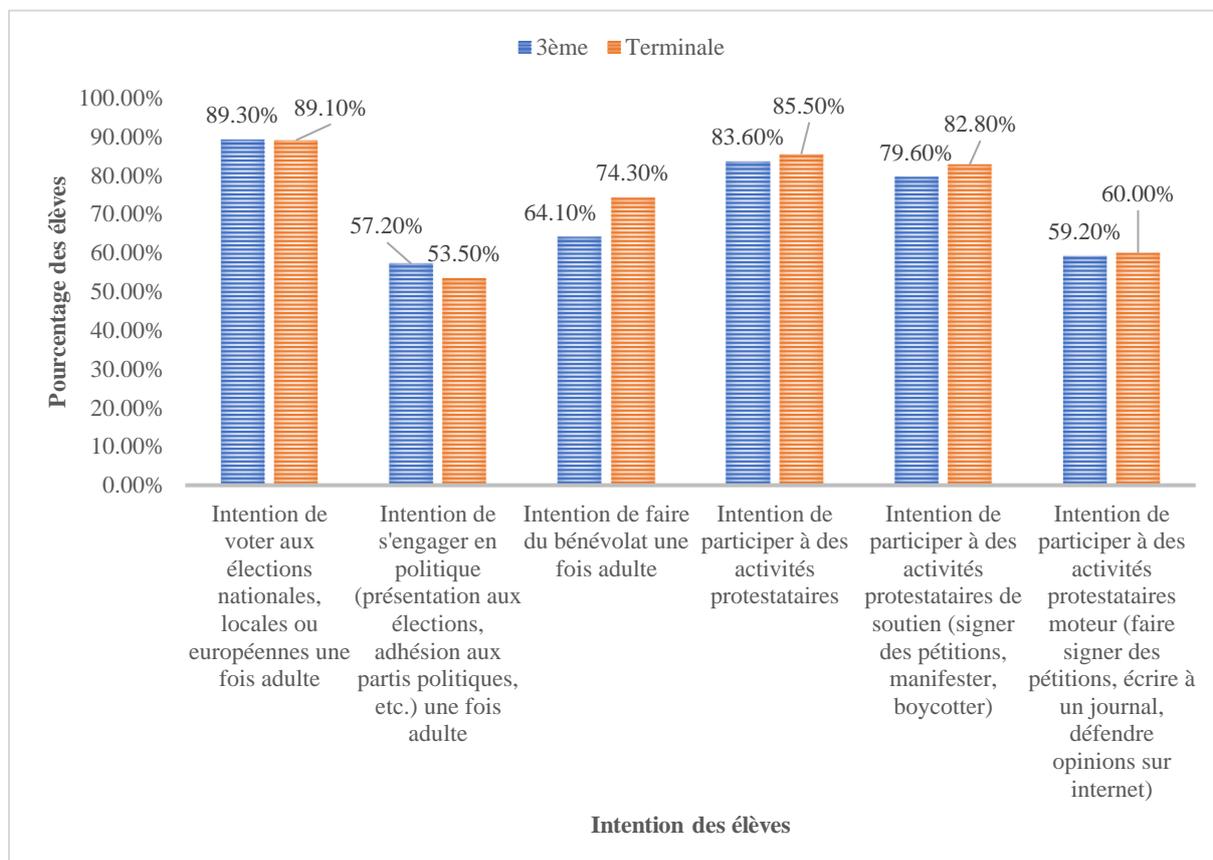
Graphique 14 : niveau d'engagement citoyen des élèves



Le coefficient d'asymétrie ($Skewness = 0,159$) confirme qu'il y a davantage de scores faibles de compétences citoyennes que de scores élevés, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent très légèrement vers la gauche. Le coefficient d'aplatissement ($Kurtosis = -0,535$) indique que la distribution est relativement homogène et qu'elle compte peu de valeurs extrêmes, avec une courbe moins aplatie que la courbe de la loi normale.

En outre, bien qu'elles ne soient pas intégrées au score d'engagement citoyen, nous souhaitons prolonger les analyses en intégrant les intentions des élèves de s'engager et de participer à des activités lorsqu'ils seront adultes (*graphique 15*). Ces dernières sont d'ailleurs très fortes pour les collégiens, ainsi que pour les lycéens.

Graphique 15 : répartition des élèves selon leur intention de s'engager dans des activités lorsqu'ils seront adultes (en %)



89,30 % des collégiens et 89,10 % des lycéens ont l'intention de voter aux élections nationales, locales ou européennes une fois qu'ils seront adultes. Ils sont également nombreux à projeter de participer à des activités protestataires (83,60 % des élèves de troisième et 85,50 % des élèves de terminale) et à des activités protestataires de soutien (79,60 % des collégiens et 82,8 % des lycéens). Les élèves de troisième (64,1 %) sont un peu moins nombreux que les élèves de terminale (74,3 %) à envisager faire du bénévolat une fois adulte. Enfin, l'intention de s'engager en politique et de participer à des activités protestataires motrice fait un peu moins l'unanimité que le vote, mais rassemble tout de même plus d'un élève sur deux : 57,2 % des collégiens et 53,50 % des lycéens souhaitent s'engager en politique une fois adulte (présentation aux élections, adhésion à un parti, etc.) et 59,20 % des collégiens et 60 % des lycéens projettent de participer à des activités protestataires motrices (faire signer des pétitions, écrire à un journal, défendre des opinions sur internet).

Attitudes démocratiques

Les élèves qui se sont positionnés par rapport à différentes propositions qui permettraient de favoriser la démocratie sont généralement fortement en accord avec une société démocratique (*tableau 20*).

Tableau 20 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant la démocratie

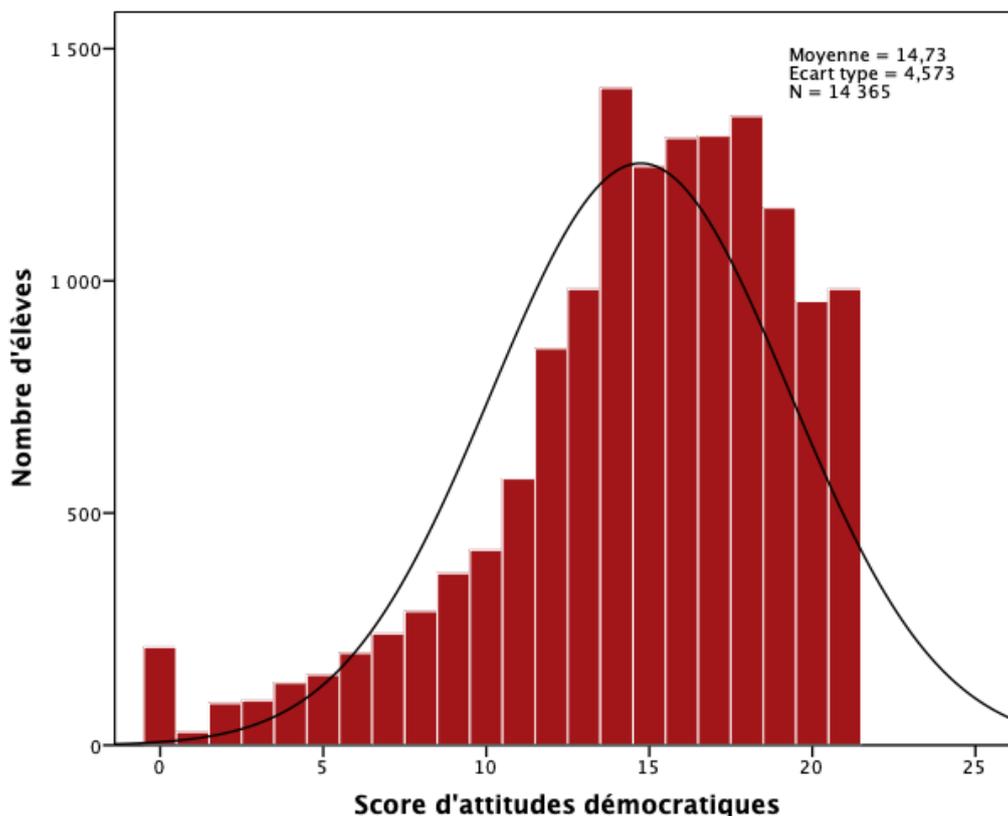
Degré d'accord avec les propositions suivantes qui favorisent la démocratie	Nombre d'élèves (en %)	
	3^{ème}	Terminale
Le fait que chacun puisse exprimer librement ses opinions	89,4	88,9
Encourager les femmes à devenir des responsables politiques	82,4	80,9
La neutralité et l'indépendance de l'État par rapport à la religion	71,2	72,6
Respect des droits politiques et sociaux pour tous	87,7	83,8
Aucune entreprise, aucun gouvernement ne doit posséder l'ensemble des journaux	64,9	72,9
Autorisation pour les citoyens de manifester s'ils considèrent qu'une loi est injuste	85,7	88,4
Possibilité pour les citoyens de critiquer publiquement le gouvernement	71,2	77,7

Par exemple, ils sont, de façon quasi unanime, d'accord avec le fait que chacun puisse exprimer librement ses opinions (89,4 % au collège et 88,9 % au lycée), que les droits politiques

et sociaux doivent être respectés pour tous (87,7 % et 83,8 %), que les citoyens doivent être autorisés à manifester s'ils considèrent qu'une loi est injuste (85,7 % et 88,4 %) et qu'il faut encourager les femmes à devenir des responsables politiques (82,4 % et 80,9 %). Bien que les scores soient légèrement plus faibles, ils s'accordent pour affirmer que les citoyens doivent avoir la possibilité de critiquer publiquement le gouvernement (71,2 % et 77,7 %), que la neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis de la religion est importante pour la démocratie (71,2 % et 72,6 %) et qu'aucune entreprise ou qu'aucun gouvernement ne doit posséder l'ensemble des journaux (64,9 % et 72,9 %). L'ensemble de ces propositions auxquelles les élèves adhèrent fortement sont en adéquation avec les valeurs démocratiques.

Le graphique 16 ci-dessous présente la distribution des scores d'attitudes démocratiques.

Graphique 16 : répartition des élèves selon le score « attitudes démocratiques »



Le score moyen d'attitudes démocratiques, construit à partir des items présentés précédemment, est de 14,73 sur 21 points, ce qui est élevé. L'écart-type de 4,573 indique que la grande majorité des élèves (68 %) ont un score compris entre 10,16 et 19,3 points. Nous relevons que 50 % des élèves ont un score compris entre 15 et 21 points, ce qui est, à nouveau, très élevé. D'ailleurs, le coefficient d'asymétrie ($Skewness = -0,986$) confirme qu'il y a davantage de scores élevés d'attitudes démocratiques que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent vers la droite. Le coefficient d'aplatissement ($Kurtosis = 0,896$) indique que la distribution comprend davantage d'observations situées au niveau des queues et de valeurs extrêmes : en l'occurrence, les scores d'attitudes démocratiques se situent plutôt à l'extrême droite du graphique, révélant un plus grand nombre d'élèves obtenant des scores d'attitudes démocratiques élevés.

Tolérance

Les élèves ont donné leur avis sur le niveau de tolérance des élèves au sein de l'établissement (*tableau 21*). Ils ont indiqué l'importance des violences verbales, du harcèlement, du racisme et du sexisme dans leur établissement.

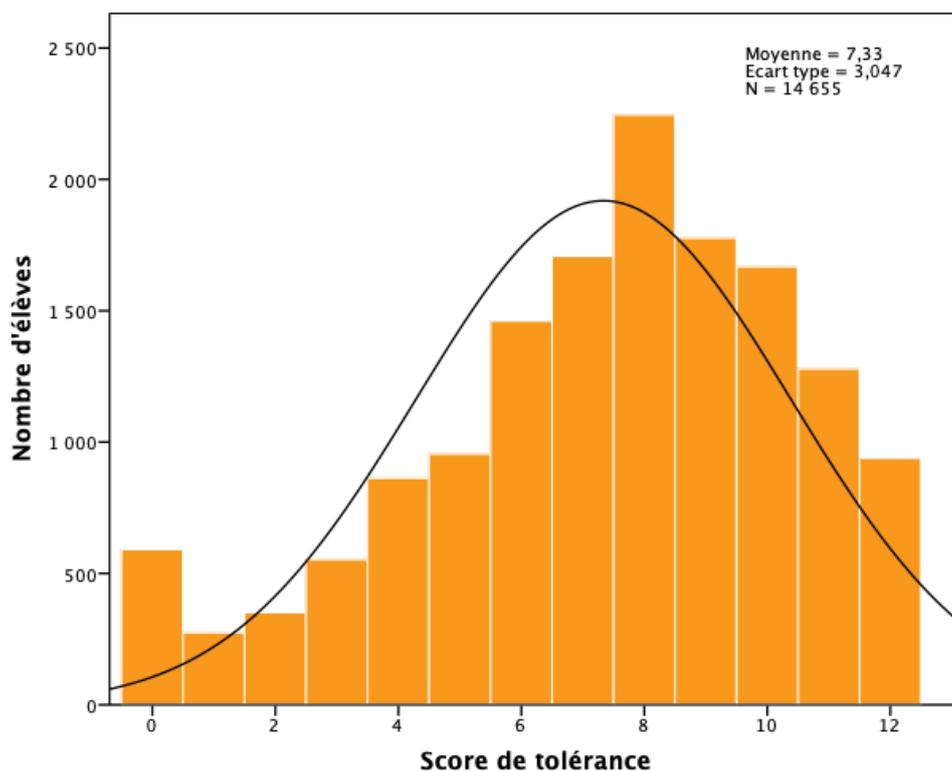
Tableau 21 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant la tolérance au sein de leur établissement

Problèmes comportementaux	Nombre d'élèves (en %) qui déclarent que ce problème est <u>très important ou important</u> dans leur établissement	
	3 ^{ème}	Terminale
Violences verbales entre élèves	63,4	49,3
Harcèlement entre élèves	31,9	28,2
Racisme et antisémitisme	19,9	19,8
Sexisme	23,2	22,9

Les violences verbales sont, d'après les élèves, le problème le plus important au collège et au lycée, même s'il apparaît que les collégiens (63,4 %) sont plus nombreux que les lycéens (49,3 %) à déclarer ce problème. Hormis cette différence, il semblerait que les autres problèmes soient quasiment aussi fréquents au collège qu'au lycée. Près d'un tiers des collégiens (31,9 %) est confronté au harcèlement et près d'un quart (23,2 %) relate du sexisme dans leur établissement, ce qui est assez élevé. Même au lycée, le harcèlement est encore présent pour plus d'un quart d'entre eux (28,2 %). Le racisme n'apparaît pas moins problématique au lycée (19,8 %) qu'au collège (19,9 %).

Pourtant, la moyenne du score de tolérance est assez élevée (7,33 points). La distribution des scores de tolérance des élèves de l'échantillon est représentée graphiquement ci-dessous (*graphique 17*).

Graphique 17 : niveau de tolérance des élèves



L'élève dont le niveau de tolérance est le plus faible obtient un score équivalent à 0 et, à l'inverse, l'élève dont le niveau de tolérance est le plus élevé obtient un score de 12 points (score maximal). Nous comprenons également que 68 % des élèves se situent entre 4,28 et 10,38 points. De plus, les 25 % des élèves les moins tolérants ont un score inférieur à 6 points et les 25 % des élèves les plus tolérants obtiennent un score compris entre 10 et 12 points. La médiane nous indique que, sur 14 655 élèves, la moitié obtient au moins 8 points sur 12. D'ailleurs, le coefficient d'asymétrie (*Skewness* = - 0,603) confirme qu'il y a davantage de scores élevés de tolérance que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent vers la droite. Le coefficient d'aplatissement (*Kurtosis* = -0,195) indique que la courbe de distribution comprend moins d'observations situées au niveau des queues et de valeurs extrêmes que dans une distribution gaussienne.

Solidarité

Nous nous intéressons désormais à l'esprit de solidarité des élèves, qui se sont exprimés sur le rôle de l'école pour adopter des attitudes solidaires (*tableau 22*). Le score de solidarité est d'ailleurs construit à partir de ces cinq items.

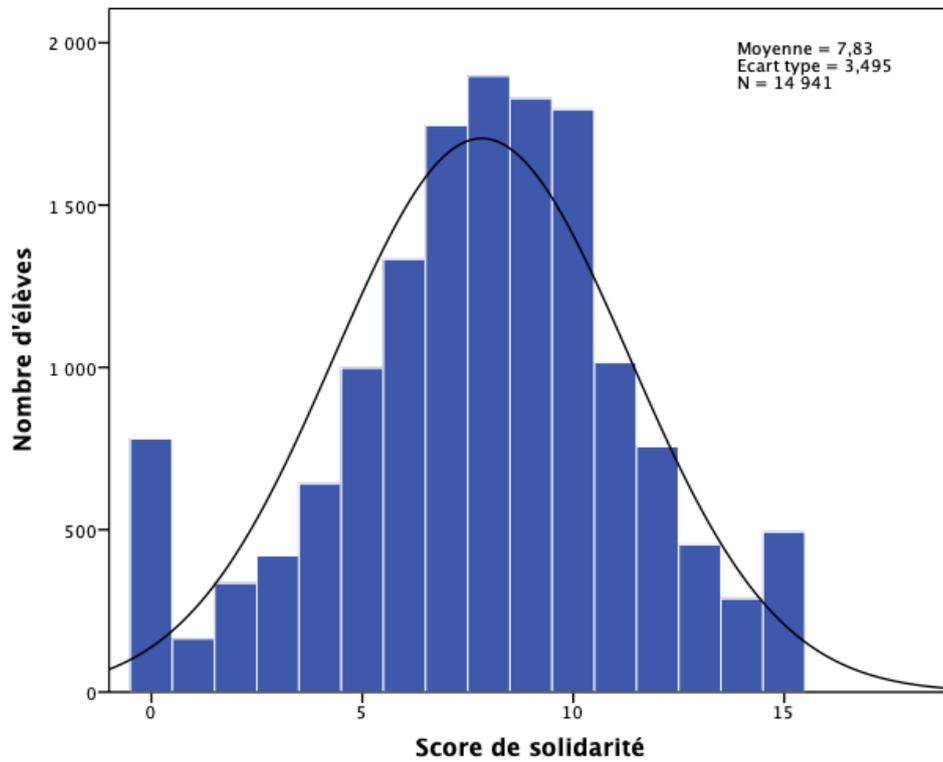
Tableau 22 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant leur esprit de solidarité

Attitudes solidaires grâce à l'école	Nombre d'élèves (en %) qui sont d'accord avec l'item	
	3 ^{ème}	Terminale
Travailler en groupe avec les autres	79,5	77
Protéger l'environnement	49,9	39,4
S'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays	75,9	74,2
Résoudre les problèmes à l'échelle du quartier, du village, de la ville	24,9	21,4
Faire preuve de solidarité	78,9	69,7

D'une manière générale, les élèves, davantage les collégiens (78,9 %) que les lycéens (69,7 %), estiment que l'école leur a permis de faire preuve de solidarité. Collégiens et lycéens sont nombreux à penser qu'ils ont eu l'opportunité de travailler en groupe avec les autres (79,5 % des collégiens et 77 % des lycéens) et que cela a favorisé leur intérêt pour ce qui se passe dans d'autres pays (75,9 % et 74,7 %). Près de la moitié des collégiens a appris à protéger l'environnement, alors que les lycéens (39,4 %) considèrent moins souvent que l'école leur a permis de préserver la planète. En revanche, il semblerait qu'ils ne soient pas véritablement en accord avec le fait que l'école leur a permis de résoudre les problèmes dans leur environnement de vie (24,9 % des élèves de 3^{ème} et 21,4 % des élèves de terminale).

La distribution des scores de solidarité des élèves de l'échantillon est représentée graphiquement ci-dessous (*graphique 18*).

Graphique 18 : niveau de solidarité des élèves



Les élèves obtiennent un score moyen de solidarité de 7,83 points. D'ailleurs, la médiane est très proche de la moyenne : 50 % des élèves ont des scores entre 0 et 8 et 50 % des scores sont compris entre 8 et 15. Les élèves qui ont le moins d'attitudes solidaires obtiennent des scores de 0, quand les meilleurs scores sont équivalents à 15, la valeur maximale. Près de 70 % des élèves obtiennent des scores compris entre 4,33 et 11,32 points. Les 25 % des élèves les moins solidaires obtiennent un score inférieur à 6 points, quand les 25 % les plus solidaires ont un score supérieur à 10 points.

D'ailleurs, le coefficient d'asymétrie ($Skewness = -0,295$) confirme qu'il y a davantage de scores élevés de solidarité que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent légèrement vers la droite. Le coefficient d'aplatissement ($Kurtosis = -0,066$) indique que la distribution est relativement homogène et qu'elle compte peu de valeurs extrêmes, avec une courbe moins aplatie que la courbe gaussienne.

Autodiscipline

Grâce aux réponses des élèves sur l'acceptabilité de certaines actions de la vie quotidienne (*tableau 23*), nous pouvons étudier leur rapport à l'autodiscipline, dans la mesure où sont évaluées leurs capacités à juger si cette action est acceptable et raisonnable.

Tableau 23 : répartition des élèves en fonction de leurs avis sur l'acceptabilité de certaines actions

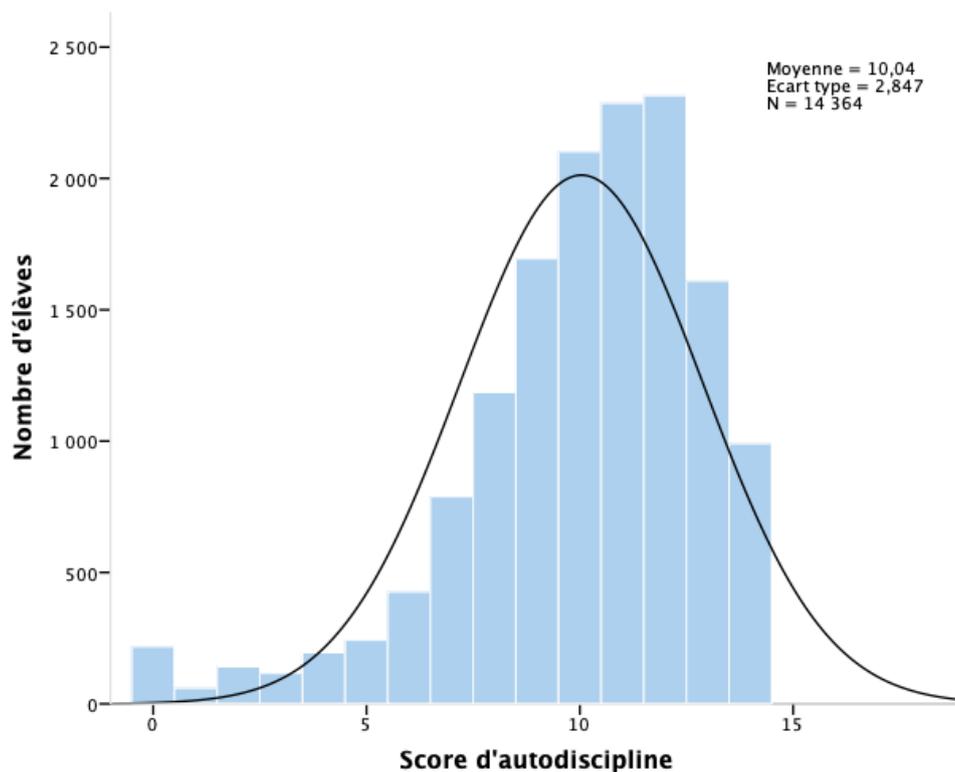
Actions	Nombre d'élèves (en %) qui sont d'accord avec le fait qu'il s'agit d'une <u>action inacceptable</u>	
	3 ^{ème}	Terminale
Passer devant les autres sans faire la queue	56,4	55
Garder l'argent trouvé dans la rue	17,8	16,4
Taguer un mur	76,2	73
Enfreindre le règlement intérieur de l'établissement	56,9	50
Tricher lors d'un contrôle	68	64,7
Mentir	42,9	39,9

Selon eux, le plus inacceptable est de taguer un mur (76,2 % des collégiens et 73 % des lycéens) et de tricher lors d'un contrôle (68 % et 64,7 %). À l'inverse, pour la majorité des élèves (82,2 % des collégiens et 83,6 % des lycéens), l'action la plus acceptable est de garder l'argent qu'ils ont trouvé dans la rue. Les collégiens ont l'air davantage disciplinés que les lycéens concernant le respect du règlement intérieur, puisqu'ils sont 56,9 % des collégiens à dire que c'est inacceptable de l'enfreindre, alors qu'ils ne sont que la moitié des lycéens à le penser. Les avis des élèves sont partagés concernant deux actions : un peu plus de la moitié des collégiens (56,4 %) et des lycéens (55 %) sont d'accord pour dire que passer devant les autres

sans faire la queue est inacceptable et un peu moins de la moitié des élèves considèrent qu'il ne faut pas mentir (42,9 % et 39,9 %).

Le graphique ci-dessous présente la distribution des scores d'autodiscipline des élèves (graphique 19).

Graphique 19 : niveau d'autodiscipline des élèves



Le score moyen d'autodiscipline des élèves est assez élevé, puisqu'il est de 10,04 points sur un maximum de 15 points. Avec un écart-type de 2,847, 68 % des élèves ont des scores compris entre 7,19 et 12,89 points. D'ailleurs, la moitié des élèves obtient entre 11 et la valeur maximale de 15 points. Il est intéressant de noter que les 25 % les moins autodisciplinés ont des scores inférieurs à 9 points, que les 25 % les plus autodisciplinés obtiennent des scores supérieurs à 12 points et que la moitié des élèves a des scores situés entre 9 et 12 points. Même

si certains élèves obtiennent des scores équivalents à 0 et que le meilleur score obtenu par les élèves est de 14 points (score allant de 0 à 15 points), la plupart des élèves est relativement disciplinée concernant certaines actions de la vie quotidienne qui ne seraient pas acceptables pour la société. D'ailleurs, le coefficient d'asymétrie ($Skewness = -1,176$) confirme qu'il y a davantage de scores élevés d'autodiscipline que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent vers la droite. Le coefficient d'aplatissement ($Kurtosis = 1,760$) indique que la distribution comprend davantage de valeurs situées au niveau des queues de distribution : en l'occurrence, les scores se distribuent davantage vers la droite du graphique, révélant davantage d'élèves qui obtiennent des scores élevés.

Valeurs civiques

Pour identifier les valeurs civiques des élèves, nous nous sommes appuyés sur divers items qui interrogent leur degré d'adhésion aux valeurs républicaines (*tableau 24*).

Tableau 24 : répartition des élèves en fonction de leurs avis sur certaines valeurs républicaines

Valeurs républicaines	Nombre d'élèves (en %) qui sont d'accord avec les items	
	3 ^{ème}	Terminale
L'école a permis de comprendre que c'est important de voter	75,1	65,5
Sentiment d'appartenance à son école	45,9	37,8
Sentiment d'appartenance à sa ville	74	67,4
Sentiment d'appartenance à la France	77,5	75,5
Fait confiance à l'armée	79,3	72,9
Fait confiance à la police	65,6	54,5
Fait confiance à la justice	57,6	44,8
Fait confiance à l'école	58,2	54,7

Les collégiens (75,1 %) sont plus nombreux que les lycéens (65,5 %) à considérer que l'école leur a permis de comprendre que c'est important de voter.

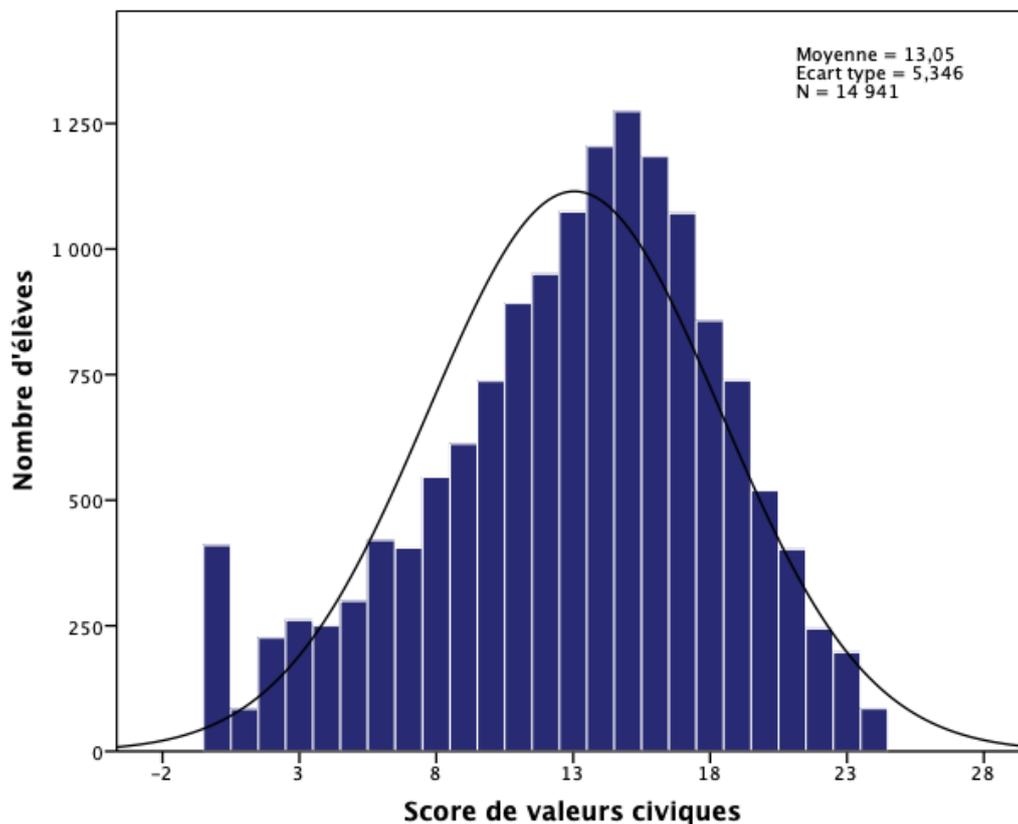
Alors que le sentiment d'appartenance à la France et à sa ville est fort à la fois chez les collégiens et chez les lycéens, plus de la moitié des élèves aurait tendance à ne pas se sentir très attachés à leur école.

L'institution dans laquelle les élèves ont le plus confiance est l'armée avec 79,3 % des collégiens et près de trois quarts des lycéens. À l'inverse, l'institution dans laquelle les lycéens ont le moins confiance est la justice (44,8 %). Les élèves font plutôt confiance à l'école.

Il semblerait que les lycéens aient un sentiment d'appartenance plus faible et aient moins confiance dans les institutions que les collégiens.

Le graphique ci-dessous présente la distribution des scores de valeurs civiques des élèves (*graphique 20*).

Graphique 20 : répartition des élèves selon leur score « valeurs civiques »



Le score de « valeurs civiques », qui porte sur le degré d'adhésion des élèves aux valeurs civiques, s'étend de 0 à 24 points. La moyenne de ce score est de 13,05 points avec un écart-type élevé de 5,346, ce qui signifie que près de 70 % des scores des élèves sont compris entre 7,70 et 18,40 points. Il semble aussi important de souligner que la moitié des élèves obtiennent

un score compris entre 14 et 24 points et les 25 % dont le score de valeurs civiques est le plus élevé obtiennent des scores entre 17 et 24 points.

Le coefficient d'asymétrie (*Skewness* = - 0,490) confirme qu'il y a davantage de scores élevés de valeurs civiques que de scores faibles, puisque les valeurs ne sont pas tout à fait centrées, mais se distribuent vers la droite. Le coefficient d'aplatissement (*Kurtosis* = -0,202) indique que la distribution comprend peu de valeurs situées au niveau des queues de distribution, révélant une certaine homogénéité des données autour de la moyenne.

3.2.2. Comparaison des scores de compétences citoyennes

Afin d'expliquer les scores de compétences citoyennes des élèves, nous effectuons des comparaisons de ces scores selon différents facteurs : le niveau scolaire (troisième et terminale), les caractéristiques sociodémographiques et familiales, les performances des élèves (résultats scolaires et connaissances civiques). Nous présentons également des corrélations qui montrent des relations entre les scores de compétences citoyennes.

3.2.2.1. Comparaison entre les élèves de 3^{ème} et de terminale

Nous avons souhaité comparer les scores moyens de compétences citoyennes des élèves selon leur niveau scolaire grâce à un test Anova. La comparaison des scores s'effectue à partir des scores standardisés allant de -3 à +3 ($M = 0$; $ET = 1$). Nous remarquons que les collégiens obtiennent un score global moyen standardisé légèrement plus élevé que celui des élèves de lycée (*tableau 25*).

Tableau 25 : comparaison des scores moyens standardisés de compétences citoyennes selon le niveau scolaire de l'élève

	3 ^{ème}	Terminale	Sig.
N	8850	6091	-
Score global moyen (sur 112)	0,02	-0,03	***
Score moyen « engagement citoyen » (sur 26)	-0,04	0,05	***
Score moyen « attitudes démocratique » (sur 21)	-0,05	0,08	***
Score moyen « tolérance » (sur 12)	-0,009	0,01	ns
Score moyen « solidarité » (sur 15)	0,07	-0,10	***
Score moyen « autodiscipline » (sur 15)	0,01	-0,02	*
Score moyen « valeurs civiques » (sur 24)	0,10	-0,15	***

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Les différences de scores relatifs aux six dimensions citoyennes apparaissent significatives, sauf pour le score moyen de tolérance. Les scores des collégiens sont plus élevés que ceux des lycéens dans trois domaines : solidarité, autodiscipline et valeurs civiques. Les collégiens seraient davantage en adéquation avec les valeurs républicaines, feraient preuve d'une plus grande autodiscipline et d'une plus grande solidarité que les lycéens. Les élèves de terminale participeraient davantage à la vie politique et à la vie associative que les collégiens et seraient davantage favorables à la démocratie (M = 15,03).

3.2.2.2. Comparaison selon les caractéristiques individuelles des élèves

Les scores globaux standardisés de compétences citoyennes des élèves ont été comparés selon les caractéristiques sociodémographiques et familiales des élèves (*tableau 26*). Toutes les comparaisons, effectuées à partir d'un test de comparaison de moyennes Anova, sont très significatives au seuil de 1 %.

Tableau 26 : comparaison des scores globaux standardisés de compétences citoyennes selon les caractéristiques individuelles et familiales de l'élève

Caractéristiques de l'élève		N	Score global de compétences citoyennes	Écart-type	Sig.
Sexe	Garçon	7377	-0,04	1,06	***
	Fille	7517	0,05	0,93	
Origine migratoire	Immigré	2294	-0,21	1,14	***
	Non immigré	12 212	0,07	0,93	
Environnement familial	Défavorisé	5067	-0,24	1,06	***
	Intermédiaire	6390	0,02	0,94	
	Favorisé	3484	0,31	0,91	
Intérêt des parents pour l'actualité	Non	2617	-0,35	1	***
	Oui	12 010	0,10	0,95	

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Les filles obtiennent significativement des scores un peu plus élevés que les garçons. Un élève issu de l'immigration, de 1^{ère} ou 2^{ème} génération, a un niveau de compétences citoyennes plus faible que celui des élèves qui ne sont pas immigrés.

Parmi les caractéristiques individuelles des élèves que nous avons confrontées, il semblerait que ce soit l'environnement familial favorisé de l'élève qui contribue le plus au développement de compétences citoyennes. Les élèves dont l'environnement familial est défavorisé acquièrent le moins de compétences citoyennes et obtiennent 0,55 point de moins au score global standardisé par rapport aux élèves favorisés. Il s'agit d'ailleurs de l'écart de score global standardisé le plus important parmi les caractéristiques étudiées.

L'intérêt des parents pour l'actualité semble avoir un fort impact sur le score de compétences citoyennes des élèves, puisque l'écart entre les élèves dont les parents s'intéressent à l'actualité et ceux dont les parents ne s'y intéressent pas est important. Ceux dont les parents se préoccupent de l'actualité obtiennent environ 0,45 point de plus au score global standardisé que les élèves dont les parents sont éloignés de l'actualité.

3.2.2.3. Comparaison selon les performances des élèves

Nous effectuons des comparaisons des scores de compétences citoyennes selon deux types de performances des élèves : (1) leurs résultats scolaires perçus (*tableau 27*) et (2) leur score de connaissances civiques (*tableau 28*).

Tableau 27 : comparaison des scores moyens globaux de compétences citoyennes selon les résultats scolaires perçus par les élèves

Résultats scolaires perçus	N	Scores moyens de compétences citoyennes	Écart-type	Min.	Max.	Significativité
Mauvais	853	-0,51	1,01	-3,65	1,88	***
Pas très bons	1806	-0,21	0,90	-3,65	2,06	
Moyens	5788	0,01	0,86	-3,65	2,35	
Bons	4918	0,25	0,86	-3,65	2,53	
Excellents	1307	0,19	1,13	-3,65	2,65	

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01.

Le principal constat de la comparaison des scores moyens selon les résultats scolaires perçus est que les scores de compétences citoyennes sont significativement plus élevés lorsque les résultats scolaires perçus sont bons ou excellents (*tableau 27*). Ce sont également ces élèves qui obtiennent les scores maximums. À l'inverse, le niveau de compétences citoyennes est plus faible si les élèves déclarent avoir des résultats « mauvais » ou « pas très bons ».

En outre, il apparaît que le score de connaissances civiques et le score global de compétences citoyennes sont significativement, fortement et positivement corrélés entre eux (0.462) (*tableau 28*).

Tableau 28 : corrélation entre les scores de connaissances civiques et les scores globaux de compétences citoyennes

N = 14941	Score connaissances civiques	Score global compétences citoyennes
Score connaissances civiques	1	0.483***
Score global compétences citoyennes	0.483***	1

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01.

Bien que nous ne puissions pas identifier un effet causal par le biais d'une corrélation, il convient tout de même de souligner que la relation entre ces deux scores est forte, contribuant ainsi à mettre en lumière un lien entre connaissances et compétences. Cela signifie que, lorsque le score de connaissances civiques augmente, le score de compétences citoyennes augmente également, ou inversement, lorsque le score de compétences citoyennes augmente, le score de connaissances civiques est plus élevé.

3.2.2.4. *Corrélation entre les scores de compétences citoyennes*

Nous effectuons des analyses de corrélation dans le but d'identifier des relations entre les différents domaines de compétences citoyennes. À partir de la matrice de corrélation, nous remarquons que les scores sont très significativement liés entre eux (*tableau 29*).

Tableau 29 : corrélation entre les scores de compétences citoyennes

N = 14941	Engagement citoyen	Attitudes démocratiques	Tolérance	Solidarité	Autodiscipline	Valeurs civiques
Engagement citoyen	1	0.329***	-0.012 ns	0.165***	0.174***	0.245***
Attitudes démocratiques	0.329***	1	0.096***	0.240***	0.404***	0.433***
Tolérance	-0.012 ns	0.096***	1	0.046***	0.127***	0.132***
Solidarité	0.165***	0.240***	0.046	1	0.278***	0.472***
Autodiscipline	0.174***	0.404***	0.127***	0.278***	1	0.374***
Valeurs civiques	0.245***	0.433***	0.132***	0.472***	0.374***	1

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Plusieurs relations retiennent notre attention. Il apparaît que le score de valeurs civiques est assez fortement corrélé aux autres scores, notamment à ceux d'engagement (0.245), d'attitudes démocratiques (0.433), de solidarité (0.472) et d'autodiscipline (0.374). Nous relevons également une corrélation assez élevée du score d'autodiscipline avec le score d'attitudes démocratiques (0.404). Le fait de s'engager au niveau politique et associatif permet d'être davantage favorable à la démocratie (0.329) et d'être en accord avec les valeurs républicaines (0.245), ou inversement. Outre sa relation avec les scores d'autodiscipline (0.278) et de valeurs civiques (0.472), la solidarité est assez peu corrélée avec les autres scores.

Certaines relations sont plus faibles entre tolérance et attitudes démocratiques (0.096), entre tolérance et solidarité (0.046). La relation entre tolérance et engagement citoyen ne serait pas significative. Le score de tolérance serait ainsi faiblement corrélé aux autres scores de compétences citoyennes.

Les chapitres V et VI permettront d'approfondir ces premières analyses descriptives et s'intéresseront aux différences de compétences citoyennes entre les élèves, ainsi qu'aux facteurs qui influencent le développement de ces compétences.

Résumé du chapitre IV

Ce chapitre était consacré à la description des établissements, des enseignants et des élèves de notre échantillon. Ces premières analyses statistiques ont permis de constater des différences de pratiques entre les élèves et entre les enseignants.

Notre échantillon est composé de 468 établissements, dont 235 collèges et 233 lycées. Les collèges sont, en majorité, de taille moyenne, localisés en zone rurale et scolarisant une part d'élèves de milieu socio-économique défavorisé plus élevée que celle des lycées. Ces derniers sont de très grande taille, situés en zone urbaine et scolarisant plus d'élèves de milieu socio-économique favorisé que les collèges.

Les 557 enseignants de l'échantillon, dont 55,7 % enseignent en collège (N = 310) et 44,3 % enseignent en lycée (N = 247), ont en majorité entre 30 et 49 ans. Il ressort de ces premières analyses des différences de pratiques, d'activités et de conceptions de la citoyenneté d'un enseignant à l'autre. Les enseignants relatent une rigueur de l'autodiscipline plus forte au collège, mais un fonctionnement plus participatif et un meilleur niveau de tolérance au lycée. Ils rapportent une forte solidarité au sein de l'équipe éducative, mais seraient toutefois assez peu engagés dans des projets citoyens au sein de l'établissement (les enseignants de collège le sont toutefois un peu plus). Les enseignants de collège et de lycée accordent par ailleurs de l'importance à être formés pour aborder certains sujets dans le cadre de l'EMC, mais ceux de lycée semblent être plus à l'aise pour traiter certains sujets citoyens grâce aux différentes formations reçues.

Les 15 063 élèves, dont 8893 collégiens (59 %) et 6170 lycéens (41 %), avaient majoritairement 15 ans, lorsque l'enquête a été administrée (naissance en 2003). Nous observons des mères plus diplômées que les pères, avec plus de collégiens de milieu socio-économique intermédiaire et davantage de lycéens issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les élèves de troisième considèrent plus souvent que les élèves de lycée que leurs résultats sont bons et excellents, alors que les élèves de terminale rapportent des résultats moyens. Les scores de connaissances civiques sont toutefois plus élevés en terminale qu'en troisième.

Nos analyses se sont particulièrement intéressées aux scores de compétences citoyennes des élèves (engagement citoyen, attitudes démocratiques, tolérance, solidarité, autodiscipline, valeurs civiques). Ces scores ne suivent pas une distribution normale, mais ont montré des tendances plutôt homogènes et orientées vers les scores les plus élevés. Les lycéens obtiennent des scores d'engagement citoyen et d'attitudes démocratiques plus élevés, alors que le score global des collégiens et leurs scores de solidarité et de valeurs civiques sont supérieurs à ceux des lycéens. Nous observons également des différences de compétences citoyennes selon les caractéristiques individuelles des élèves : nous relatons de meilleurs scores pour les filles, qui ne sont pas issues de l'immigration, de milieu socio-économique favorisé, dont les parents s'intéressent à l'actualité, et qui déclarent obtenir de bons résultats scolaires. Des relations entre les connaissances civiques et les compétences citoyennes, ainsi qu'entre les différents scores de compétences citoyennes, ont été révélées. Cela veut donc dire que l'acquisition de connaissances civiques et le développement de compétences citoyennes sont liés et que le développement d'une compétence citoyenne entraînerait le développement d'une ou plusieurs compétence(s) citoyenne(s).

CHAPITRE V : MODÈLES ÉDUCATIFS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Nous avons exposé, dans les deux premiers chapitres, le cadre d'analyse théorique de notre recherche. Notre objectif est de vérifier si les caractéristiques contextuelles de l'établissement, à la fois exogènes (taille, localisation, recrutement, ...) et endogènes (modèle éducatif de l'établissement), pourraient influencer sur le développement de compétences citoyennes. Six dimensions citoyennes ont été choisies (*chapitre III*) pour illustrer le modèle de l'établissement. Les travaux de Meuret, entre autres, ont guidé notre réflexion pour attribuer ces six dimensions citoyennes, qui renvoient à différents aspects de la citoyenneté telle qu'elle se vit dans chaque établissement scolaire, à une conception soit démocratique, soit républicaine, en vue de créer une typologie des établissements scolaires. Trois dimensions – l'implication des élèves, le fonctionnement participatif de l'établissement et la tolérance – sont attribuées au modèle démocratique, les autres – la solidarité, l'autodiscipline et la transmission des valeurs civiques – étant davantage républicaines.

Ce chapitre est désormais consacré à l'étude de l'hypothèse 1, qui avance qu'il existe, à l'instar des travaux de Meuret, deux modèles éducatifs d'établissements. Les étapes de l'analyse de cette hypothèse sont développées en vue d'expliquer la construction des modèles éducatifs et de la typologie des établissements scolaires.

Les analyses de ce chapitre reposent sur la base de données « enseignants » du Cnesco. Elles sont menées sur un sous-échantillon afin d'éviter les non-réponses des enseignants, censés contribuer, grâce à leurs réponses, à l'attribution de leur établissement à l'un des modèles éducatifs. De cette manière, tous les établissements intégrés aux analyses de ce chapitre sont associés à un modèle éducatif. Le sous-échantillon est ainsi composé de 386 enseignants, dont

206 enseignants de 3^{ème} (53,4 %) et 180 enseignants de terminale (46,6 %), de 247 établissements, dont 138 collèges et 109 lycées.

1. « Observer » les dimensions citoyennes à partir de l'enquête du Cnesco

1.1. Les dimensions citoyennes dans l'enquête du Cnesco

Après avoir identifié les six dimensions de la citoyenneté à partir de la littérature et des travaux théoriques de Meuret, nous avons isolé les items dans la base « enseignant » qui se rapportent à l'une des six dimensions citoyennes²⁰. Les items sélectionnés doivent se rapporter à la vie de l'établissement, à la conception de la citoyenneté et aux pratiques des établissements, permettant ainsi d'illustrer « ce qui se passe » dans chaque établissement concernant les six dimensions retenues.

1.1.1. Le choix des items pour tester le modèle démocratique

Alors qu'un engagement dans des activités de son lycée permet à l'élève de développer des compétences citoyennes (participation, pensée critique, etc.) et de s'engager en tant que futur citoyen (Eurydice, 2017), les items liés à l'engagement des élèves dans des projets citoyens ou dans des instances de l'établissement paraissaient tout à fait intéressants. Pourtant, d'autres items ont retenu notre attention. Il s'agit d'items qui relatent les projets et activités organisés par l'enseignant dans le cadre de l'enseignement moral et civique : projets et débats

²⁰ Nous considérons que ce sont les enseignants qui sont les plus à même de relater ce qui se passe dans les établissements en termes de pratiques citoyennes et de climat scolaire. Étant donné que les compétences citoyennes des élèves sont mesurées à partir des réponses des élèves – nous y reviendrons –, nous ne pouvions choisir la base « élève » pour illustrer le modèle de l'établissement, puisque nous aurions été confrontés à un biais de multi-colinéarité.

avec des personnes extérieures, exposés, jeux de rôle, débats argumentés et discussions en classe. L'intérêt de ces items est de porter attention au rôle que joue l'enseignant dans le développement de compétences citoyennes des élèves en décidant de proposer ou non ces activités en EMC.

Le fonctionnement participatif de l'établissement s'observe de plus en plus dans les pays de l'OCDE aujourd'hui. L'enquête TALIS révèle que, dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ont tendance à participer activement aux décisions de leur établissement, et ce davantage en 2018 qu'en 2013 (OCDE, 2020). Le fonctionnement participatif d'un établissement dépend de l'initiative des enseignants et des chefs d'établissement. Pour illustrer ce type de fonctionnement au sein d'un établissement, nous prêtons attention au rôle de l'enseignant et de l'équipe de direction lorsqu'ils souhaitent mettre en place une participation active des élèves, en les incluant dans les processus de décision. Par conséquent, le fonctionnement participatif, tel que nous le concevons dans notre recherche, ne renvoie pas à la capacité des élèves à avoir une attitude démocratique dans l'établissement, mais davantage à la volonté des acteurs de prendre en considération les avis des élèves au sein de l'établissement. Le choix des items de la base du Cnesco est apparu assez évident. Plusieurs items concernant le fonctionnement de l'établissement portent sur la prise en compte des avis des élèves et de l'influence des personnes sur le processus de décision concernant le fonctionnement de l'établissement. Nous avons fait le choix de ne considérer que les items liés à la prise en compte des avis des élèves au sein de l'établissement.

Enfin, la tolérance est l'« attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même » ; il s'agit donc de « respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions » (Le Robert). Thierry (1997) considère que la tolérance implique de prêter attention à l'autre et de s'intéresser à la différence. Par exemple, le philosophe Pierre-André Taguieff explique que le racisme est une idéologie qui s'exprime à travers « un ensemble de conduites et de pratiques discriminatoires », d'« attitudes d'intolérance, voire des passions négatives, comme la haine ou le ressentiment »²¹. Par

²¹ Réseau Canopé sur les valeurs de la République : absence de toute forme de discrimination (<https://www.reseau-canope.fr/valeurs-de-la-republique/valeurs-et-notions/absence-de-toute-forme-de-discrimination.html>)

conséquent, tous les items que nous identifions dans la base Cnesco font référence au climat de l'établissement et aux relations entre élèves. Il s'agit d'observer si les élèves prêtent attention à leurs camarades, s'ils admettent une manière de penser ou d'agir différente de la leur et s'ils respectent la liberté de chacun. Pour illustrer la tolérance (ou l'intolérance), nous faisons le choix de cinq items qui renvoient au harcèlement, aux violences et à certaines formes de rejet d'autrui, telles que le racisme, l'antisémitisme ou le sexisme. Les enseignants se prononcent sur l'intensité de certains problèmes comportementaux au sein de leur établissement, permettant ainsi de rendre compte du niveau de tolérance ou d'intolérance des élèves entre eux. Le point de vue des enseignants sur ce sujet est particulièrement intéressant, car il pourrait permettre d'initier des actions ou des réactions en réponse à ces problèmes comportementaux.

Les items de la base du Cnesco qui ont été retenus pour tester le modèle démocratique sont présentés dans le tableau 30.

Tableau 30 : récapitulatif des trois dimensions citoyennes démocratiques et des items associés

Dimensions citoyennes démocratiques	Items
Implication des élèves	Les élèves travaillent sur des projets qui les mettent en contact avec des personnes ou organismes extérieurs
	Les élèves débattent avec des acteurs extérieurs à l'école
	Les élèves présentent des exposés
	Les élèves participent à des jeux de rôle et à des mises en situation
	Les élèves participent à un débat argumenté précédé par un travail de préparation
Les élèves participent à une discussion en classe sur des sujets qui font débat dans la société	
Fonctionnement participatif	Avis des élèves concernant les outils et supports pédagogiques dans la classe
	Avis des élèves concernant le contenu des sorties scolaires
	Avis des élèves concernant les modalités pédagogiques
	Avis des élèves concernant les modalités d'évaluation
Tolérance	Absence de harcèlement entre élèves
	Absence de violences verbales entre élèves
	Absence de violences physiques entre élèves
	Absence de racisme et d'antisémitisme
	Absence de sexisme

Six items sont retenus pour mesurer l'implication des élèves dans les cours d'EMC, quatre items sont censés représenter le fonctionnement participatif de l'établissement et cinq items sont associés à la tolérance entre élèves. Les liens entre les indicateurs d'une dimension citoyenne seront testés ultérieurement. Nous présentons désormais les choix des items effectués pour tester le modèle républicain.

1.1.2. Le choix des items pour tester le modèle républicain

Plusieurs recherches, citées dans Opdenakker et Van Damme (2006), montrent qu'un environnement scolaire dans lequel les enseignants partagent, communiquent, collaborent, apprennent les uns des autres, se font confiance et se respectent permet de bonnes relations sociales entre enseignants (Harris, 2003), une amélioration des pratiques en classe (Hopkins, 2002) et une meilleure efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage (Eastwood et Louis, 1992 ; Harris, 2003). Bressoux (1994) cite également une recherche de Purkey et Smith (1983) qui identifient les caractéristiques d'une culture d'école « productive », parmi lesquelles des objectifs clairement établis et communément partagés par l'ensemble du personnel, l'importance de la communauté, ou encore une collaboration étroite entre personnels de l'établissement et enseignants. L'enquête TALIS met en avant une très grande majorité d'enseignants qui partagent les « mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » (OCDE, 2022). Notre objectif est ainsi de retranscrire l'esprit de solidarité entre enseignants en rendant compte de leurs relations et de leur collaboration. Ce sont les enseignants qui se prononcent sur la proximité et la cohésion avec le reste de l'équipe pédagogique et sur l'adhésion de l'équipe aux mêmes objectifs et aux mêmes valeurs.

Selon Purkey et Smith (1983), une école « ordonnée et disciplinée » dans laquelle les règles sont « claires et fermes » atteste de son sérieux (cités dans Bressoux, 1994, p. 117). Nous avons donc souhaité obtenir des informations sur le climat scolaire de l'établissement et sur les problèmes comportementaux qui pourraient être causés par une indiscipline de la part des élèves. Plusieurs problèmes comportementaux rapportés par les enseignants relèvent notamment de la responsabilité des élèves qui peinent à s'autodiscipliner. Nous identifions des items dans la base du Cnesco qui pourraient se rapporter à l'autodiscipline des élèves : par exemple, la tricherie, le vandalisme, le retard et l'absentéisme à l'école, le manque de respect envers l'équipe pédagogique, etc.

Enfin, la transmission des valeurs civiques, que la République française considère comme « idéales », est particulièrement importante à l'École de la République. D'ailleurs, le

partage de ces valeurs constitue l'une des trois finalités de l'Enseignement moral et civique (EMC). Les valeurs civiques font référence à l'esprit civique, correspondant au sentiment d'appartenance à une communauté ou un groupe social (Barrett, 2016). L'esprit civique implique notamment de s'intéresser aux préoccupations de la communauté, éveille un sentiment de devoir civique et de responsabilité pour « contribuer activement à la vie de la communauté », « participer aux décisions relatives aux affaires, aux préoccupations et au bien commun de la communauté et celle de dialoguer avec les autres membres de la communauté » (p. 41). Dans la base du Cnesco, certains items portent sur l'avis des enseignants concernant l'importance de certaines notions dans le cours d'EMC. Parmi ces notions, nous avons sélectionné celles qui semblent refléter les valeurs civiques : le courage, le sens de l'effort, l'honnêteté et le sens du devoir. Ces valeurs correspondent au sentiment de devoir civique et de responsabilité vis-à-vis de la communauté.

Les items de la base du Cnesco qui ont été retenus pour tester le modèle républicain sont présentés dans le tableau 31.

Tableau 31 : récapitulatif des trois dimensions citoyennes républicaines et des items associés

Dimensions citoyennes républicaines	Items
Solidarité	Je me sens proche du reste de l'équipe
	Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres
	Les enseignants adhèrent aux mêmes objectifs généraux en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage
	Les membres du personnel de mon établissement partagent les mêmes valeurs éducatives
Autodiscipline	Absence de tricherie
	Absence d'actes de vandalisme et de vols
	Présence des élèves en cours (faible absentéisme)
	Arrivée à l'heure à l'école
	Respect de l'autorité des personnels de l'établissement
	Absence de remise en cause du contenu des enseignements par les élèves ou refus de participer à certaines activités scolaires pour des motifs religieux
Transmission des valeurs civiques	L'enseignant insiste sur le courage en EMC
	L'enseignant insiste sur le sens de l'effort en EMC
	L'enseignant insiste sur l'honnêteté en EMC
	L'enseignant insiste sur le sens du devoir en EMC

Quatre items sont censés représenter la solidarité au sein de l'équipe éducative, six items sont retenus pour mesurer l'autodiscipline des élèves et quatre items sont associés à la transmission des valeurs civiques dans l'établissement. Avant de tester les liens entre les indicateurs d'une dimension citoyenne, nous proposons de mesurer la fiabilité et la validité des indicateurs.

1.1.3. Fiabilité et validité des indicateurs retenus pour les dimensions citoyennes

Après avoir sélectionné les items se rapportant à chaque dimension, un test avec l'alpha de Cronbach (*encadré 1*) nous a permis de mesurer la fiabilité et la validité de la mesure pour chaque dimension.

Encadré 1 : point méthodologique sur l'alpha de Cronbach

Le coefficient alpha de Cronbach permet de mesurer la cohérence interne ou la fidélité d'un ensemble d'indicateurs (par exemple, un score). La fidélité implique ainsi la stabilité dans le temps pour un même sujet et l'homogénéité des items. Par exemple, pour qu'une échelle de mesure soit fidèle, elle doit garantir un score identique pour un même individu qui répond à un questionnaire à des moments différents, mais elle doit également être constituée d'items qui mesurent le même construit (Yergeau et Poirier, 2021). Ainsi, l'homogénéité d'un ensemble d'items, également connue sous le nom de consistance ou de cohérence interne, a une grande importance. Plus les réponses sont corrélées entre elles, plus la cohérence interne est élevée. Pour rendre compte de l'homogénéité de plusieurs éléments, il faut s'intéresser à la corrélation entre les items. Une forte homogénéité entre les items garantit la fidélité et la cohérence interne de l'échelle et confirme que les items mesurent un même construit (Yergeau et Poirier, 2021). Des éléments fortement corrélés entre eux révèlent la mesure d'un même construit.

Le coefficient alpha de Cronbach varie de 0 à 1, 0 correspondant à une cohérence interne minimale et 1 une cohérence interne maximale. Ainsi, plus la valeur s'approche de 1, plus l'ensemble des items est homogène. Pour assurer une cohérence interne satisfaisante, le seuil minimum requis est de 0,70 (Nunnally, 1978). Il s'agit d'un seuil arbitraire, qui est abondamment accepté par la communauté scientifique, bien que certains choisissent davantage un seuil minimal de 0,60, alors que d'autres privilégient 0,75 ou 0,80.

La vérification de la fidélité par l'alpha de Cronbach a permis de réajuster la composition de chaque dimension citoyenne. Plusieurs tests ont été effectués en vue d'obtenir un alpha de Cronbach supérieur à 0.75 pour chaque dimension (*tableau 32*).

Tableau 32 : cohérence interne de chaque dimension mesurée par le test avec l'alpha de Cronbach

DIMENSION CITOYENNE	NOMBRE D'ITEMS	ALPHA DE CRONBACH
Implication	6	0.719
Fonctionnement participatif	4	0.780
Tolérance	5	0.829
Solidarité	4	0.846
Autodiscipline	6	0.770
Valeurs civiques	4	0.810

Nous obtenons une cohérence interne satisfaisante pour chaque dimension. Les cinq dimensions citoyennes « fonctionnement participatif », « tolérance », « solidarité », « autodiscipline » et « valeurs civiques » sont composées chacune d'items homogènes, traduisant ainsi une cohérence interne forte. Le coefficient relatif à la dimension « implication » est inférieur à 0.75, mais se situe tout de même au seuil minimum requis de 0.70 pour assurer une cohérence interne satisfaisante.

Les six dimensions citoyennes auxquelles nous nous intéressons ne sont pas directement observables dans les questionnaires du Cnesco. C'est par le biais des items sélectionnés dans le questionnaire que nous « identifions » et « observons » chaque dimension. Ces variables, difficiles à observer, identifier et mesurer (Tavant, 2021), sont appelées variables latentes. Ce sont des variables « qu'on ne peut pas (ou qu'on ne sait pas) mesurer dans la réalité, mais dont le chercheur a besoin pour ses investigations » (Morlaix, 2009, p. 39). Nous souhaitons

désormais approfondir la mesure de ces variables latentes et étudier, à l'aide de modèles de mesure, les relations qui existent entre les indicateurs pour chaque dimension citoyenne.

1.2. Validation des dimensions citoyennes par des modèles de mesure

Nous utilisons les modèles de mesure (*encadré 2*), qui permettent d'identifier et de mesurer ces variables latentes, d'une façon rigoureuse d'un point de vue scientifique.

Encadré 2 : point méthodologique sur les modèles de mesure

Les modèles de mesure ont pour intérêt d'introduire des variables latentes, non observables, dans les analyses. Pour appréhender la mesure des concepts latents, nous utilisons le logiciel LISREL (*Linear Structural RELations*) (Jöreskog et Sörbom, 1982). Le logiciel permet, selon Morlaix (1999), de supposer « que les corrélations entre variables observées (indicateurs) ramènent à une (ou plusieurs) dimension(s) latente(s) » (p. 227). Par conséquent, l'une des spécificités de LISREL est l'explicitation d'une dimension latente des phénomènes à partir des relations entre variables observées qui relatent l'existence de variables que l'on ne peut pas observer.

Pour cela, le chercheur doit formuler et tester un modèle théorique *a priori* en vue de le comparer aux corrélations entre les variables observées. Les analyses reposent sur une démarche confirmative et hypothético-déductive qui permet de comparer les hypothèses formulées *a priori* (Valette-Florence, 1988). Il s'agit de vérifier si le modèle théorique est ajusté aux données observées, puisque la matrice de corrélation « théorique » est comparée à celle des corrélations réellement observées. Le logiciel permet ainsi de confirmer « dans quelle mesure un modèle théorique rend compte des relations (corrélations) entre les variables observées » (Morlaix, 2002, p. 2).

Deux modèles d'analyse sont possibles avec le logiciel LISREL. Il est d'abord nécessaire de construire un modèle de mesure qui permet d'identifier et de mesurer les relations entre les variables observées (appelées « indicateurs ») et une variable latente. Les relations entre les variables sont unidirectionnelles. Le modèle structurel correspond à une deuxième étape, puisqu'il permet d'établir des relations entre les variables latentes. Nos analyses ne sont pas basées sur les modèles structurels, qui sont parfois complexes à utiliser, à comprendre et à interpréter (Morlaix, 2009). Nous nous intéressons surtout aux modèles de mesure de concepts latents qui nous permettront de montrer une relation entre les items du questionnaire et la dimension citoyenne à laquelle ils ont été attribués.

Pour vérifier qu'un modèle théorique est ajusté, il faut établir des rapprochements entre les valeurs théoriques et les valeurs empiriques par le biais d'indicateurs statistiques qui permettent de mesurer la « distance » entre les données théoriques et empiriques. Parmi ces indicateurs, le test du chi-deux permet de mesurer l'ajustement du modèle en testant « l'hypothèse H_0 , selon laquelle la matrice des covariances observée est générée par le modèle théorique postulé *a priori*. L'hypothèse alternative H_1 postule que la matrice des covariances est une matrice sans restriction (sur les paramètres du modèle) » (Morlaix, 2002, p. 8). Alors que l'utilisation exclusive du test de chi-deux peut poser question « en raison de sa sensibilité à la normalité des variables de mesure et à la taille de l'échantillon » (Morlaix, 2002, citée dans Tavant, 2021, p. 356), d'autres indicateurs d'ajustement du modèle peuvent compléter ce test (Jöreskog et Sörbom, 1982) :

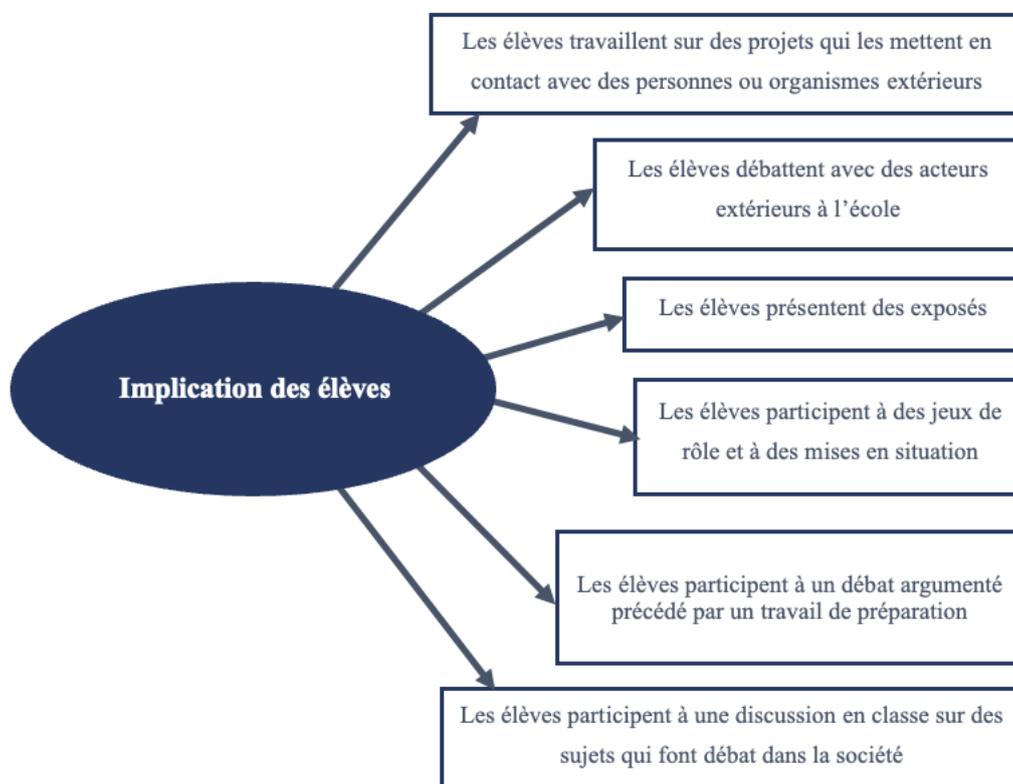
- Les indices GFI (*Goodness of Fit Index*) et AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*), qui doivent se rapprocher le plus possible de 1 (le plus souvent, valeur de 0,9 acceptée), permettent de déterminer « la part de la matrice de variances-covariances des variables observées susceptible d'être expliquée par le modèle théorique » (Tavant, 2021, p. 356)
- Les indices NFI (*Normed Fit Index*) et NNFI (*No Normed Fit Index*), qui doivent tendre vers 1 pour relater le pouvoir explicatif du modèle, sont « basés sur l'écart à un modèle non explicatif » (Morlaix, 2002, p. 9).
- L'indice RMR (*Root Mean Square Residuals*) correspond à la valeur moyenne des variances et des covariances des résidus du modèle, soit les écarts entre les données théoriques et les données empiriques. La valeur doit se rapprocher le plus possible de 0.
- L'indice RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) est un indicateur de la significativité des résidus, qui permet de déterminer l'erreur d'approximation. Pour qu'elle soit satisfaisante, la valeur doit être inférieure ou égale à 0,05.

Nous nous intéressons à présent aux modèles de mesure de chacune des six dimensions citoyennes et des indicateurs qui les composent, à l'aide du logiciel LISREL.

1.2.1. L'implication des élèves

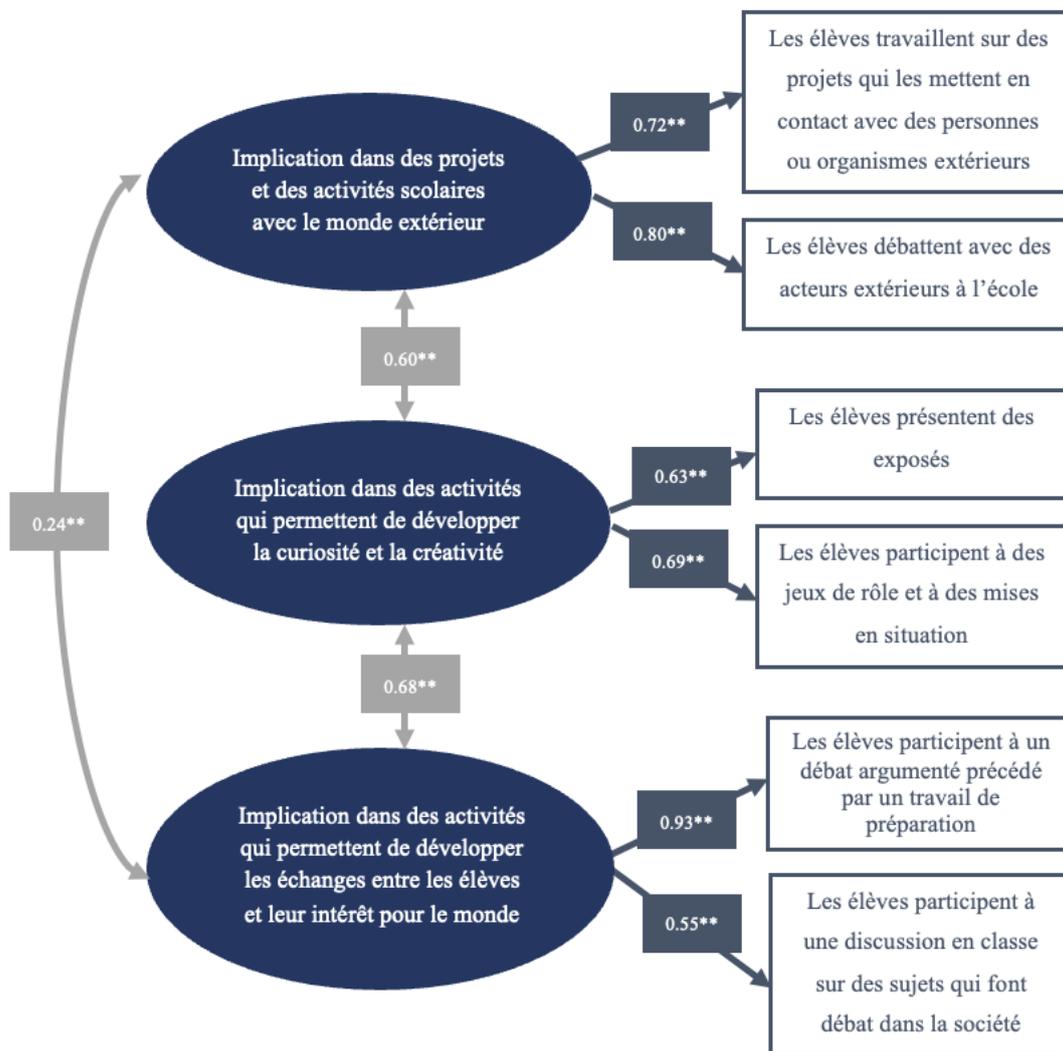
Avant de tester leurs liens dans un modèle de mesure, nous présentons ci-dessous un modèle théorique des relations entre la variable « implication des élèves » et ses indicateurs, qui semblent être en adéquation avec cette variable et, de plus, suffisamment corrélés entre eux a priori (*figure 13*). Le test de leurs relations dans un modèle de mesure doit nous le confirmer.

Figure 13 : modèle théorique de l'implication des élèves



Après plusieurs modifications visant l'obtention d'un meilleur ajustement, nous obtenons un modèle de mesure bien ajusté pour mesurer l'implication des élèves qui laisse apparaître trois variables latentes (*figure 14*) : (1) l'implication des élèves dans des projets et des activités scolaires avec le monde extérieur ; (2) l'implication des élèves dans des activités qui permettent de développer la créativité et la curiosité ; (3) l'implication des élèves dans des activités qui permettent de développer les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde.

Figure 14 : modèle de mesure de l'implication des élèves



Les coefficients, tous significatifs, révèlent que les indicateurs n'ont pas le même poids dans la mesure des variables latentes et du concept latent « implication ». La participation des élèves à un débat argumenté en EMC (0.93) permet de mesurer leur implication dans des activités qui permettent de développer les échanges entre eux et leur intérêt pour le monde. La discussion en classe a, en revanche, un poids plus faible (0.55) dans la mesure de cette variable latente. Les autres indicateurs, qui permettent de mesurer l'implication soit dans des projets et activités avec le monde extérieur, soit dans des activités pour développer la curiosité et la créativité, ont des coefficients relativement homogènes et forts : des coefficients de 0.80 pour le débat avec des acteurs extérieurs et de 0.72 pour les projets avec des personnes extérieures pour mesurer l'implication dans des activités avec le monde extérieur ; des coefficients de 0.69

pour les jeux de rôle et de 0.63 pour la présentation d'exposés qui mesurent l'implication dans des activités pour développer la curiosité et la créativité.

L'implication des élèves dans des activités permettant de développer leur créativité et leur curiosité serait fortement liée à leur implication dans des projets et activités avec le monde extérieur (0.60) et à leur implication dans des activités qui permettent de développer des échanges entre eux et leur intérêt pour le monde (0.68). Le lien entre l'implication dans des projets et activités avec le monde extérieur et dans des activités qui développent les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde est moins fort (0.24).

Le modèle est bien ajusté, puisque les indicateurs d'ajustement du modèle sont satisfaisants (chi-deux relativement faible et NFI, NNFI, GFI, AGFI supérieurs à 0.9) et les indices d'erreur RMSEA et RMR sont inférieurs à 0,05 (*tableau 33*).

Tableau 33 : indices d'ajustement du modèle « implication »

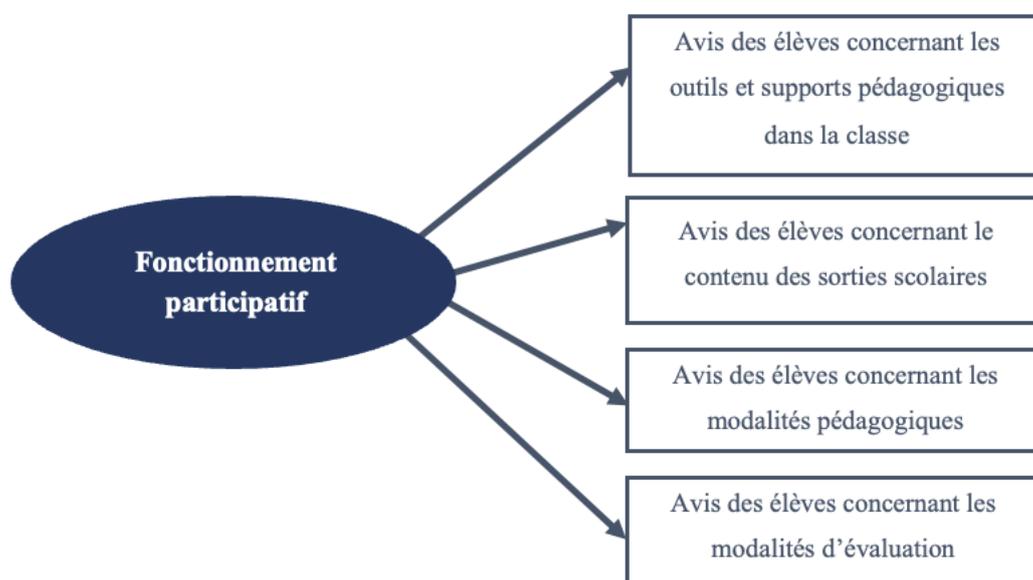
Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
10.56	0.10285	6	0.041	0.0233	0.992	0.973	0.983	0.981

À partir des indicateurs identifiés dans la base du Cnesco, le modèle de mesure a permis de mettre en lumière trois variables latentes qui renvoient chacune à un type d'implication différent : avec le monde extérieur (implication 1), pour développer la curiosité et la créativité (implication 2) et pour développer les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde (implication 3).

1.2.2. Le fonctionnement participatif de l'établissement

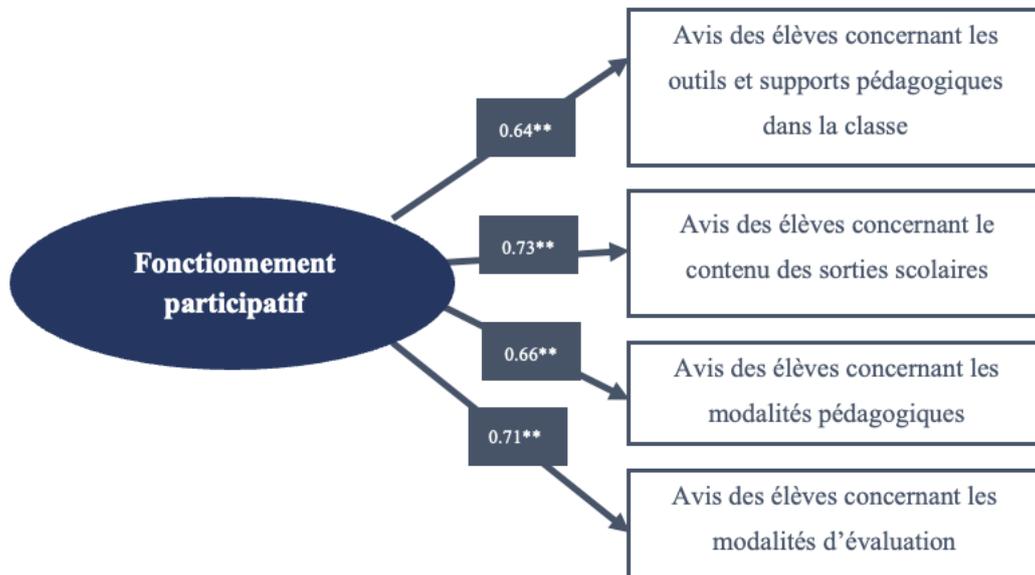
De la même façon, nous avons élaboré un modèle de mesure pour le fonctionnement participatif de l'établissement scolaire. Le modèle théorique supposé est le suivant (*figure 15*) :

Figure 15 : modèle théorique du fonctionnement participatif de l'établissement



Après plusieurs tests de modèles de mesure, ces quatre indicateurs sont assez corrélés entre eux pour mesurer le fonctionnement participatif de l'établissement : la prise en compte des avis des élèves concernant (1) les outils et supports pédagogiques, (2) le contenu des sorties scolaires, (3) les modalités pédagogiques et (4) les modalités d'évaluation (*figure 16*).

Figure 16 : modèle de mesure du fonctionnement participatif de l'établissement



Les indicateurs portant sur l'avis des élèves ont tous un poids presque égal et significatif, ce qui indique qu'ils mesurent tous avec la même force le concept latent « fonctionnement participatif ». Le fait que les avis des élèves concernant le contenu des sorties (0.73) et les modalités d'évaluation (0.71) soient pris en compte permettrait d'attester que l'établissement fonctionne de façon participative. Les indicateurs qui portent sur la prise en compte des avis des élèves sur la pédagogie en classe (outils et supports pédagogiques dans la classe – 0.64 – et concernant les modalités pédagogiques – 0.66 –) sont tout aussi importants dans la mesure du fonctionnement participatif de l'établissement.

Les indices d'ajustement du modèle permettent d'affirmer que ces quatre indicateurs mesurent le fonctionnement participatif de l'établissement. Ce modèle de mesure est parfaitement ajusté, attendu que le chi-deux est proche de 0, les indices d'erreur RMSEA et RMR sont inférieurs à 0,05 et les indices d'ajustement NFI, NNFI, GFI, AGFI se rapprochent de 1 (tableau 34).

Tableau 34 : indices d'ajustement du modèle « fonctionnement participatif »

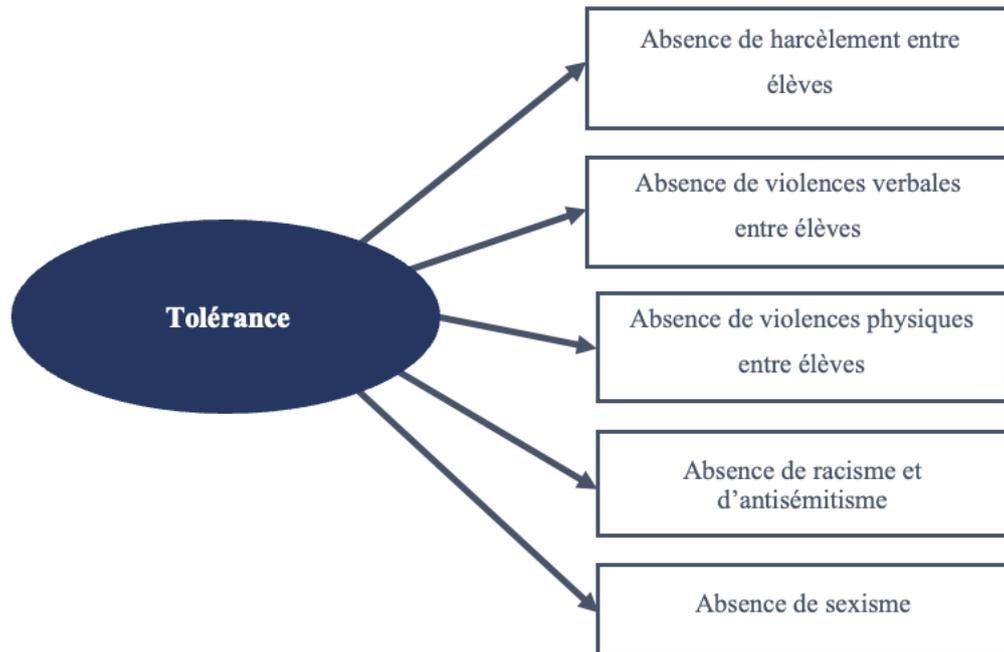
Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
1.87	0.39327	2	0.000	0.0109	0.998	0.990	0.996	1.001

Le modèle de mesure a permis de confirmer le modèle théorique que nous avons postulé et d'attester que le fonctionnement participatif d'un établissement dépend de la prise en compte de l'avis des élèves concernant : (1) les outils et supports pédagogiques, (2) le contenu des sorties scolaires, (3) les modalités pédagogiques et (4) les modalités d'évaluation. Nous proposons désormais un modèle théorique de la mesure de la tolérance entre élèves.

1.2.3. La tolérance entre élèves

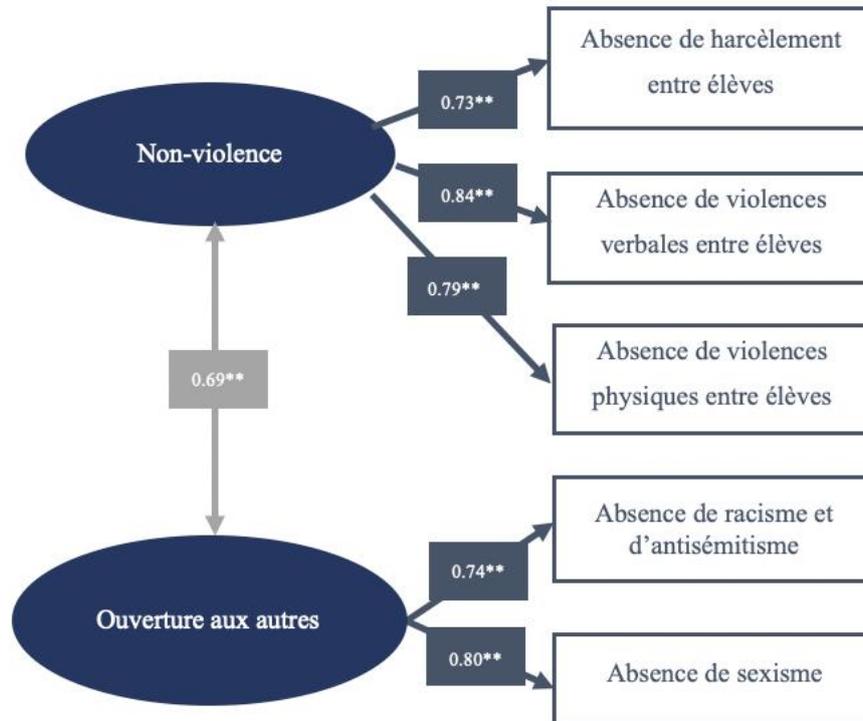
De la même façon, pour appréhender le concept de tolérance entre élèves, nous avons élaboré le modèle théorique suivant (*figure 17*) :

Figure 17 : modèle théorique de la tolérance entre élèves



Après avoir testé le modèle et de façon à ce que ce dernier s’ajuste mieux, deux variables latentes ont été identifiées (*figure 18*). L’une renvoie à un comportement non-violent de la part des élèves, c’est-à-dire que le harcèlement et les violences verbales et physiques sont relativement faibles. L’autre concerne l’ouverture aux autres et l’ouverture à d’autres religions ou d’autres cultures : nous constatons alors peu d’actes ou de comportements racistes, antisémites et sexistes.

Figure 18 : modèle de mesure de la non-violence et de l'ouverture aux autres



Le poids des trois indicateurs, dont les coefficients sont tous significatifs, dans la mesure de la variable latente « non-violence » est relativement homogène. L'absence de violences verbales entre élèves (0.84) est ce qui semble mesurer le mieux la non-violence, et donc la tolérance. L'absence de harcèlement (0.73) et de violences physiques (0.79) a également un impact fort dans la mesure de la tolérance. Les indicateurs « absence de sexisme » (0.74) et « absence de racisme et d'antisémitisme » (0.80) ont un poids presque identique dans la mesure de la variable latente d'ouverture aux autres.

Les variables latentes « non-violence » et « ouverture aux autres » ont un lien relativement fort (0.69). Par le biais de la non-violence et de l'ouverture aux autres, ces cinq indicateurs permettent de mesurer la tolérance entre élèves.

Le modèle obtenu à partir de ces cinq items et de ces deux variables latentes est bien ajusté (*tableau 35*). En effet, le chi-deux est très faible (0.77), les indices d'erreur RMSEA et RMR sont équivalents à 0 et les indices d'ajustement (GFI, AGFI, NFI, NNFI) sont très proches de 1.

Tableau 35 : indices d'ajustement du modèle « non-violence et ouverture aux autres »

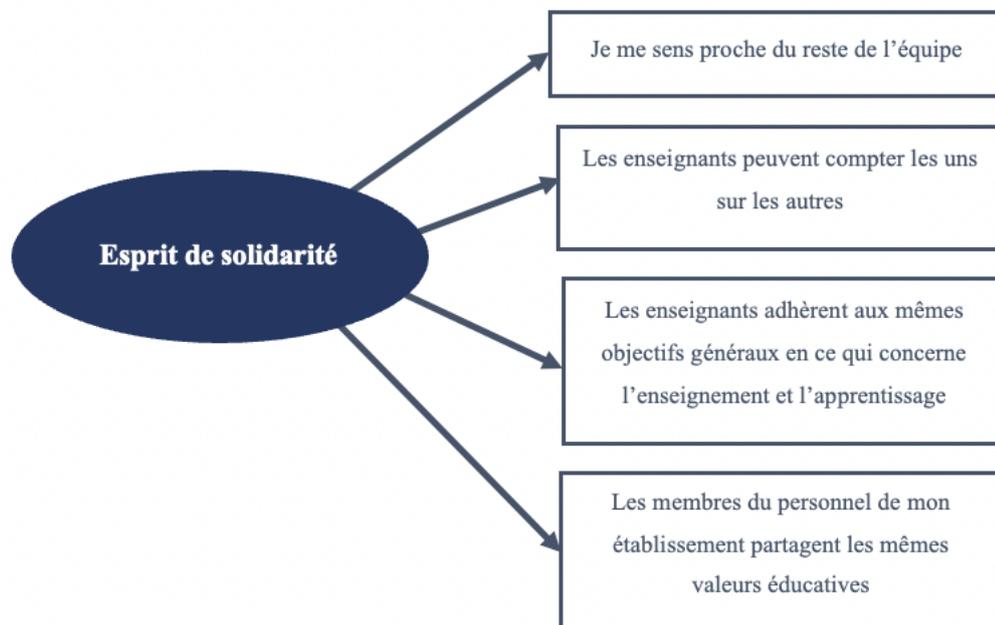
Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
0.77	0.94192	4	0.000	0.00497	0.999	0.997	0.999	1.009

Le modèle de mesure a permis de mettre en lumière deux variables latentes, fortement liées entre elles, qui font référence à deux formes de tolérance : la non-violence et l'ouverture aux autres.

1.2.4. La mesure de la solidarité de l'équipe éducative au sein de l'établissement

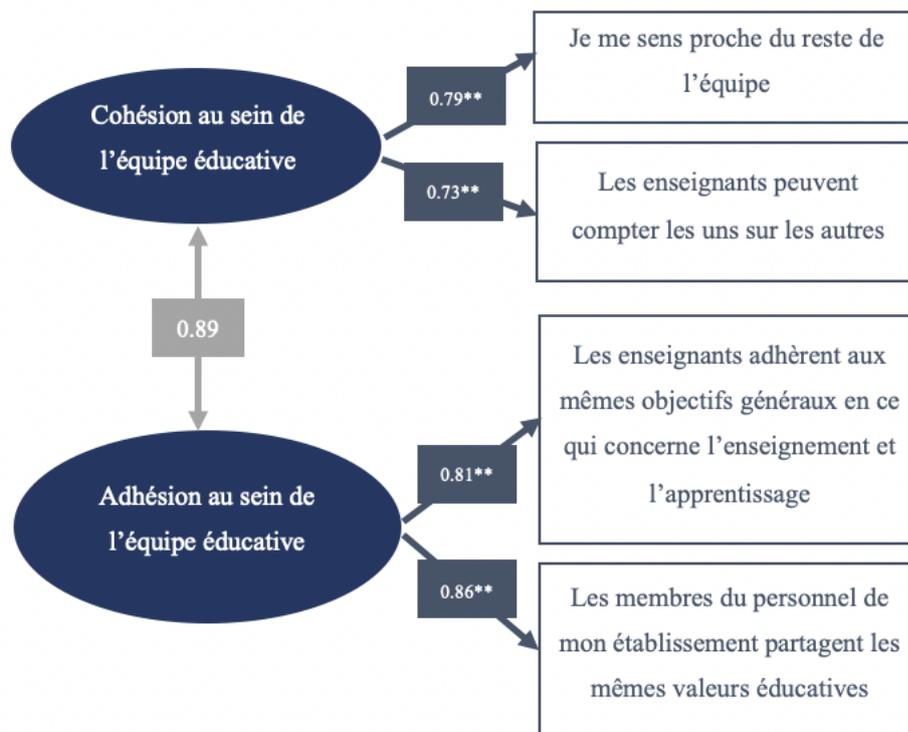
Avant de tester leurs liens dans un modèle de mesure, nous présentons ci-dessous un modèle théorique des relations entre la variable « solidarité de l'équipe éducative au sein de l'établissement » et ses indicateurs qui semblent être en adéquation avec cette variable, ainsi que suffisamment corrélés entre eux a priori (*figure 19*). Le test de leurs relations dans un modèle de mesure doit nous le confirmer.

Figure 19 : modèle théorique de l'esprit de solidarité de l'équipe éducative au sein de l'établissement



Deux variables latentes ont été identifiées en vue d'obtenir un modèle de mesure plus ajusté. Deux indicateurs mesurent la cohésion au sein de l'équipe éducative et deux autres sont davantage tournés vers l'adhésion au sein de l'équipe éducative (*figure 20*).

Figure 20 : modèle de mesure de la cohésion et de l'adhésion au sein de l'équipe éducative



Les coefficients, tous significatifs, montrent que les quatre indicateurs mesurent de façon homogène l'esprit de solidarité. C'est l'adhésion au sein de l'équipe éducative, mesurée par l'adhésion des enseignants aux objectifs généraux concernant l'enseignement et l'apprentissage (0.81) et le partage des valeurs éducatives par l'ensemble des personnels (0.86), qui semble avoir un poids plus fort sur l'esprit de solidarité. La cohésion au sein de l'équipe éducative, mesurée par la proximité des enseignants au reste de l'équipe (0.79) et au fait qu'ils peuvent compter les uns sur les autres (0.73), a un poids légèrement plus faible sur l'esprit de solidarité, mais tout aussi important. D'ailleurs, le lien entre la cohésion et l'adhésion au sein de l'équipe éducative est très fort (0.89) dans la mesure de l'esprit de solidarité dans l'établissement.

Ce modèle de mesure est parfaitement ajusté (tableau 36). Le chi-deux est le plus faible possible, puisqu'il est presque égal à 0. Les indices d'erreur ont une valeur inférieure à 0.05 et les indices d'ajustement sont supérieurs à 0.90 se rapprochant fortement de 1.

Tableau 36 : indices d'ajustement du modèle « cohésion et adhésion »

Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
1.34	0.24787	1	0.025	0.00589	0.999	0.987	0.998	0.998

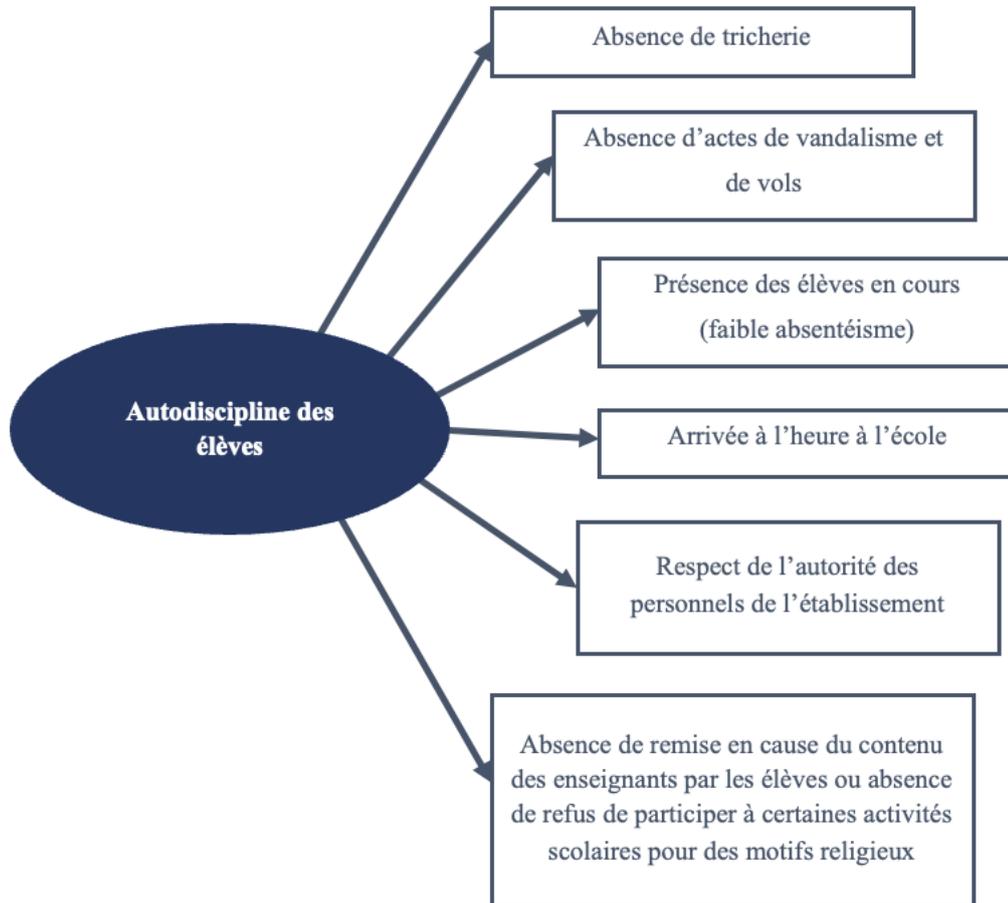
Deux variables latentes ont été identifiées grâce au modèle de mesure. La cohésion et l'adhésion au sein de l'équipe éducative, très fortement liées, permettent d'illustrer la solidarité au sein de l'établissement.

1.2.5. La mesure de l'autodiscipline des élèves

Nous proposons enfin un modèle théorique de la mesure de l'autodiscipline des élèves, dont nous testerons les relations entre les indicateurs dans un modèle de mesure.

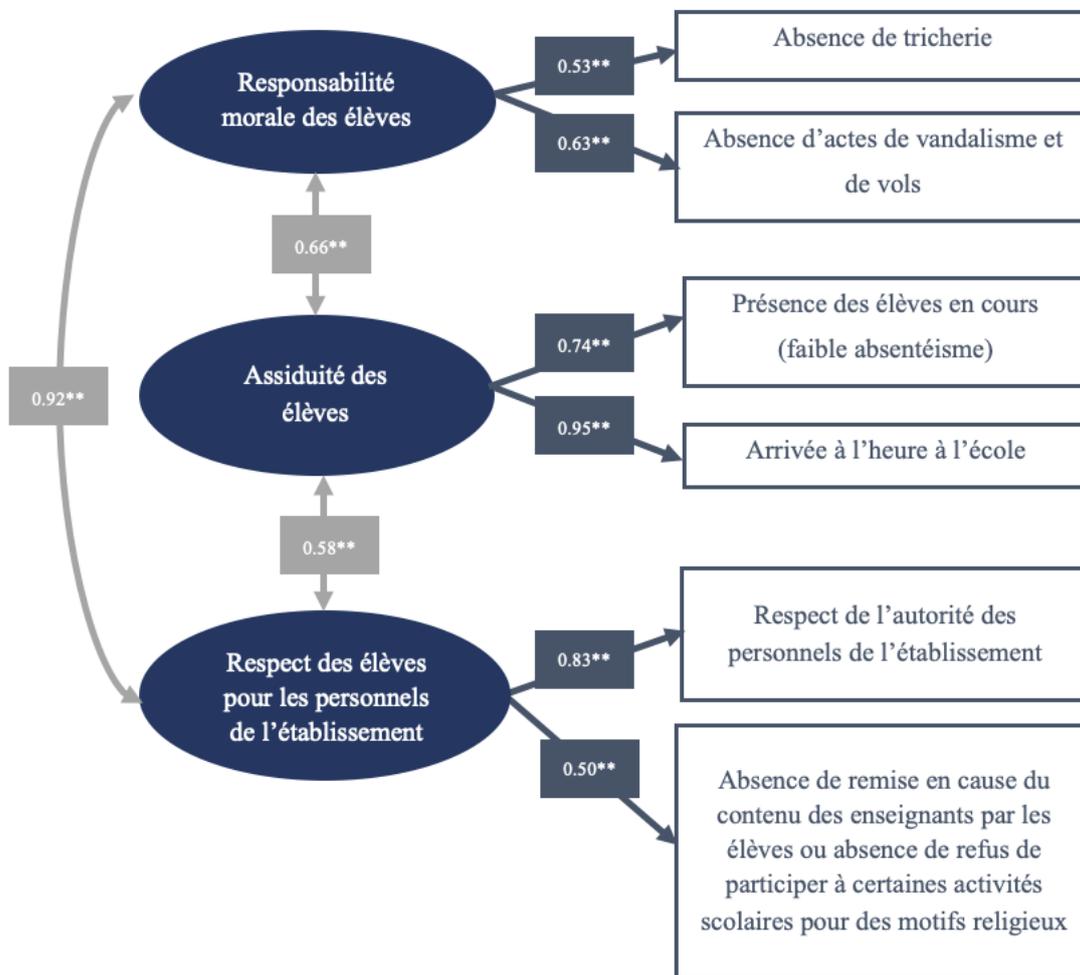
Au préalable, nous présentons ci-dessous un modèle théorique des relations entre la variable « autodiscipline des élèves » et ses indicateurs qui semblent être en adéquation avec cette variable, ainsi que suffisamment corrélés entre eux a priori. Le test de leurs relations dans un modèle de mesure doit nous le confirmer (*figure 21*).

Figure 21 : modèle théorique de l'autodiscipline des élèves



Dans le but d'obtenir un modèle de mesure mieux ajusté, nous identifions trois variables latentes, chacune composée de deux indicateurs : (1) la responsabilité morale, (2) l'assiduité et (3) le respect des élèves pour les personnels de l'établissement (*figure 22*).

Figure 22 : modèle de mesure de la responsabilité morale, de l'assiduité et du respect



Les coefficients, tous significatifs, sont plus diversifiés et plus hétérogènes que ceux des modèles de mesure des autres dimensions. Pour chaque variable latente, l'un des deux indicateurs a un poids plus fort que l'autre, particulièrement pour la variable latente « respect des élèves pour les personnels de l'établissement ». L'assiduité des élèves, mesurée par un faible absentéisme (0.74) et par l'arrivée à l'heure des élèves (0.95), semble être la variable latente qui représente le mieux l'autodiscipline des élèves. L'absence de tricherie (0.53) et d'actes de vandalisme et de vols (0.63) a, de façon assez homogène, une relation positive avec la responsabilité morale des élèves. La variable latente dont les coefficients sont les plus hétérogènes est le respect des élèves pour les personnels de l'établissement. En effet, l'indicateur « absence de remise en cause du contenu des enseignements par les élèves ou absence de refus de participer à certaines activités scolaires pour des motifs religieux

absence de refus de participer à certaines activités pour des motifs religieux » a un coefficient assez élevé (0.83), alors que le coefficient de l'indicateur « respect de l'autorité des personnels de l'établissement » est plus faible (0.50). Pourtant, le logiciel Lisrel, grâce à l'ajustement de ce modèle de mesure, confirme que ce sont ces six indicateurs qui mesurent le mieux les trois variables latentes « responsabilité morale », « assiduité » et « respect pour les personnels ». Ces dernières mesurent alors au mieux le concept latent « autodiscipline des élèves ».

Les indices d'ajustement montrent que le modèle n'est pas parfaitement ajusté (*tableau 37*). Toutefois, c'est le modèle de mesure le plus satisfaisant parmi tous les tests que nous avons effectués. Le chi-deux est plus éloigné de 0 (20.45) que les modèles de mesure des autres dimensions, mais a une valeur acceptable. L'indice d'erreur RMR est bien inférieur à 0.05. Cependant, l'indice RMSEA a une valeur de 0.068, certes acceptable, mais qui devrait être inférieur à 0.05. Les indices d'ajustement (GFI, AGFI, NFI, NNFI), qui sont supérieurs à 0.9, témoignent tout de même d'un ajustement satisfaisant et acceptable du modèle.

Tableau 37 : indices d'ajustement du modèle « responsabilité morale, assiduité, respect »

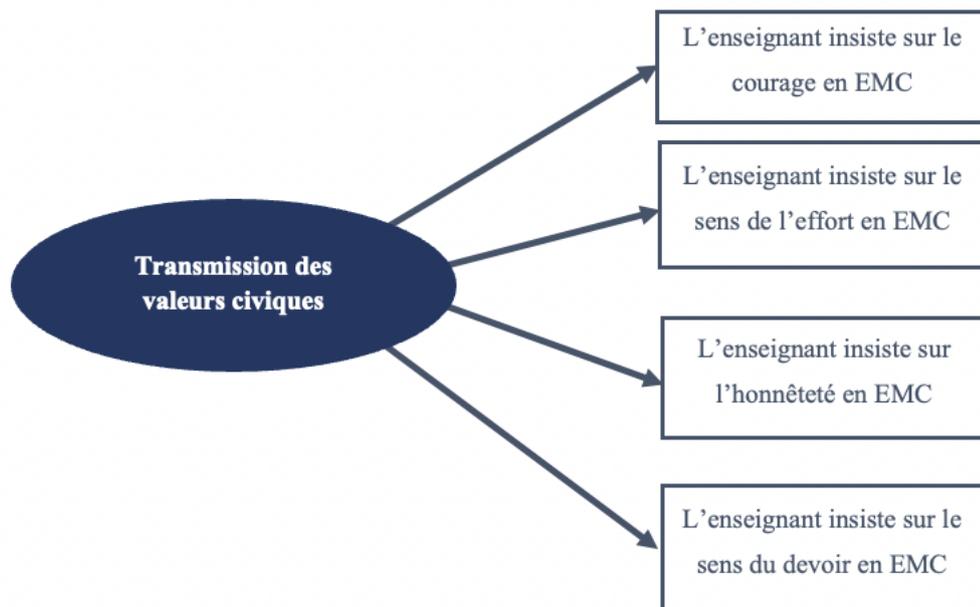
Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
20.45	0.00231	6	0.068	0.0214	0.987	0.956	0.977	0.959

Le modèle de mesure présenté a permis d'affirmer que l'autodiscipline des élèves peut être mesurée par le biais de trois variables latentes : la responsabilité morale, l'assiduité et le respect envers les enseignants. Nous proposons désormais un modèle théorique de la mesure de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement, dont nous testerons les relations entre les indicateurs dans un modèle de mesure.

1.2.6. La mesure de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement

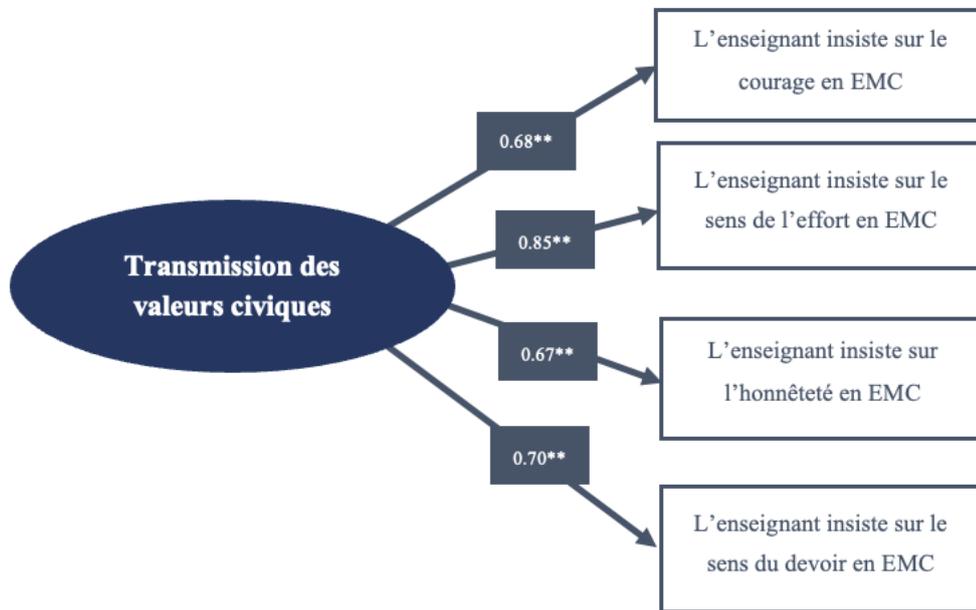
Avant de tester leurs liens dans un modèle de mesure, nous présentons ci-dessous un modèle théorique des relations entre la variable « transmission des valeurs civiques dans l'établissement » et ses indicateurs qui semblent être en adéquation avec cette variable et, de plus, suffisamment corrélés entre eux a priori (*figure 23*). Le test de leurs relations dans un modèle de mesure doit nous le confirmer.

Figure 23 : modèle théorique de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement



Après plusieurs tests de modèles de mesure, ces quatre indicateurs sont assez corrélés entre eux pour mesurer la transmission de valeurs civiques dans l'établissement : le courage, le sens de l'effort, l'honnêteté et le sens du devoir sont abordés en EMC (*figure 24*).

Figure 24 : modèle de mesure de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement



Les indicateurs, dont les coefficients varient entre 0.67 et 0.85, mesurent de façon homogène et significative le concept latent « transmission des valeurs civiques ». La transmission du sens de l'effort par l'enseignant en EMC est la valeur qui semble le mieux représenter la transmission des valeurs civiques (0.85). Les indicateurs qui portent sur le sens du devoir (0.70), le courage (0.68) et l'honnêteté (0.67) ont un poids presque similaire et assez fort sur la transmission des valeurs civiques. Ce sont ces quatre indicateurs qui, de façon conjointe, mesurent le concept latent « transmission des valeurs civiques ».

Les différents indices d'ajustement du modèle indiquent que le modèle est parfaitement ajusté : le chi-deux est proche de 0, les indices RMSEA et RMR sont proches de 0 et les indices GFI, AGFI, NFI et NNFI sont compris entre 0.90 et 1 (*tableau 38*).

Tableau 38 : indices d'ajustement du modèle « transmission des valeurs civiques »

Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
3.59	0.16627	2	0.042	0.0140	0.996	0.981	0.994	0.992

Le modèle de mesure a permis de confirmer le modèle théorique que nous avons postulé et d'attester que la transmission des valeurs civiques dans l'établissement dépend de l'enseignant qui insiste plus ou moins sur le courage, le sens de l'effort, l'honnêteté et le sens du devoir. Nous proposons désormais une synthèse des six modèles de mesure que nous venons de présenter, permettant ainsi d'identifier les dimensions citoyennes validées.

1.2.7. Synthèse des dimensions citoyennes

Le tableau ci-dessous permet de faire la synthèse des variables latentes qui ont été identifiées à partir des relations entre les indicateurs de la base de données du Cnesco et qui sont mises en lien avec le modèle éducatif théorique (*tableau 39*).

Tableau 39 : récapitulatif des variables latentes

Variables latentes	Modèle éducatif théorique
Implication dans des projets et des activités scolaires avec le monde extérieur	Démocratique
Implication dans des activités qui permettent de développer la curiosité et la créativité	
Implication dans des activités qui permettent de développer les échanges entre les élèves et leur intérêt pour le monde	
Fonctionnement participatif de l'établissement	
Non-violence	
Ouverture aux autres	
Cohésion au sein de l'équipe éducative	Républicain
Adhésion au sein de l'équipe éducative	
Responsabilité morale	
Assiduité des élèves	
Respect des élèves pour les enseignants	
Transmission des valeurs civiques	

Douze variables latentes sont identifiées : trois variables latentes liées à l'implication des élèves dans des activités et dans des projets (variables 1, 2 et 3), une variable latente liée au fonctionnement participatif de l'établissement (4), deux variables latentes se rapportant aux

attitudes de tolérance vis-à-vis d'autrui, c'est-à-dire la non-violence (5) et l'ouverture aux autres (6), deux variables latentes qui illustrent la cohésion (7) et l'adhésion au sein de l'équipe éducative (8), trois variables latentes liées à la responsabilité morale des élèves (9), leur assiduité (10) et leur respect envers les enseignants (11), et une variable latente qui rend compte de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement (12). Les dimensions citoyennes, telles que nous les avons nommées initialement, n'apparaissent plus. Nous utilisons désormais ces douze variables latentes pour poursuivre nos analyses.

D'après la littérature présentée dans le chapitre III et plus particulièrement les travaux de Meuret, nous avons ciblé les dimensions citoyennes qui se rapportent soit à une conception démocratique, soit à une conception républicaine de la citoyenneté. Nous supposons que chaque variable latente se rapporte à l'un ou l'autre des deux modèles éducatifs. Théoriquement, les variables latentes liées à l'implication des élèves, au fonctionnement participatif de l'établissement, à la non-violence et à l'ouverture aux autres sont considérées comme en lien avec le modèle démocratique. Les variables latentes liées à la cohésion et l'adhésion au sein de l'équipe éducative, à la transmission des valeurs civiques et à la responsabilité morale des élèves, à leur assiduité et au respect envers leurs enseignants sont, quant à elles, considérées comme permettant de décrire le modèle républicain.

Alors que nous venons de « mesurer » les dimensions citoyennes à partir des items de l'enquête du Cnesco, notre objectif est désormais de tester les relations entre tous les items qui sont théoriquement attribués au modèle démocratique et entre ceux attribués au modèle républicain. Cette étape permettra de confirmer l'existence d'un modèle éducatif démocratique et d'un modèle éducatif républicain.

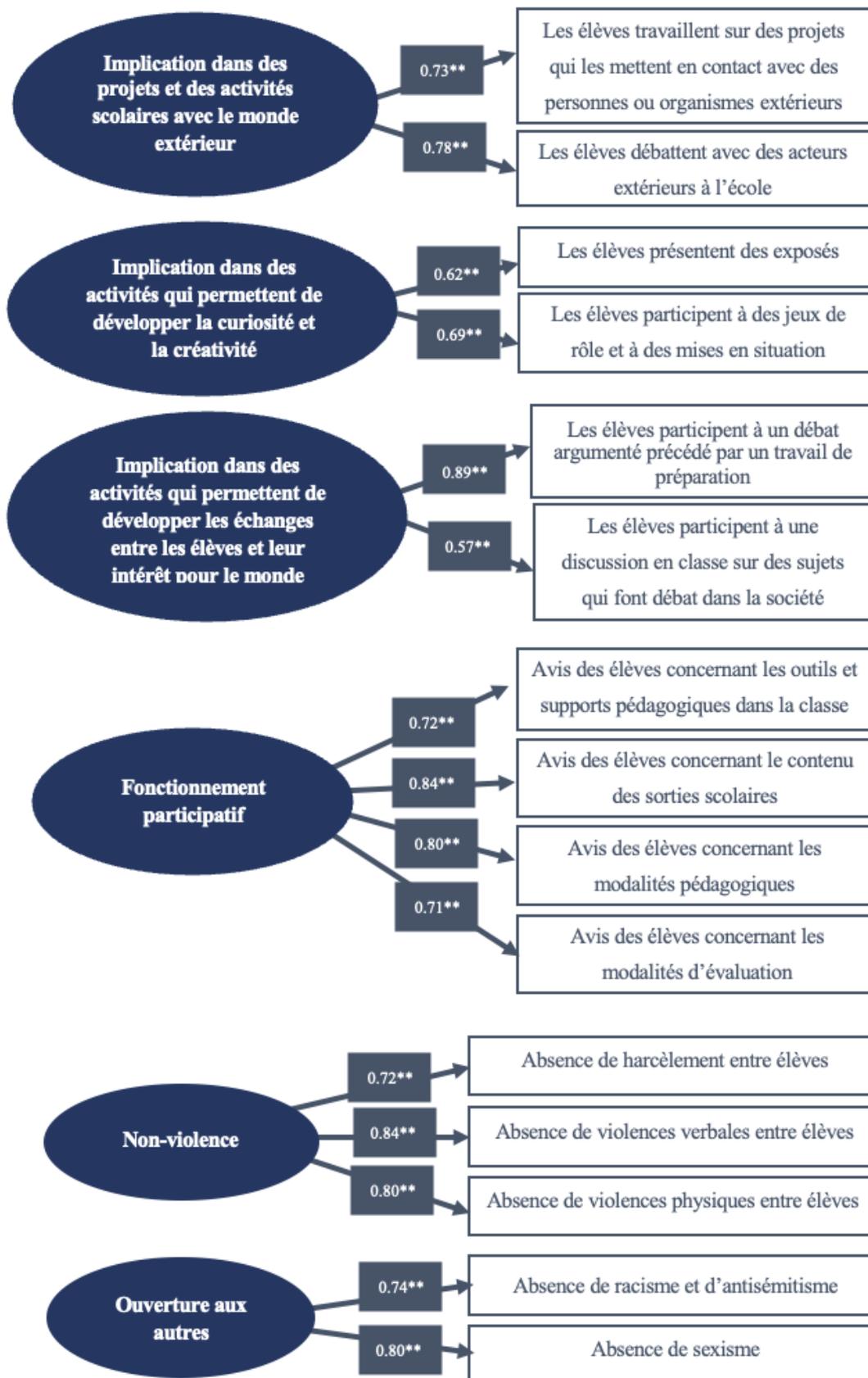
2. Des dimensions citoyennes aux modèles éducatifs

De la même manière que pour les dimensions citoyennes, les modèles éducatifs ne sont pas directement observables et sont mesurés par les dimensions citoyennes, elles-mêmes mesurées par les indicateurs observables de la base du Cnesco. Pour confirmer l'appartenance des dimensions à l'un ou l'autre modèle, nous utilisons les modèles de mesure du logiciel LISREL.

2.1. Modèles de mesure des dimensions citoyennes démocratiques

Nous supposons que le modèle démocratique se mesure à partir des items des six variables latentes qui sont théoriquement attribués au modèle démocratique et qui ont été validés par les modèles de mesure (*figure 25*).

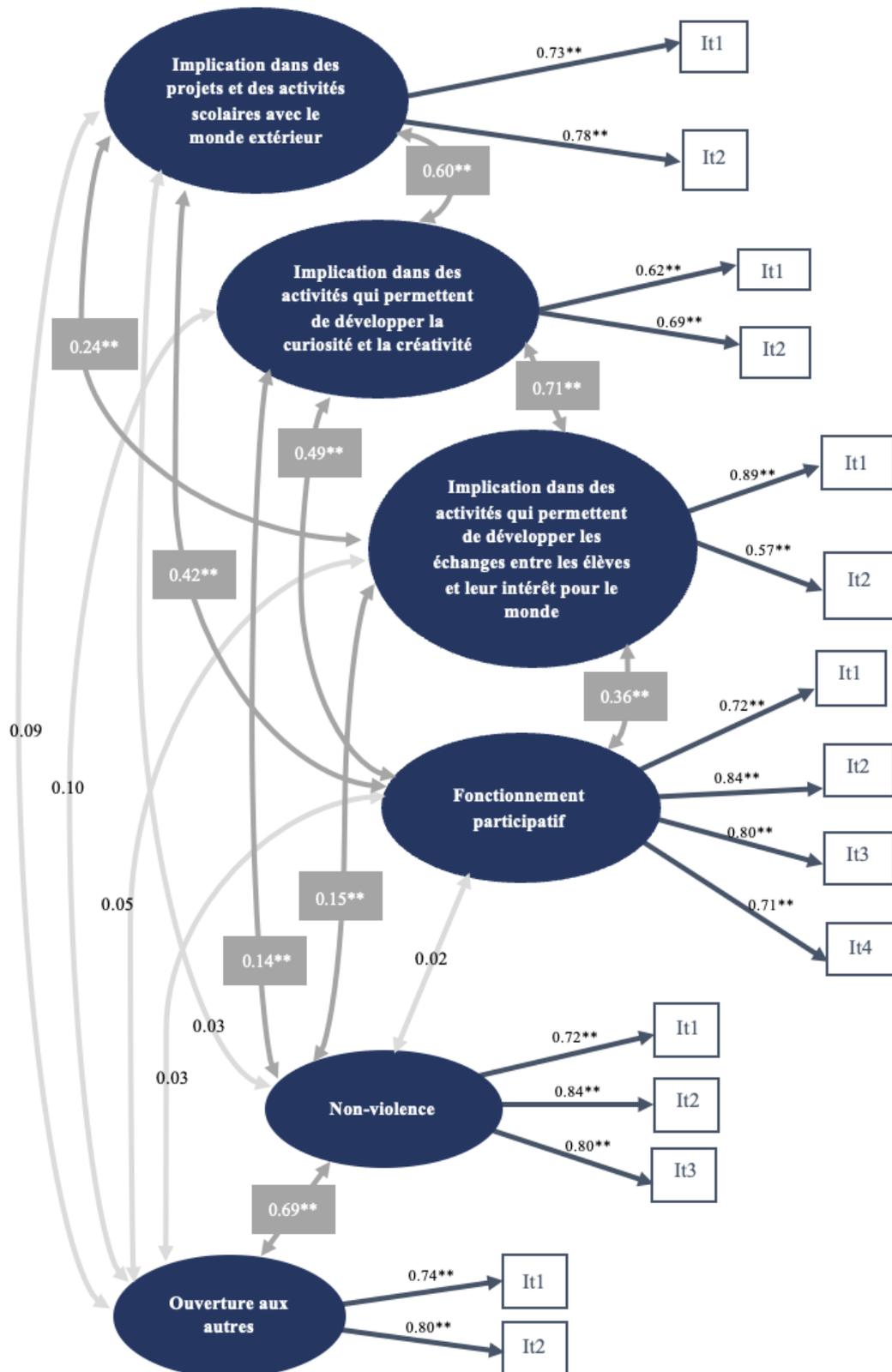
Figure 25 : modèle de mesure du modèle éducatif démocratique



Le modèle de mesure le plus pertinent identifie six variables latentes que nous avons théoriquement associées au modèle éducatif démocratique. Chaque variable latente est mesurée par les indicateurs, tels qu'ils ont été présentés dans les modèles de mesure précédents. Le poids de tous les indicateurs dans la mesure des six variables latentes démocratiques est relativement homogène. Tous les coefficients sont significatifs et la majorité est comprise entre 0.70 et 0.85. Seules les variables latentes « implication des élèves dans des activités qui permettent de développer la curiosité et la créativité » et « implication des élèves dans des activités qui permettent de développer les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde » obtiennent des coefficients plus faibles : les coefficients de la première sont compris entre 0.60 et 0.70 et ceux de la deuxième sont plus déséquilibrés (0.57 et 0.89).

Nous remarquons qu'il existe un lien entre certaines variables latentes (*figure 26*).

Figure 26 : deuxième modèle de mesure du modèle éducatif démocratique qui présente les relations entre variables latentes et les relations entre variables latentes et indicateurs



Le plus souvent, ce sont des variables latentes qui sont supposées être associées au même concept. Par exemple, les variables latentes liées à l'implication sont fortement et significativement corrélées entre elles : l'implication dans des activités pour développer la curiosité et la créativité est liée, de façon réciproque, à l'implication dans des activités avec le monde extérieur (0.60) et dans des activités pour développer les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde (0.71). Les variables latentes « non-violence » et « ouverture aux autres », supposées représenter la tolérance, ont un coefficient de corrélation fort et significatif (0.69) : cela veut donc dire que lorsqu'un élève adopte un comportement non-violent, nous pouvons supposer qu'il sera ouvert aux autres, et inversement. La non-violence est également associée positivement et significativement, mais de façon plus faible, à l'implication des élèves dans des activités pour développer (1) leur curiosité et leur créativité (0.14) et (2) leurs échanges avec les autres élèves et leur intérêt pour le monde (0.15). La variable latente « fonctionnement participatif » est, quant à elle, significativement liée aux variables latentes d'implication (coefficients équivalents à 0.42, 0.49 et 0.36), davantage qu'à celles de non-violence et d'ouverture aux autres.

En outre, les indices d'ajustement indiquent un modèle de mesure parfaitement ajusté : le chi-deux est faible (138.02) ; les indices d'erreur RMSEA et RMR sont bien inférieurs à 0.05 ; les indices d'ajustement GFI, AGFI, NFI et NNFI sont supérieurs à 0.90 et se rapprochent sensiblement de 1 (*tableau 40*).

Tableau 40 : indices d'ajustement du modèle de mesure validé par LISREL (2ème version)

Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
138.02	0.00001	75	0.043	0.0425	0.962	0.940	0.937	0.958

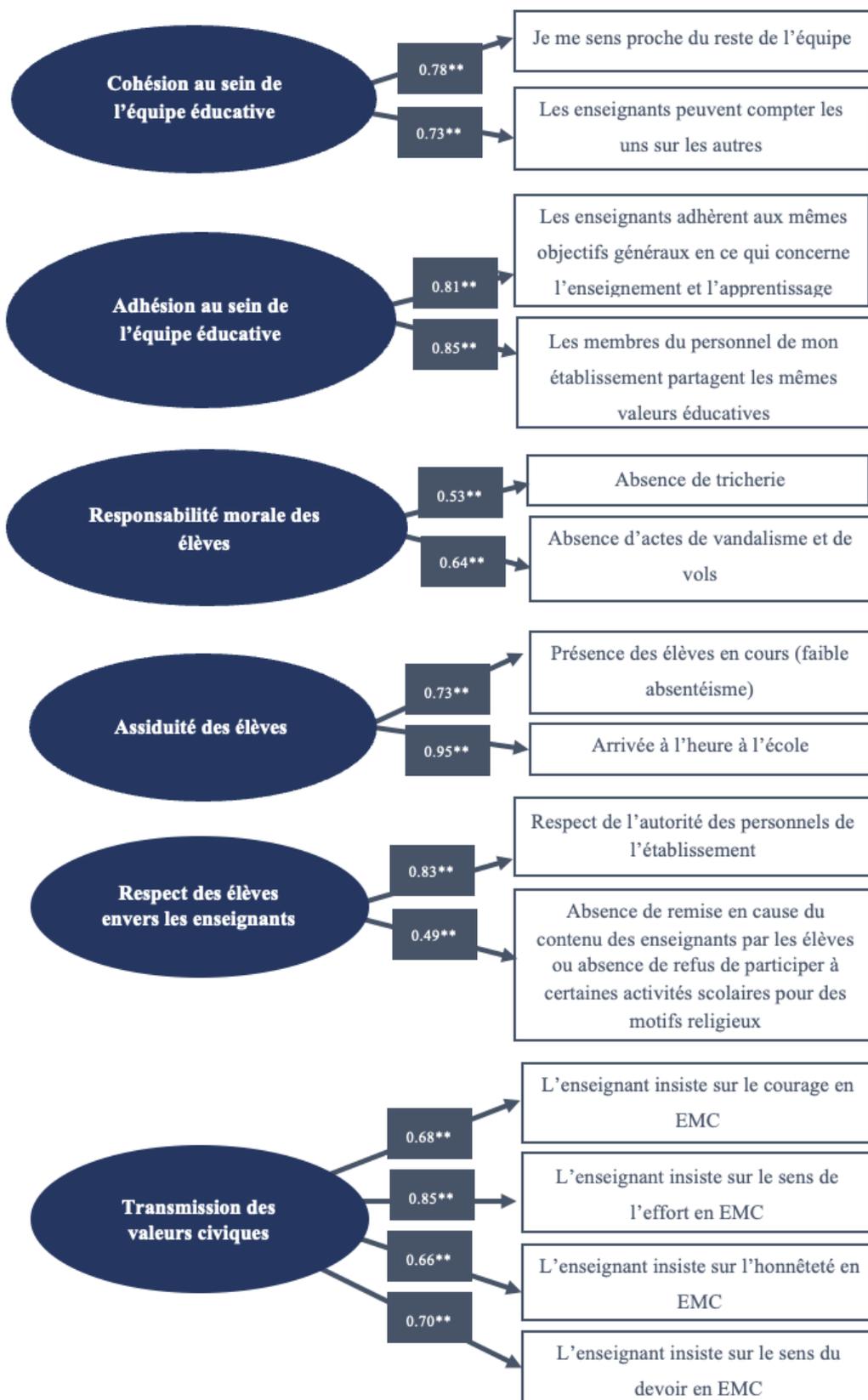
Le modèle éducatif démocratique est donc composé de plusieurs dimensions citoyennes : (1) l'implication dans des projets et des activités scolaires avec le monde extérieur, (2) l'implication dans des activités scolaires qui permettent de développer la curiosité et la créativité, (3) l'implication dans des activités scolaires qui permettent de développer les

échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde, (4) le fonctionnement participatif de l'établissement, (5) la non-violence entre élèves et (6) l'ouverture aux autres.

2.2. Modèles de mesure des dimensions citoyennes républicaines

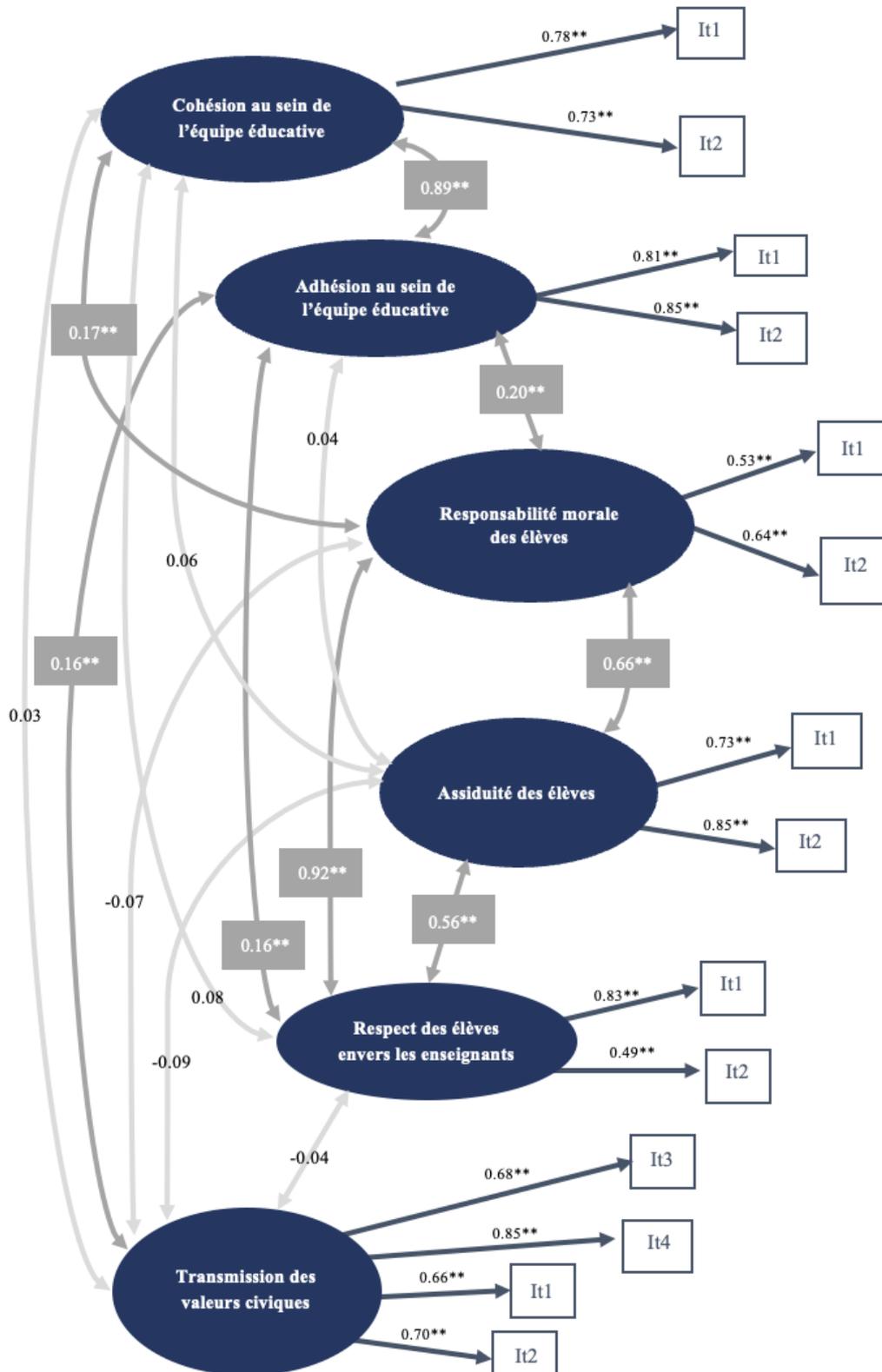
Nous supposons que le modèle républicain se mesure à partir des items des six variables latentes qui sont théoriquement attribués au modèle républicain et qui ont été validés par les modèles de mesure (*figure 27*).

Figure 27 : modèle de mesure du modèle éducatif républicain



Nous remarquons qu'il existe un lien entre certaines variables latentes (*figure 28*).

Figure 28 : deuxième modèle de mesure du modèle éducatif républicain qui présente les relations entre variables latentes et les relations entre variables latentes et indicateurs



Les relations concernant toujours des variables latentes qui sont supposées être associées au même concept. Par exemple, les variables latentes liées à la solidarité sont fortement et significativement corrélées entre elles. Autrement dit, lorsqu'il y a une bonne cohésion au sein d'une équipe éducative, il y a souvent une forte adhésion, et inversement. Nous constatons également que les variables latentes qui sont associées à l'autodiscipline sont significativement corrélées entre elles : si un élève a une bonne responsabilité morale, il aura tendance à respecter ses enseignants et à être assidu, et vice-versa. Nous remarquons que ces trois variables latentes sont corrélées, de façon négative, à la variable latente « transmission des valeurs civiques », sans que les relations ne soient significatives. La variable latente « transmission des valeurs civiques » n'est corrélée que de façon significative à l'adhésion au sein de l'équipe éducative : si l'équipe éducative adhère fortement aux mêmes valeurs et aux mêmes objectifs, les valeurs civiques auront tendance à être davantage transmises au sein de l'équipe éducative, et inversement.

Le modèle obtenu à partir de ces six variables latentes est bien ajusté (*tableau 41*). En effet, le chi-deux est faible (89.26), les indices d'erreur RMSEA et RMR sont inférieurs à 0.05 et les indices d'ajustement (GFI, AGFI, NFI et NNFI) sont proches de 1.

Tableau 41 : indices d'ajustement du premier modèle de mesure

Chi-deux	P-value	DDL	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI
89.26	0.01328	62	0.031	0.0301	0.974	0.955	0.961	0.982

Le modèle éducatif républicain est ainsi composé de six dimensions citoyennes : (1) la cohésion et (2) l'adhésion au sein de l'équipe éducative ; (3) la responsabilité morale, (4) l'assiduité et (5) le respect des élèves envers les enseignants ; et (6) la transmission des valeurs civiques.

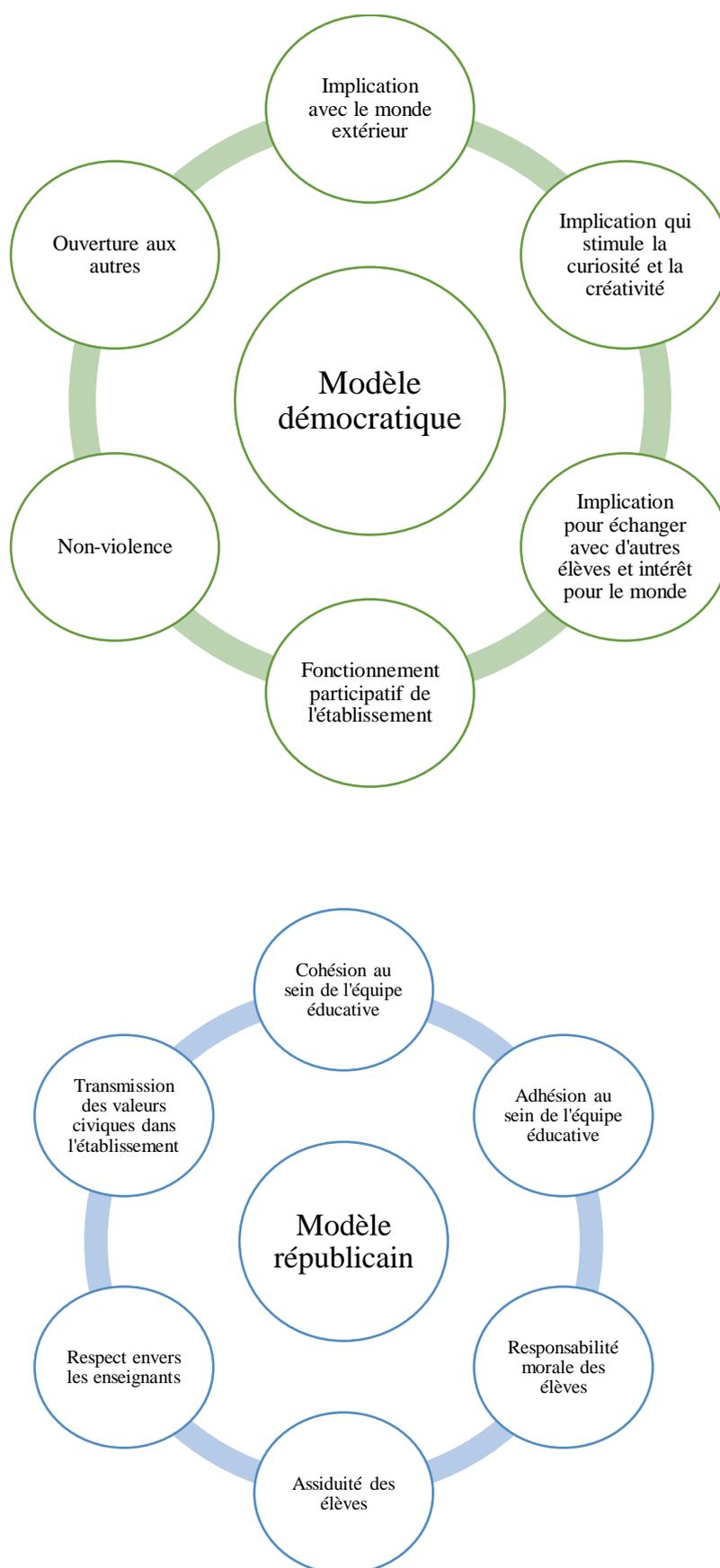
2.3. Synthèse sur les modèles éducatifs démocratique et républicain

Cette classification comprend donc deux modèles éducatifs, composés chacun de six dimensions citoyennes (*figure 29*) :

- Six dimensions citoyennes démocratiques : (1) l'implication dans des projets et des activités scolaires avec le monde extérieur, (2) l'implication dans des activités scolaires qui permettent de développer la curiosité et la créativité, (3) l'implication dans des activités scolaires qui permettent de développer les échanges entre élèves et leur intérêt pour le monde, (4) le fonctionnement participatif de l'établissement, (5) la non-violence entre élèves et (6) l'ouverture aux autres.

- Six dimensions citoyennes républicaines : (1) la cohésion au sein de l'équipe éducative, (2) l'adhésion au sein de l'équipe éducative, (3) la responsabilité morale des élèves, (4) leur assiduité, 5) le respect des élèves envers les enseignants et (6) la transmission des valeurs civiques dans l'établissement.

Figure 29 : dimensions citoyennes du modèle démocratique et du modèle républicain



À partir des dimensions citoyennes que nous avons identifiées pour chacun des deux modèles éducatifs, il convient désormais d'appliquer cette classification aux établissements de notre échantillon et de déterminer quels sont ceux qui sont « démocratiques » et ceux qui sont « républicains ».

3. Typologie des établissements scolaires de l'échantillon

Nous expliquons désormais le processus qui nous a mené à l'identification du modèle éducatif de chaque établissement. À partir des réponses des enseignants aux items concernés, nous avons défini si chaque établissement est concerné par l'une ou plusieurs des six dimensions. Cette étape est nécessaire pour déterminer le modèle éducatif de l'établissement. Nous obtenons ainsi le point de vue des enseignants sur la conception de l'établissement concernant chacune des six dimensions citoyennes, nous permettant ainsi de déterminer le modèle éducatif de leur établissement²².

3.1. Typologie des établissements scolaires de l'échantillon

Nous supposons qu'un établissement qui est concerné par au moins trois des six dimensions démocratiques est de type démocratique uniquement s'il ne coche aucune dimension républicaine (*tableau 42*). Inversement, un établissement est républicain s'il est

²² Pour ce faire, des moyennes pour chaque dimension ont été calculées à partir des indicateurs qui la composent et ce, pour l'ensemble de l'échantillon et pour chaque établissement. Toutes les moyennes ont été calculées en fonction des coefficients indiqués dans les modèles de mesure, permettant ainsi de considérer le poids de chaque indicateur dans le calcul des moyennes. Ensuite, nous avons comparé les moyennes de chaque établissement aux moyennes de l'échantillon total : les moyennes de l'établissement doivent être supérieures à celles de l'échantillon total pour que la dimension soit affectée à l'établissement. Par exemple, si la moyenne « tolérance entre les élèves » pour un établissement est supérieure à la moyenne totale de l'échantillon, nous considérons que cet établissement place la tolérance au cœur de ses missions.

associé au minimum à trois dimensions républicaines sur les six, sans être concerné par les dimensions démocratiques.

Tableau 42 : attribution d'un établissement à un modèle éducatif

		Modèle mixte	Modèle démocratique	Modèle républicain	Exclu de la typologie
Dimensions républicaines de l'établissement	Transmission des valeurs civiques	Au minimum 3 dimensions républicaines sur les 6	Entre 0 et 2 dimensions républicaines	Au minimum 3 dimensions républicaines sur les 6	Entre 0 et 2 dimensions républicaines
	Respect envers les enseignants				
	Assiduité				
	Responsabilité morale des élèves				
	Adhésion équipe éducative				
	Cohésion équipe éducative				
Dimensions démocratiques de l'établissement	Ouverture aux autres	Au minimum 3 dimensions démocratiques sur les 6	Au minimum 3 dimensions démocratiques sur les 6	Entre 0 et 2 dimensions démocratiques	Entre 0 et 2 dimensions démocratiques
	Non-violence				
	Fonctionnement participatif				
	Implication échanges élèves				
	Implication curiosité/créativité				
	Implication monde extérieur				

En effectuant ce travail, nous avons constaté que la typologie n'est pas binaire et qu'une troisième catégorie, dans laquelle les établissements sont à la fois démocratiques et républicains, concerne une majorité d'établissements de l'échantillon. En effet, nous observons que plusieurs établissements ne s'intéressent pas uniquement aux dimensions démocratiques, ou inversement, qu'ils ne s'intéressent pas uniquement aux dimensions républicaines. Il semblerait que leurs conceptions citoyennes empruntent à la fois au modèle démocratique et au modèle républicain, puisque ces établissements, que nous appelons « mixtes », cochent au moins trois dimensions démocratiques et trois dimensions républicaines.

Au sein des établissements démocratiques, le fonctionnement participatif, la non-violence, l'ouverture aux autres et les trois dimensions liées à l'implication des élèves sont centraux sans que les concepts républicains ne soient véritablement existants dans l'établissement. La cohésion et l'adhésion au sein de l'équipe éducative, la responsabilité morale et l'assiduité des élèves, le respect envers les enseignants et la transmission des valeurs civiques sont plus importants dans les établissements républicains, tout en délaissant les pratiques démocratiques. Les établissements dont le modèle éducatif est mixte réunissent des concepts démocratiques, ainsi que des concepts républicains. Un établissement mixte peut être rattaché à trois, quatre, cinq ou aux six dimensions démocratiques, tout en étant également concerné, au minimum, par trois dimensions républicaines sur les six. Par exemple, un établissement mixte peut enregistrer une forte cohésion et une forte adhésion au sein de l'équipe éducative et un respect élevé des élèves envers les enseignants (dimensions républicaines). Il peut également choisir de former des élèves ouverts aux autres, non-violents et impliqués pour découvrir le monde extérieur (dimensions démocratiques), sans grande considération pour les autres dimensions démocratiques ou républicaines.

Nous pouvons donc faire ressortir trois types d'établissements différents :

- (1) Les établissements de type républicain
- (2) Les établissements de type démocratique
- (3) Les établissements mixtes

Nous remarquons que la majorité des établissements est de type républicain ou mixte (*tableau 43*).

Tableau 43 : répartition des établissements de l'échantillon selon le modèle éducatif (N=247)

	Modèle républicain	Modèle démocratique	Modèle mixte
Effectif	82	58	107
Pourcentage	33,2 %	23,5 %	43,3 %

Plus de 40 % des établissements empruntent à la fois au modèle démocratique et au modèle républicain : ils sont 107 établissements à appartenir au modèle mixte, ce qui représente 43,3 % de l'échantillon. Le modèle républicain concerne environ un tiers des établissements de l'échantillon (soit 82 établissements). Le modèle démocratique est le moins représenté, dans la mesure où seuls 58 établissements sont de type démocratique, soit un peu moins d'un quart des établissements de l'échantillon.

Parmi les 138 collèges, une forte part est de type républicain (67 collèges), représentant ainsi presque la moitié des collèges de l'échantillon (*tableau 44*).

Tableau 44 : répartition des collèges selon le modèle éducatif (N=138)

	Modèle républicain	Modèle démocratique	Modèle mixte
Effectif	67	22	49
Pourcentage	48,6 %	15,9 %	35,5 %

Les collèges « mixtes » et les collèges de type démocratique sont moins nombreux : ils sont 49 collèges à adopter un modèle éducatif mixte, soit 35,5 %, et 22 collèges de type démocratique, soit 15,9 %.

Pour les 109 lycées, la tendance s'est inversée par rapport aux collèges (*tableau 45*).

Tableau 45 : répartition des lycées selon le modèle éducatif de leur établissement (N=109)

	Modèle républicain	Modèle démocratique	Modèle mixte
Effectif	15	36	58
Pourcentage	13,8 %	33 %	53,2%

Nous observons que les lycées dont le modèle éducatif est mixte (53,2 %) et les lycées de type démocratique (33 %) sont plus nombreux que les lycées de type républicain (13,8 %).

Le modèle républicain concerne davantage les collèges, puisque 81,7 % des établissements de type républicain sont des collèges. Inversement, les lycées emprunteraient plus volontiers au modèle démocratique : 62,1 % des établissements démocratiques sont des lycées. Nous observons une représentation du modèle mixte plus équilibrée entre le collège et le lycée : 45,8 % des établissements de modèle éducatif mixte sont des collèges et 54,2 % sont des lycées.

3.2. Profil des établissements selon leur modèle éducatif

Il semble désormais intéressant d'identifier les caractéristiques contextuelles exogènes des établissements selon leur modèle éducatif. Nous présentons ici les caractéristiques contextuelles exogènes de chaque modèle éducatif des collèges et des lycées (*tableaux 46 et 48*), ce qui nous permet de dresser le « profil » des établissements démocratiques, des établissements républicains et des établissements mixtes. Nous remarquons que les trois modèles se distinguent les uns des autres et qu'ils présentent chacun des caractéristiques exogènes bien spécifiques.

3.2.1. Profil des collèges selon leur modèle éducatif

Parmi les collèges mixtes, la part de collèges privés (28,6 %) semble être plus élevée que dans les établissements des deux autres modèles éducatifs (*tableau 46*). Nous observons qu'il y a presque autant de collèges accueillant un public défavorisé (22,4 %) que de collèges au public scolarisé favorisé (24,5 %). 71,4 % des collèges mixtes sont situés en zone urbaine. Les collèges du modèle mixte se définissent par une forte proportion d'établissements de taille moyenne (75,5 %).

Tableau 46 : caractéristiques contextuelles exogènes selon le modèle éducatif du collège

		Mixte	Démocratique	Républicain
Type de collège	Privé	28,6 %	18,2 %	17,9 %
	Public hors éducation prioritaire	53,1 %	63,6 %	62,7 %
	REP/REP+	18,4 %	18,2 %	19,4 %
Milieu socio-économique	Défavorisé	22,4 %	22,7 %	22,4 %
	Favorisé	24,5 %	18,2 %	35,8 %
Localisation	Zone urbaine	71,4 %	90,9 %	65,7 %
Taille	Moins de 300 élèves	8,2 %	9,1 %	11,9 %
	Entre 300 et 700 élèves	75,5 %	77,3 %	55,3 %
	+ de 700 élèves	16,3 %	13,6 %	32,9 %

Lecture : 28,6 % des collèges mixtes sont privés. 32,9 % des collèges républicains accueillent plus de 700 élèves.

Le modèle démocratique se définit par une forte proportion de collèges publics hors éducation prioritaire (63,6 %). Les élèves accueillis dans les établissements démocratiques sont davantage issus d'un milieu social intermédiaire (59,1 %), la part des collèges accueillant des élèves défavorisés et favorisés n'étant respectivement que de 22,7 % et 18,2 %. La part d'établissements de type démocratique localisés en zone urbaine est la plus élevée parmi les trois modèles éducatifs, attendu que la quasi-totalité des collèges démocratiques est urbaine (90,9 %). Les collèges démocratiques de taille moyenne sont majoritaires (77,3 %).

Les collèges républicains sont majoritairement des collèges publics hors éducation prioritaire (62,7 %), mais il est important de souligner une part légèrement plus importante de collèges REP et REP+ dont le modèle éducatif est républicain (19,4 %). Le public des collèges républicains est issu de milieu socio-économique favorisé (35,8 %). La part des collèges républicains en zone urbaine est la plus faible (65,7 %) : parmi les collèges républicains, plus d'un tiers est donc situé en zone rurale. Plus de la moitié est de taille moyenne accueillant entre 300 et 700 élèves (55,3 %), mais on retient surtout que c'est dans le modèle républicain que l'on retrouve une part un peu plus forte de collèges accueillant moins de 300 élèves (11,9 %) et plus de 700 élèves (32,9 %).

Pour résumer, nous proposons de décrire le profil des collèges démocratiques, républicains et mixtes selon leurs caractéristiques exogènes (*tableau 47*).

Tableau 47 : profil des collèges démocratiques, républicains et mixtes selon leurs caractéristiques exogènes

Modèle mixte	Modèle démocratique	Modèle républicain
Collège privé	Collège public hors éducation prioritaire	Collège public hors éducation prioritaire
Milieu socio-économique intermédiaire	Milieu socio-économique intermédiaire	Milieu socio-économique favorisé
Zone rurale	Zone urbaine	Zone rurale
Taille moyenne	Taille moyenne	Petite taille (moins de 300 élèves) et grande taille (plus de 700 élèves)

Ce sont dans les établissements mixtes que nous retrouvons la plus forte part de collèges privés, de milieu socio-économique plutôt intermédiaire, avec une forte part d'établissements localisés en zone rurale et de taille moyenne. Les établissements démocratiques sont des collèges publics hors éducation prioritaire, de milieu socio-économique intermédiaire, situés en

zone urbaine et de taille moyenne. Nous pouvons également dresser le profil des établissements républicains : des collèges publics (hors éducation prioritaire et REP / REP+), de milieu socio-économique favorisé, situés en zone rurale et avec la plus forte proportion d'établissements de petite (moins de 300 élèves) et de grande taille (plus de 700 élèves).

3.2.2. Profil des lycées selon leur modèle éducatif

Concernant le lycée, la majorité des lycées mixtes est d'enseignement général et technologique (55,2 %), avec une part importante d'établissements privés (31 %) (*tableau 48*). La composition sociale est plutôt intermédiaire (55,2 %), mais la part d'élèves scolarisés favorisés (31 %) est plus élevée que celle des lycées accueillant des élèves défavorisés. Cette dernière est d'ailleurs la plus faible parmi les trois modèles éducatifs (13,8 %). Ce sont des lycées situés en zone urbaine (86,2 %), mais nous constatons qu'il s'agit de la proportion la plus faible parmi les trois modèles éducatifs. Un peu plus de la moitié des lycées mixtes accueille plus de 700 élèves (51,7 %) et près d'un tiers est de taille moyenne (32,8 %).

Tableau 48 : caractéristiques contextuelles exogènes selon le modèle éducatif du lycée

		Mixte	Démocratique	Républicain
Type de lycée	LEGT	55,2 %	47,2 %	26,7 %
	LP	29,3 %	30,6 %	60 %
Secteur	Privé	31 %	8,3 %	26,7 %
Milieu socio-économique	Défavorisé	13,8 %	19,4 %	33,3 %
	Favorisé	31 %	41,7 %	6,7 %
Localisation	Zone urbaine	86,2 %	91,7 %	93,3 %
Taille	Moins de 300 élèves	15,5 %	13,9 %	20 %
	Entre 300 et 700 élèves	32,8 %	27,7 %	33,4 %
	+ de 700 élèves	51,7 %	58,4 %	46,7 %

Lecture : 55,2 % des lycées mixtes sont des LEGT. 33,3 % des lycées républicains accueillent des élèves de milieu socio-économique défavorisé.

Les lycées de type démocratique sont en majorité des lycées d'enseignement général et technologique (47,2 %), essentiellement du secteur public (91,7 %) et de milieu socio-économique favorisé (41,7 %). Ils sont également très nombreux à être localisés en zone urbaine (91,7 %). D'ailleurs, les lycées sont plus souvent situés en zone urbaine que les collèges (89,2 % des lycées sont localisés en centre-ville ou banlieue). Nous remarquons la part plus importante de lycées démocratiques qui accueillent plus de 700 élèves (58,4 %), dont 52,8 % qui sont considérés comme des lycées de très grande taille scolarisant plus de 900 élèves.

Le modèle républicain se définit par la plus forte proportion de lycées professionnels (60 %). Un peu plus d'un quart des lycées de type républicain est privé, représentant une part plus élevée que celle des établissements privés de type démocratique. Le modèle républicain enregistre la plus forte part de lycées de milieu socio-économique défavorisé (33,3 %) et une faible proportion de lycées de milieu favorisé (6,7 %). Les lycées républicains sont majoritairement urbains (93,3 %) et accueillent moins de 700 élèves (20 % de lycées de petite taille et 33,4 % de taille moyenne).

Pour résumer, des profils d'établissements se dégagent selon leurs caractéristiques exogènes et endogènes (modèle éducatif) (*tableau 49*).

Tableau 49 : profil des lycées démocratiques, républicains et mixtes selon leurs caractéristiques exogènes

Modèle mixte	Modèle démocratique	Modèle républicain
Lycée d'enseignement général et technologique	Lycée d'enseignement général et technologique	Lycée professionnel
Secteur privé	Secteur public	Secteur privé
Milieu socio-économique favorisé	Milieu socio-économique favorisé	Milieu socio-économique défavorisé
Zone urbaine	Zone urbaine	Zone urbaine
Grande taille	Grande taille	Petite et moyenne taille

Ce sont dans les établissements mixtes que nous retrouvons le plus de lycées d'enseignement général et technologique, privés, de milieu socio-économique favorisé, de grande taille et localisés en zone urbaine.

Les lycées démocratiques sont des lycées d'enseignement général et technologique, publics, favorisés, urbains et de grande taille. Le modèle républicain a une proportion plus importante de lycées professionnels, privés, de milieu socio-économique défavorisé, situés en zone urbaine, qui accueillent moins de 700 élèves.

Conclusion du chapitre V

L'objectif de ce chapitre était de mettre à jour les différentes dimensions citoyennes que l'on peut appréhender à partir de l'enquête du Cnesco. Pour cela, nous avons, à partir des items disponibles dans la base « élèves », identifié des variables latentes. Les modèles de mesure établis à partir du logiciel LISREL ont permis d'ajuster les modèles que nous avons formulés théoriquement et de confirmer un lien entre les items observables de l'enquête et douze variables latentes, que nous appelons « dimensions citoyennes ». Nous allons plus loin dans l'analyse, en montrant qu'il existe trois conceptions différentes de la citoyenneté et que les variables latentes se répartissent selon trois modèles éducatifs, dépassant ainsi l'approche de Meuret (2007).

Notre travail a donc permis de montrer que les établissements de notre échantillon se répartissent selon trois modèles éducatifs : le modèle démocratique, le modèle républicain et le modèle mixte. Notre première hypothèse est ainsi vérifiée, dans la mesure où il existe bien un modèle éducatif démocratique et un modèle éducatif de type républicain. Les analyses menées à partir du logiciel Lisrel ont permis d'affiner notre hypothèse et de proposer un troisième modèle éducatif, empruntant des pratiques à la fois au modèle démocratique et au modèle républicain. La typologie d'établissements semble concorder avec les résultats d'autres travaux. En effet, d'après une enquête menée auprès de 690 enseignants du second degré (Meuret et Lambert, 2011), les représentations des enseignants concernant leurs pratiques d'enseignement ou le rôle de l'école « empruntent le plus souvent aux deux modèles » (p. 19), sans avoir pu démontrer de lien entre le contexte scolaire (par exemple, école publique ou privée) et la tendance durkheimienne/républicaine ou deweyenne/démocratique des représentations des enseignants.

Meuret et Lambert (2011) soulignent la cohérence du modèle éducatif proposé par Durkheim (modèle républicain) et de celui proposé par Dewey (modèle démocratique), mais s'interrogent toutefois sur la pertinence d'un « métissage » entre les deux modèles qui, selon eux, ne favoriserait pas une action cohérente et aurait même un impact négatif sur les élèves. Dans le chapitre VI, nous tenterons d'identifier quel modèle éducatif (assimilé aux caractéristiques endogènes de l'établissement), permettrait aux élèves de développer davantage de compétences citoyennes et de déterminer si le modèle mixte, majoritaire parmi les établissements de l'échantillon, favorise une action cohérente de la part de l'établissement pour contribuer à la formation du citoyen. Nous nous intéresserons également à l'effet de caractéristiques exogènes de l'établissement (taille, localisation, type, etc.) sur les élèves et leur niveau de compétences citoyennes.

Résumé du chapitre V

Le chapitre V est consacré à l'étude de l'hypothèse 1, qui suggère que les établissements scolaires se répartissent selon deux modèles éducatifs : un modèle de type démocratique et un modèle de type républicain.

À partir de la littérature, nous avons effectué un travail théorique pour identifier des items de la base de données du Cnesco qui illustrent au mieux les six dimensions citoyennes et pour attribuer chacune de ces dimensions à l'un des deux modèles éducatifs. Le logiciel LISREL, qui permet d'effectuer des modèles de mesure en mettant en lien des indicateurs observables et une variable latente, propose des modèles mieux ajustés que les modèles théoriques que nous avons formulés. Douze variables latentes sont identifiées et chacune de ces dimensions citoyennes est mesurée par plusieurs indicateurs observables de la base de données du Cnesco. Notre objectif était également de tester le lien entre plusieurs variables latentes pour distinguer deux conceptions de la citoyenneté. Le modèle démocratique est composé des dimensions suivantes : trois variables latentes liées à l'implication des élèves dans des activités et dans des projets (variables 1, 2 et 3), une variable latente liée au fonctionnement participatif de l'établissement (4), deux variables latentes se rapportant aux attitudes de tolérance vis-à-vis d'autrui, c'est-à-dire la non-violence (5) et l'ouverture aux autres (6). Le modèle républicain se rapporte aux variables suivantes : deux variables latentes qui illustrent la cohésion (7) et l'adhésion au sein de l'équipe éducative (8), trois variables latentes liées à la responsabilité morale des élèves (9), leur assiduité (10) et leur respect envers les enseignants (11) et une variable latente qui rend compte de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement (12).

Nous avons également exposé la méthode que nous avons utilisée pour déterminer si chaque établissement est plutôt « démocratique » ou plutôt « républicain » à partir d'une comparaison entre des moyennes de l'établissement et de l'échantillon pour chaque dimension citoyenne. La typologie relate trois modèles éducatifs des établissements : un modèle républicain, un modèle démocratique et un modèle mixte, qui emprunte à la fois au modèle démocratique et au modèle républicain. Ce sont les modèles républicain et mixte qui sont majoritaires dans notre échantillon : le modèle républicain est dominant parmi les collègues,

alors que c'est le modèle mixte qui est majoritaire parmi les lycées. Nous avons pu identifier les profils des établissements selon leur modèle éducatif :

- Les établissements démocratiques sont des collèges publics (hors éducation prioritaire) de milieu socio-économique intermédiaire, urbains, de taille moyenne ; des LEGT publics, plutôt favorisés, urbains et de grande taille.
- Les établissements républicains sont des collèges publics (hors EP et EP), de milieu socio-économique plutôt favorisé, ruraux et de petite ou grande taille ; des lycées professionnels, privés, de milieu socioéconomique défavorisé, en milieu urbain, de petite et moyenne taille.
- Le modèle mixte compte plus de collèges privés, de milieu socio-économique intermédiaire, ruraux et de taille moyenne ; de LEGT, privés, de milieu favorisé, en milieu urbain et de grande taille.

Par conséquent, l'hypothèse 1 est vérifiée, dans la mesure où il existe bien un modèle éducatif démocratique et un modèle éducatif républicain. Nous identifions également un troisième modèle, qui s'avère assez dominant parmi les établissements de l'échantillon.

CHAPITRE VI : CONTEXTE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET COMPÉTENCES CITOYENNES DES ÉLÈVES

Le chapitre V a permis d'identifier trois modèles éducatifs des établissements : démocratique, républicain et mixte, qui présentent chacun des pratiques et des conceptions citoyennes différentes (caractéristiques endogènes). Nous souhaitons désormais comprendre de quelle manière les caractéristiques exogènes jouent un rôle dans le développement des compétences citoyennes des élèves. Ce chapitre est consacré à l'analyse de l'effet du contexte de l'établissement scolaire sur les compétences citoyennes des élèves et suggère d'étudier les hypothèses 2, 3 et 4.

L'hypothèse 2 suppose que l'établissement, par le biais de ses caractéristiques contextuelles exogènes, a un effet sur les compétences citoyennes des élèves.

H2 → Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes de l'établissement)

L'objectif de cette hypothèse est d'identifier les caractéristiques exogènes, difficilement contrôlables (taille de l'établissement, secteur de recrutement, géolocalisation, type de collège – éducation prioritaire, public, privé – ou type de lycée – enseignement général ou professionnel, ...), qui favorisent le développement de compétences citoyennes, toutes choses égales par ailleurs.

L'hypothèse 3 avance que les caractéristiques endogènes des établissements, sur lesquelles ils peuvent plus facilement agir et qui regroupent leurs pratiques et conceptions citoyennes en trois modèles éducatifs (caractéristiques endogènes), influencent le développement de compétences citoyennes des élèves.

H3 → Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques endogènes de l'établissement)

L'objectif de cette hypothèse est de déterminer si l'un des modèles éducatifs favorise le développement de compétences citoyennes, toutes choses égales par ailleurs (à caractéristiques exogènes égales).

L'hypothèse 4 admet que le contexte de l'établissement, composé de ses caractéristiques exogènes et de son modèle éducatif, favorise le développement de compétences citoyennes des élèves.

H4 → Compétences citoyennes des élèves = f (caractéristiques exogènes, caractéristiques endogènes de l'établissement)

L'objectif de cette hypothèse est de déterminer si l'un des modèles éducatifs, compte tenu des caractéristiques exogènes de l'établissement, favorise le développement de compétences citoyennes, toutes choses égales par ailleurs.

Les analyses de ce chapitre reposent sur la base de données « élèves » du Cnesco et sont menées sur un sous-échantillon, afin d'éviter les non-réponses des élèves. De cette manière, tous les élèves de ce sous-échantillon ont répondu à l'ensemble des items et sont tous scolarisés dans un établissement dont on connaît le modèle éducatif. Le sous-échantillon est ainsi composé

de 5625 élèves, dont 3158 élèves de 3^{ème} (56,1 %) et 2467 élèves de terminale (43,9 %), scolarisés dans 224 établissements, dont 126 collèges et 98 lycées.

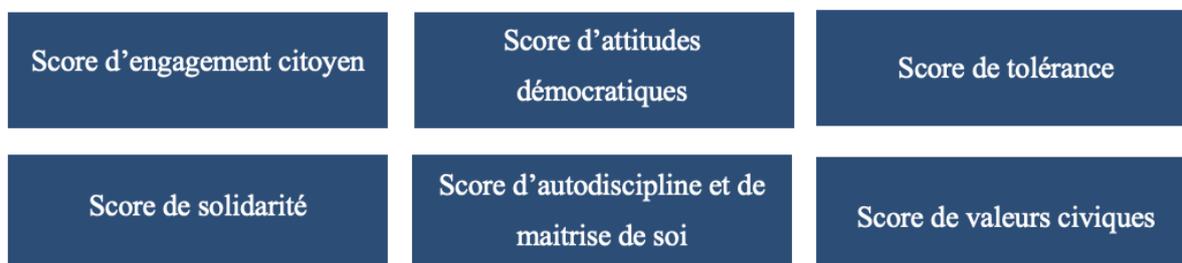
Avant de répondre à ces hypothèses, nous expliquons comment nous avons construit le score de compétences citoyennes à partir de la base de données du Cnesco et nous apportons des éléments théoriques sur les analyses multiniveaux.

1. « Observer » les compétences citoyennes des élèves à partir de l'enquête du Cnesco

Pour construire le score de compétences citoyennes, la base de données « élèves » permet d'appréhender une dimension individuelle des attitudes, valeurs et comportements citoyens des élèves.

Nous disposons ainsi de six scores de compétences citoyennes, qui font référence aux six dimensions citoyennes (*figure 30*).

Figure 30 : intitulé des six scores de compétences citoyennes



À partir de la littérature, nous avons identifié des items de l'enquête du Cnesco pour chacun des six scores.

Les items donnent des indications sur les avis des élèves concernant leurs pratiques, conceptions, connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes à propos de la citoyenneté. Les scores de compétences citoyennes sont ainsi basés sur les déclarations des élèves.

1.1. Le choix des items du score d'engagement citoyen

Ces dernières décennies, la participation électorale des jeunes est en forte baisse (Dubet et Duru-Bellat, 2020 ; Lardeux, 2016). Muxel (2015) évoque également une « perte d'identification avec les partis politiques » chez les jeunes générations. En effet, il est souvent rapporté que les jeunes sont désintéressés de la politique et, pire, qu'ils ne participent pas à la vie politique. Ils auraient tendance à s'informer, puis à voter notamment en fonction des « attitudes politiques familiales, des opinions de leurs camarades d'école et de travail, et des informations glanées ici et là » (Muxel, 2010, citée dans Dubet et Duru-Bellat, 2020, p. 187). D'ailleurs, selon Bréchon (1995), « les jeunes ont toujours été un peu moins politisés et actifs en politique que les adultes du fait d'une socialisation progressive » (cité dans Cnesco, 2018, p. 9).

Le rapport du Cnesco sur l'engagement citoyen (2018)²³ s'est intéressé au sentiment d'efficacité politique des jeunes. L'efficacité interne correspond au regard qu'un individu pose sur ses capacités à influencer la politique et à s'engager de manière efficace (Lane, 1959). D'ailleurs, ce rapport précise que le sentiment d'efficacité politique interne fait référence aux six items que nous avons retenu pour illustrer l'engagement politique des jeunes (*tableau 50*).

²³ Les données de ce rapport sont celles utilisées pour notre travail.

Tableau 50 : score d'engagement citoyen

SCORE	SOUS-SCORE	ITEMS
ENGAGEMENT CITOYEN	Engagement politique	<p>J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes</p> <p>Lorsque des sujets politiques sont débattus, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire</p> <p>Je peux facilement comprendre la plupart des questions publiques</p> <p>J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter</p> <p>Je me sens capable de participer à la vie politique</p> <p>Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France</p>
	Engagement associatif	<p>Engagement dans une association de défense de l'environnement</p> <p>Engagement dans un mouvement ou une association politique</p> <p>Engagement dans une association humanitaire ou bénévole</p> <p>Engagement dans un mouvement ou une association religieuse</p> <p>Engagement en tant que tuteur dans le cadre de l'aide aux devoirs</p> <p>Engagement dans une association sportive</p> <p>Engagement dans une association culturelle ou artistique</p> <p>Engagement dans le cadre du scoutisme</p>

Ces items liés à l'engagement politique des jeunes permettent de connaître le sentiment de compétences des jeunes et d'appréhender leur capacité à comprendre le monde politique et à y participer. Ils font référence aux comportements civiques des élèves (Bozec, 2016).

Un deuxième sous-score, agrégé à l'engagement politique pour illustrer l'engagement citoyen, permet de rendre compte de l'engagement associatif des élèves « auquel les jeunes restent attachés » (Lardeux, 2016). Les engagements des jeunes semblent être tournés vers des activités partagées, communes, divertissantes, au détriment d'engagements en faveur du social

et de la politique, qui permettent de défendre des droits ou des intérêts (Lardeux, 2016). Divers engagements dans des associations ou des mouvements sont proposés aux élèves dans la base de données du Cnesco : environnement, politique, sport, culture, scoutisme, religieux, etc.

Les engagements politique et associatif permettent ainsi de rendre compte et d'illustrer l'engagement citoyen des élèves de l'échantillon.

1.2. Le choix des items du score d'attitudes démocratiques

Selon Dubet et Duru-Bellat (2020), les jeunes sont, tout autant que les adultes, attachés aux valeurs de la démocratie et s'accordent pour dire que les régimes démocratiques constituent le meilleur régime politique. Quatre jeunes sur cinq seraient même contre les pouvoirs technocratiques, d'autant plus si ces pouvoirs sont détenus par des hommes.

Ce score est composé d'items (*tableau 51*), pour lesquels les élèves doivent exprimer s'ils sont d'accord avec les propositions suivantes relatives à leurs attitudes démocratiques (degré d'adhésion à la démocratie) et à leurs connaissances civiques et politiques concernant les principes démocratiques (Bozec, 2016).

Tableau 51 : score d'attitudes démocratiques

SCORE	ITEMS
ATTITUDES DEMOCRATIQUES	Le fait que chacun puisse exprimer librement ses opinions favorise la démocratie
	Les règles existant au sein de partis politiques pour encourager les femmes à devenir des responsables politiques favorise la démocratie
	La neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions favorisent la démocratie
	Le respect des droits politiques et sociaux est valable pour tout le monde
	Aucune entreprise, ni aucun gouvernement ne doit être autorisé à posséder l'ensemble des journaux d'un pays
	Les citoyens doivent être autorisés à manifester s'ils considèrent qu'une loi est injuste
	Il doit toujours être possible pour les citoyens de critiquer publiquement le gouvernement

Trois items s'intéressent à ce qui favorise la démocratie. Il est demandé aux élèves si, selon eux, les règles qui existent au sein des partis politiques pour encourager les femmes à devenir des responsables politique, la neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions et le fait que chacun puisse partager librement ses opinions permettent de favoriser la démocratie. Les quatre autres items invitent les élèves à s'exprimer et à donner leurs opinions sur la démocratie en général.

1.3. Le choix des items du score de tolérance

Les élèves de notre échantillon ont été interrogés sur les problèmes comportementaux dans l'établissement. La plupart des items retenus pour illustrer la tolérance du point de vue des élèves est similaire aux items sélectionnés pour illustrer la tolérance entre élèves du point de vue des enseignants. Nous obtenons ainsi le point de vue des élèves sur les problèmes

comportementaux et les problèmes liés à un manque de tolérance de la part des élèves au sein de l'établissement (*tableau 52*).

Tableau 52 : score de tolérance

SCORE	ITEMS
TOLÉRANCE	Absence de violences verbales
	Absence de harcèlement
	Absence de racisme et d'antisémitisme
	Absence de sexisme

Quatre items composent le score de tolérance : les violences verbales, le harcèlement, le racisme et l'antisémitisme, le sexisme. Un score élevé atteste d'un fort degré de tolérance, puisque les violences, le harcèlement ou les formes de discriminations sont absentes dans l'établissement. À l'inverse, un faible score signifie que le degré d'intolérance est fort et que les élèves considèrent qu'ils ne sont pas véritablement tolérants entre eux.

1.4. Le choix des items du score de solidarité

Plusieurs causes justifient l'intérêt de la société pour la solidarité. Du point de vue de Blais (2008), nous avons « des raisons d'être sensible à la dimension mondiale de la solidarité » (p. 16) et de tenter d'articuler le principe de solidarité à l'échelle locale, nationale, européenne et internationale.

Parmi les items qui ont été validés pour mesurer le score de solidarité, certains s'appliquent à une dimension locale, d'autres peuvent concerner une dimension plus globale. Ils illustrent la présence de comportements civiques chez les élèves (*tableau 53*).

Tableau 53 : score de solidarité

SCORE	ITEMS
SOLIDARITÉ	L'école a permis de s'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays
	L'école m'a appris à faire preuve de solidarité
	L'école a permis de travailler en groupe avec d'autres élèves
	L'école a permis de protéger l'environnement
	L'école a permis de résoudre les problèmes qui existent dans ton quartier, ton village ou ta ville

Deux items s'appliquent à l'échelle locale : « travailler en groupe avec d'autres élèves », faisant référence au travail coopératif, et « résoudre les problèmes qui existent dans ton quartier, ton village ou ta ville ». L'item « l'école m'a appris à faire preuve de solidarité » peut renvoyer à la fois à une dimension locale et à une dimension plus globale. L'échelle européenne ou internationale relève des items qui portent sur l'intérêt pour ce qui se passe dans d'autres pays et sur la protection de l'environnement. Notre société est confrontée à de nouveaux défis : « nous ne pouvons plus être seulement solidaires de nos contemporains, nous sommes responsables de la terre que nous laissons à nos enfants » (Blais, 2019, p. 24). La mesure de la solidarité par la protection de l'environnement se justifie dans la mesure où « nous ne formons qu'une seule humanité » et nous avons un devoir de solidarité envers « tous nos contemporains comme de toutes les générations futures » (p. 24).

1.5. Le choix des items du score d'autodiscipline

L'autodiscipline rend compte des attitudes et des valeurs morales ; de ce qui est, selon les élèves, acceptable déontologiquement dans la société. D'après Canto-Sperber (2004), « une éthique déontologique est une éthique qui soutient que certains actes sont moralement obligatoires ou prohibés, sans égard pour leurs conséquences dans le monde » (cité dans Daled, 2011).

Plusieurs items cherchent à savoir si les élèves considèrent un certain nombre d'actions comme acceptables (*tableau 54*). La valeur la plus faible obtenue (= 0) indique que l'élève juge ces actions acceptables. Par exemple, il peut considérer qu'il est acceptable de taguer un mur ou de tricher lors d'un examen. Un score intermédiaire signifie qu'il estime que ces actions sont parfois acceptables. Enfin, un score élevé révèle un fort degré d'autodiscipline chez l'élève, qui juge que toutes ces actions ne sont jamais acceptables.

Tableau 54 : score d'autodiscipline

SCORE	ITEMS
AUTODISCIPLINE (Degré d'acceptation)	Inacceptable de passer devant les autres sans faire la queue
	Inacceptable de garder l'argent que tu as trouvé dans la rue
	Inacceptable de taguer un mur
	Inacceptable d'enfreindre le règlement intérieur de l'établissement
	Inacceptable de tricher lors d'un examen
	Inacceptable de mentir

Le score d'autodiscipline est composé de six items, qui reposent sur le degré d'acceptabilité de plusieurs actions : passer devant les autres sans faire la queue, garder l'argent trouvé dans la rue, taguer un mur, enfreindre le règlement intérieur, tricher, mentir. Ce sont ces items qui permettent de mesurer l'autodiscipline des élèves.

1.6. Le choix des items du score de valeurs civiques

L'engagement et la participation d'un individu dépendent fortement de sa prédisposition à participer, faisant référence à « sa croyance dans le système politique » (Plutzer, 2002, cité dans Cnesco, 2018, p. 9). Cette croyance dans le système politique et le vote, qui peuvent

évoluer en fonction des expériences des individus, aurait ainsi une importance notable dans l'engagement citoyen des individus.

Le sentiment d'efficacité politique externe se réfère, comme le note Lane (1959), à la vision qu'un individu a des institutions démocratiques et, d'après l'enquête PIAAC 2011-2012, à la « mesure de la qualité des institutions politiques (i.e. si les institutions répondent aux besoins des citoyens) » (Cnesco, 2018, p. 9). Le rapport du Cnesco (2018) précise que l'indicateur du sentiment d'efficacité politique externe qui a été construit permet de mesurer la « confiance des élèves dans l'organisation politique de leur pays et dans son fonctionnement » (p. 13).

Le score de valeurs civiques (*tableau 55*) rend compte des valeurs des élèves concernant leur niveau de confiance envers les institutions publiques, leur attachement à la nation et leur sentiment de compétence vis-à-vis des élections (Bozec, 2016).

Tableau 55 : score de valeurs civiques

SCORE	ITEMS
VALEURS CIVIQUES	L'école m'a appris qu'il est important de voter aux élections locales et nationales
	Se sent attaché à son école
	Se sent attaché à sa ville
	Se sent attaché à la France
	Fait confiance à l'armée
	Fait confiance à la police
	Fait confiance à la justice
	Fait confiance à l'école

Certains items que nous retenons pour illustrer le score de valeurs civiques font référence à la mesure de confiance. Toutefois, ceux-ci ne sont pas uniquement en lien avec le système politique : ils traitent plus largement des institutions (armée, police, justice et école). Nous complétons ces items avec le sentiment d'appartenance des élèves. Pour rappel, les valeurs civiques sont fortement liées à l'esprit civique, qui implique un fort sentiment d'appartenance à sa communauté (Barrett, 2016). Les élèves sont interrogés sur leur sentiment d'appartenance à leur école, leur ville et à la France, renvoyant ainsi à des communautés qui sont plus larges que leur entourage proche (famille, amis). Un autre item s'intéresse également à l'utilité du vote aux élections locales et nationales.

Alors que nous venons d'associer théoriquement plusieurs items de la base de données (Cnesco) à chacun des six scores de compétences, nous devons mesurer la cohérence interne des items pour chaque score avec les tests d'alpha de Cronbach, dans le but de valider nos choix.

1.7. Validité et fidélité des scores de compétences citoyennes

La mesure de la cohérence interne, ou de la fidélité, permet de déterminer si les items sont suffisamment corrélés pour mesurer un même construit. Pour rappel, plus la valeur s'approche de 1, plus l'ensemble des items est homogène. Le seuil minimum requis est de 0,70 (Nunnally, 1978). La cohérence interne de chaque score, mesurée par le coefficient alpha de Cronbach, est présentée dans le tableau 56.

Tableau 56 : cohérence interne de chaque score mesurée par le coefficient alpha de Cronbach

SCORES DE COMPÉTENCES	NOMBRE D'ITEMS	ALPHA DE CRONBACH
Engagement citoyen	14	0.815
Attitudes démocratiques	7	0.781
Valeurs civiques	8	0.771
Solidarité	5	0.755
Autodiscipline	6	0.742
Tolérance	4	0.738

Les items qui composent chaque score sont homogènes, attestant ainsi d'une cohérence interne satisfaisante. En effet, les coefficients alpha de Cronbach sont tous supérieurs à la valeur minimale requise de 0.7. Quatre scores – engagement citoyen, attitudes démocratiques, valeurs civiques, solidarité – ont même des coefficients supérieurs à 0.75. La mesure de la fidélité confirme ainsi que les choix d'items opérés pour mesurer les scores de compétences citoyennes sont cohérents.

Tous les items retenus constituent des variables ordinales, leurs modalités de réponses étant des échelles de mesure. Ce sont pour la plupart des échelles de Likert à quatre modalités, sans point de neutralité, qui permettent ainsi aux élèves d'exprimer leur accord ou leur désaccord avec l'item. Dans tous les cas, 0 équivaut à un fort degré de désaccord avec la situation énoncée. La somme des scores des items définit chacun des scores de compétences citoyennes. La valeur maximale correspond ainsi au nombre maximal de points qu'un élève peut obtenir pour chaque score (*tableau 57*).

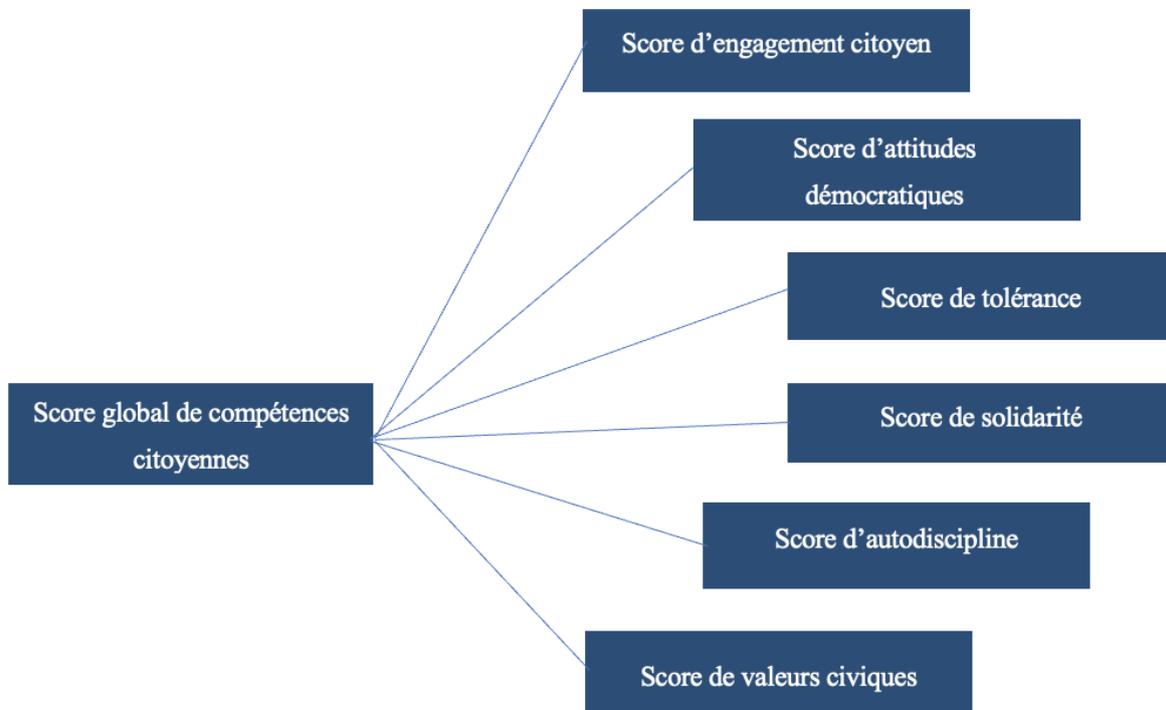
Tableau 57 : valeur minimale et valeur maximale des scores de compétences citoyennes

SCORES DE COMPÉTENCES	VALEUR MINIMALE DU SCORE	VALEUR MAXIMALE DU SCORE
Engagement citoyen	0	26
Attitudes démocratiques		21
Valeurs civiques		24
Solidarité		15
Autodiscipline		12
Tolérance		12

Par exemple, le score de solidarité est composé de cinq items, qui ont chacun 4 modalités de réponse, allant de 0 à 3. La somme de ces cinq items permet d'obtenir un score de solidarité dont la valeur maximale est égale à 15 (le score est compris entre 0 et 15).

Nous avons agrégé les six scores pour obtenir un « score global » de compétences citoyennes (*figure 31*).

Figure 31 : score global de compétences citoyennes



Le score global de compétences, qui a été construit en effectuant la somme des six scores, est compris entre 0 et 110. Tous les scores ont été standardisés dans le but d'homogénéiser les données. Un score standardisé, qui s'étend de - 3 à + 3, a toujours une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Le score est positif s'il est supérieur à la moyenne et négatif s'il est inférieur à la moyenne.

Ce sont ces scores standardisés de compétences citoyennes qui sont utilisés pour tenter de mettre en évidence un effet du contexte de l'établissement, composé de caractéristiques exogènes et endogènes.

2. Effet des caractéristiques individuelles des élèves sur les scores de compétences citoyennes des élèves

Les analyses multiniveaux, qui mettent en lien des variables de niveaux distincts, sont appropriées pour isoler l'effet des caractéristiques individuelles des élèves (identifiées comme des variables de niveau 1) des caractéristiques contextuelles des établissements (identifiées comme des variables de niveau 2). Ces analyses aideront à expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements par ces différentes variables. Nous nous intéressons, dans un premier temps, à l'analyse de l'effet des caractéristiques individuelles des élèves sur le niveau de compétences citoyennes.

L'encadré 3 présente un point méthodologique sur les modèles multiniveaux.

Encadré 3 : point méthodologique sur les modèles multiniveaux

Pour mesurer l'effet de l'établissement sur les individus, les analyses de régression par les moindres carrés ordinaires (MCO) ont longtemps été utilisées. Pourtant, ce type de modélisation présente plusieurs inconvénients : « non seulement les estimations MCO conduisent à des surestimations de taille d'effet ou de significativité, mais les modèles MCO sont limités dans leur capacité heuristique » (Bressoux, 2007, p. 85). Ces problèmes ont été résolus grâce au développement de modèles multiniveaux, également appelés modèles hiérarchiques linéaires ou modèles à coefficients aléatoires, qui s'avèrent davantage adaptés à la mesure de l'effet-établissement que les modèles MCO.

Les modèles multiniveaux permettent de « modéliser des variances complexes », qui entraîneraient des questions « que le chercheur est amené à se poser et à complexifier l'analyse de son objet de recherche » (Bressoux, 2007, p. 85). En effet, ils traitent des données qui appartiennent à des niveaux différents. Certaines caractéristiques sont propres aux individus et constituent des variables de niveau 1, d'autres s'appliquent à l'environnement et sont « globales ou agrégées » (Bressoux, 2007). Une hiérarchie se dessine ainsi entre le niveau 1 et le niveau 2. Le niveau 1 est situé à un niveau inférieur au niveau 2, puisque les individus (niveau 1) sont « englobés » dans un environnement (niveau 2) : par exemple, un établissement est composé de plusieurs élèves.

La mesure d'un effet de l'établissement sur les individus favorise la mise en lien des variables individuelles et des variables de leur environnement. Les variables de niveau 1 et de niveau 2 constituent ainsi des variables explicatives de la variabilité. Par exemple, outre l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur leur réussite scolaire, il est possible d'envisager que les conditions d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont scolarisés et qui sont similaires pour des élèves d'un même établissement puissent influencer leurs résultats scolaires (Givord et al., 2016). D'ailleurs, Bressoux (2007) explique l'importance des variables agrégées ou globales qui, en agrégeant les caractéristiques individuelles des individus, caractérisent l'environnement dans lequel ils évoluent. Ce sont ces variables agrégées qui mettent en lumière des effets de contexte : selon Willms (1985), « il y a effet de contexte quand

les propriétés collectives d'un public d'élèves ont un effet sur les résultats des élèves, au-delà de l'effet de leurs caractéristiques individuelles » (cité dans Bressoux, 2007, p. 74).

L'objectif de ces analyses est d'isoler les différents niveaux d'analyse et de distinguer l'effet attribué à la variable de niveau 2 (l'établissement scolaire, la classe) et celui attribué à la variable de niveau 1 (l'élève) dans l'explication des variations observées (Vezeau et al., 2010).

Ces analyses aident à « décomposer la variance observée dans la mesure d'une variable dépendante en autant de parties distinctes qu'il y a de niveaux d'analyse » (Vezeau et al., 2010, p. 448) : nous obtenons donc (1) la part de la variance observée attribuée aux différences de scores entre les élèves et (2) la part de la variance observée attribuée aux différences de scores entre les classes ou entre les établissements. On parle ainsi de part de variance expliquée : « on estime le pourcentage de la variance expliquée par le fait que les élèves appartiennent à un établissement donné ou à une classe donnée » (p. 448). La première étape de l'analyse multiniveau correspond au calcul de la part de variance totale qui est expliquée par les différences entre établissements.

Plusieurs caractéristiques contextuelles sont couramment étudiées, telles que les caractéristiques des enseignants ou la localisation géographique des établissements ; tandis que d'autres, comme le climat scolaire ou la cohésion entre enseignants, sont plus rarement analysées du fait de la difficulté à les identifier et à les mesurer (Givord et al., 2016). Les modèles multiniveaux semblent alors tout à fait adaptés pour réaliser nos analyses statistiques. Nous avons utilisé le logiciel statistique SPSS et la procédure *MIXED*. Cette procédure permet de « modéliser la dépendance entre les observations issues d'un même regroupement et, donc, de traiter des données dont la structure est hiérarchique » (Vezeau et al., 2010, p. 454). Cela contribue à isoler les différents niveaux de mesure, puisqu'il est possible de « modéliser l'influence de variables indépendantes non seulement auprès de leur propre unité de mesure, mais aussi de variables indépendantes issues d'unités de mesure supérieures sur des variables rattachées à des unités de mesure inférieures » (p. 454). Le type de covariance choisi est celui des composantes de variance et la méthode d'estimation est celle du maximum de vraisemblance restreinte (*restricted maximum likelihood*).

Nous étudions l'effet sur le score global, ainsi que sur les six domaines de compétences citoyennes. Les analyses multiniveaux sont d'abord menées sur les collèges, puis sur les lycées.

2.1. Variabilité entre élèves et entre établissements

Nous devons tout d'abord « estimer » un premier modèle, dit « modèle vide », sans aucune variable explicative, permettant ainsi de décomposer la variance en une part de variance inter-établissements et une part de variance intra-établissements : le coefficient de corrélation intra-établissement *Rho* (ICC) « pose le rapport de la variance inter-établissement sur la variance totale et donne par conséquent une estimation du degré de « ressemblance » des élèves au sein des *établissements* » (Bressoux, 2007, p. 81).

Il semble intéressant, selon Teddlie et Reynolds (2000), d'étudier tous les niveaux (individuels et contextuels) pour montrer de potentiels effets des variables contextuelles sur les élèves, même si ces dernières n'expliquent qu'une part limitée de la variance totale. Une faible variabilité de scores entre établissements ne révèle pas pour autant une absence d'effet sur les élèves (Vezeau et al., 2010).

Les variances présentées dans le tableau 58 font état de la part que chacune représente par rapport à la variance totale.

Tableau 58 : modèles vides décomposant les parts de variance inter-établissements et inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens et des lycéens

		Score global	Score d'engagement citoyen	Score d'attitudes démocratiques	Score de tolérance	Score de solidarité	Score d'autodiscipline	Score de valeurs civiques
COLLÈGE	Variance totale	0,667	0,847	0,949	0,776	0,934	0,911	0,833
	Variance inter-élèves	0,626	0,826	0,724	0,894	0,898	0,868	0,794
	Variance inter-établissements	0,04	0,021	0,051	0,055	0,036	0,043	0,04
	Coefficient de corrélation intra-établissement	0,061	0,024	0,066	0,058	0,038	0,047	0,047
		Score global	Score d'engagement citoyen	Score d'attitudes démocratiques	Score de tolérance	Score de solidarité	Score d'autodiscipline	Score de valeurs civiques
LYCÉE	Variance totale	0,640	0,889	0,864	0,849	0,935	0,853	0,810
	Variance inter-élèves	0,549	0,845	0,703	0,776	0,91	0,811	0,741
	Variance inter-établissements	0,09	0,044	0,146	0,088	0,025	0,042	0,069
	Coefficient de corrélation intra-établissement	0,141	0,049	0,172	0,102	0,027	0,049	0,085

Note de lecture : Le coefficient de corrélation se calcule à partir d'un rapport entre la variance inter-établissements et la variance totale. Par exemple, le coefficient 0,061 signifie que 6,1 % de la variance totale du score global des élèves résident entre les collèges.

Les variances inter-élèves se révèlent effectivement plus élevées (plus proches de 1) que les variances inter-établissements. Le coefficient de corrélation intra-établissement, estimé à 6,1 % de la variance totale du score global de compétences citoyennes des collégiens, confirme

une faible part de variance inter-établissements (*tableau 58*). Cette part est légèrement plus élevée au lycée qu'au collège, puisqu'elle est estimée à 14,1 % de la variance totale du score global de compétences citoyennes des lycéens. Ces parts s'avèrent d'ailleurs un peu plus importantes que celles d'une recherche menée sur les établissements du secondaire au Québec, montrant que la scolarisation dans un établissement plutôt qu'un autre explique entre 1,2 % et 2 % de la variance totale des scores de motivation (Vezeau et al., 2010). Toutefois, la recherche de Dumay et Dupriez (2005) indique que plus de 30 % de la variance totale des scores en mathématiques des élèves français de 15 ans seraient liés à l'établissement fréquenté.

Pour les deux niveaux scolaires, ce sont les scores d'attitudes démocratiques et de tolérance qui enregistrent le plus de différences entre établissements, avec une part de variance expliquée de 5,8 % de la variance totale pour le score de tolérance (collège) et 17,2 % de la variance totale pour le score d'attitudes démocratiques (lycée). Les parts de variance des autres scores sont plus faibles. Par exemple, il existe très peu de variabilité de scores d'engagement entre collèges (2,4 %) et de scores de solidarité entre lycées (2,7 %).

Il semble donc exister un effet-établissement sur les scores de compétences citoyennes. Cependant, au vu de la faible part de variance inter-établissement, l'essentiel de la variabilité des scores de compétences semble se situer à l'intérieur des établissements, c'est-à-dire entre les élèves. Nous observons une grande variabilité des scores de tolérance ($V = 0,894$) et de solidarité ($V = 0,898$) entre collégiens et des scores d'engagement citoyen ($V = 0,845$) et de solidarité ($V = 0,910$) entre lycéens.

Une deuxième étape a consisté à introduire des variables individuelles et contextuelles dans les analyses multiniveaux pour expliquer ces variabilités entre élèves et entre établissements. Nous souhaitons donc savoir dans quelle mesure les scores de compétences citoyennes des élèves dépendent de leurs caractéristiques individuelles et des caractéristiques contextuelles des établissements scolaires. Nous présentons, en conséquence, le rôle des caractéristiques sociodémographiques des élèves (modèle 1) dans l'explication des variances de scores de compétences citoyennes.

2.2. Le rôle des caractéristiques sociodémographiques des élèves

Nous nous intéressons, dans un premier temps, au modèle 1 qui introduit les variables sociodémographiques des collégiens et des lycéens pour expliquer leurs scores de compétences citoyennes. Ce modèle prend en compte le genre de l'élève, son environnement familial (défavorisé, intermédiaire, favorisé), son origine migratoire (issu de l'immigration ou non) et l'intérêt de ses parents pour l'actualité.

Ces caractéristiques sociodémographiques jouent un rôle dans l'explication des différences entre collégiens et entre lycéens pour certains scores, étant donné que toutes les variances inter-élèves (de niveau 1) ont diminué entre le modèle vide et le modèle 1 (*annexe 4*). Toutefois, leur impact s'avère modeste, puisque ces variables n'expliquent pas plus de 6,07 % de la variance du « score global » de compétences citoyennes entre élèves. Parmi les six scores, ce sont les différences entre élèves au score d'engagement qui sont les mieux expliquées par ces variables (5,44 %). Ces dernières contribuent également à éclairer une part des différences entre établissements (score global, engagement citoyen, attitudes démocratiques, valeurs civiques). De nombreuses différences entre élèves et entre établissements (tolérance, solidarité et autodiscipline) doivent encore être étudiées, attendu que les caractéristiques sociodémographiques ne semblent avoir qu'une influence minime. Ces dernières n'expliquent d'ailleurs aucunement les différences de scores de solidarité (- 3,39 %) et d'autodiscipline (- 3,01 %) entre établissements.

Dans les modèles multiniveaux, Bressoux (2010) note qu'il n'est pas rare d'être confronté à l'augmentation de la variance résiduelle suite à l'introduction d'une ou plusieurs variables explicatives dans le modèle. C'est plutôt contradictoire avec le principe du pouvoir explicatif d'un modèle, dont la variance résiduelle n'est pas censée augmenter avec l'introduction de nouvelles variables explicatives. Nous rencontrons ce phénomène principalement, lorsque la variance résiduelle se répartit sur l'un des niveaux d'analyse du modèle (Singer et Willett, 2003). Dans notre cas, l'essentiel de la variance résiduelle se répartit effectivement davantage sur le niveau inter-élèves (niveau 1) que sur le niveau inter-

établissements. Bressoux (2010) poursuit en mentionnant que l'introduction de nouvelles variables explicatives peut contribuer à diminuer la variance du niveau qui est la plus importante (= variance inter-élèves), mais à augmenter la variance du niveau inter-établissements qui est la plus faible (= variance inter-établissements).

Au lycée, les caractéristiques sociodémographiques des élèves influent également sur les différences entre élèves pour certains scores, mais leur impact est légèrement plus faible que celles des collégiens (*annexe 5*). Elles expliquent au mieux 4,60 % des différences de scores d'engagement citoyen entre élèves. Le score de tolérance enregistre même une part de variance quasi nulle (0,01 %), renforçant ainsi un effet presque inexistant de ces caractéristiques pour expliquer les différences inter-élèves. Les autres parts de variance expliquée des scores oscillent entre 1,08 % et 3,11 %.

Les caractéristiques sociodémographiques des lycéens contribuent, tout comme celles des collégiens, à expliquer davantage la variance inter-établissements de plusieurs scores (score global, d'engagement citoyen, d'attitudes démocratiques, de valeurs civiques). Les différences de scores de tolérance, de solidarité et d'autodiscipline entre élèves et entre établissements sont très peu, voire pas du tout, expliquées par les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Après s'être intéressé au poids des caractéristiques socio-économiques des élèves dans le développement de compétences citoyennes, nous nous attachons dès lors à présenter le rôle de chaque variable (*annexes 6 et 7*).

2.2.1. Le genre

Les collégiennes ont tendance à être plus solidaires (+ 0,17 point) et plus autodisciplinées (+ 0,19 point), alors que les garçons obtiennent des scores de compétences

citoyennes globalement plus élevés, sont plus engagés et perçoivent davantage de tolérance dans leur établissement.

Les lycéennes ont tendance à moins s'engager que les garçons (- 0,25 point). Elles adoptent tout de même plus d'attitudes démocratiques (+ 0,08 point), comme l'a montré Gavray (2015), sont plus solidaires (+ 0,13 point) et plus autodisciplinées (+ 0,24 point), allant ainsi dans le sens du constat d'une plus grande délinquance chez les garçons que chez les filles (Lucia et Jaquier, 2012).

2.2.2. L'environnement familial

L'environnement familial permet d'expliquer une petite partie de la variance entre élèves (à l'exception des scores de tolérance, de solidarité et d'autodiscipline), puisque les collégiens les plus favorisés obtiennent, par exemple, jusqu'à 0,39 point de plus que les élèves défavorisés au score d'attitudes démocratiques et les lycéens les plus favorisés gagnent 0,27 point supplémentaire à ce même score.

Les élèves favorisés ont, encore plus que les élèves de milieu socio-économique intermédiaire, des scores supérieurs aux collégiens défavorisés. Au lycée, les différences entre le milieu défavorisé et le milieu intermédiaire sont assez faibles (à hauteur de 0,06 ou 0,08 point à l'avantage des lycéens de milieu intermédiaire). Ce sont donc les collégiens et lycéens dont l'environnement familial est favorisé qui se distinguent le plus, avec un avantage concernant le développement global de compétences citoyennes (+ 0,34 point pour les collégiens et + 0,22 point pour les lycéens), le score d'engagement, d'attitudes démocratiques et de valeurs civiques. Ce sont d'ailleurs ces mêmes scores de compétences citoyennes qui sont les plus fortement expliqués par les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Ces constats confirment les tendances dessinées par le rapport du Cnesco (2018), qui avance que les élèves de milieu favorisé ont effectivement tendance, davantage que les élèves défavorisés, à souhaiter s'engager et à voter lorsqu'ils seront adultes, à s'impliquer dans leur établissement scolaire, à s'investir dans une association, etc. (Cnesco, 2018). Par exemple, les enfants de cadres, de professions libérales, de professions intellectuelles supérieures et de chefs d'entreprise ont davantage voté aux deux tours de l'élection présidentielle de 2022 que les enfants d'employés et d'ouvriers (Lardeux et Tiberj, 2022).

2.2.3. L'origine migratoire

Les élèves issus de l'immigration adoptent moins d'attitudes démocratiques et acquièrent moins de valeurs civiques que les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration, mais ont toutefois tendance à être plus autodisciplinés et plus engagés. Ce constat corrobore les résultats de Caille et Didier (2022), qui révèlent que les descendants d'immigrés, principalement d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, ont une forte volonté à s'engager dans la lutte contre les discriminations, dans les missions humanitaires à l'étranger et dans le domaine social : cela peut s'expliquer par le fait que ces jeunes sont directement concernés par les causes qu'ils souhaitent défendre et qu'ils vivent sans doute dans des conditions plus défavorables que d'autres collégiens.

Les lycéens issus de l'immigration sont plus solidaires et plus autodisciplinés que les autres élèves, mais ce sont toujours les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration qui possèdent le plus d'attitudes démocratiques (+ 0,09 point) et qui adoptent davantage de valeurs civiques (+ 0,11 point).

2.2.4. L'intérêt des parents pour l'actualité

L'intérêt des parents pour l'actualité est fort et significatif (sauf pour les scores de tolérance et d'autodiscipline qui sont non significatifs au lycée) : par exemple, les élèves dont les parents s'informent de l'actualité obtiennent 0,41 point (collège) et 0,34 point (lycée) de plus au score global que les élèves dont les parents se détournent de l'actualité. Le fait que les parents des collégiens et des lycéens s'intéressent à l'actualité favoriserait ainsi le développement de certaines compétences citoyennes chez les jeunes : outre un score global plus élevé, ces jeunes sont également plus engagés, plus solidaires, plus autodisciplinés, développent plus d'attitudes démocratiques et de valeurs civiques.

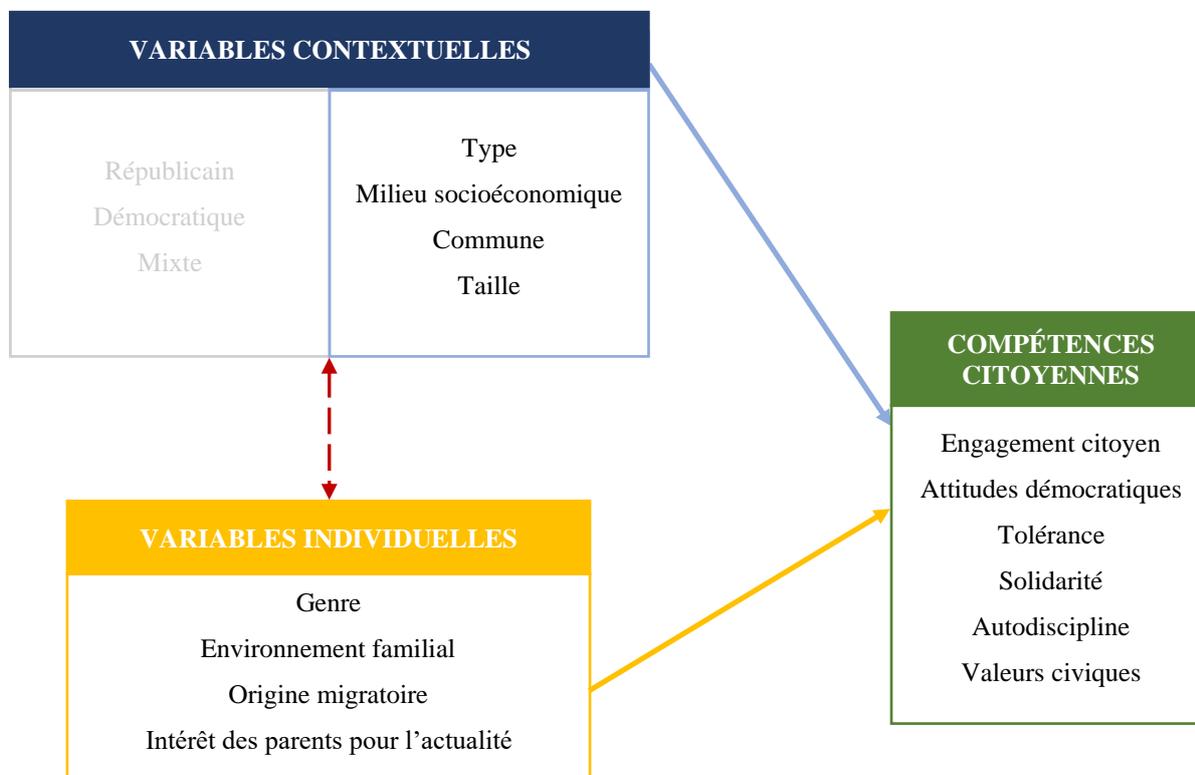
3. Effet du contexte de l'établissement scolaire sur les scores de compétences citoyennes des élèves

Nous proposons dès lors de s'intéresser à l'analyse des hypothèses 2, 3 et 4, considérant un effet-établissement sur les compétences citoyennes des élèves. Les modèles suivants (2.1 et 2.2) permettent d'introduire des variables explicatives de niveau 2, c'est-à-dire les caractéristiques contextuelles des collèges et des lycées, tout en gardant les variables explicatives de niveau 1 dans le modèle.

3.1. Le rôle des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements

Dans un premier temps, nous testons l'hypothèse 2, qui suppose que les caractéristiques contextuelles exogènes de l'établissement ont un effet sur le niveau de compétences citoyennes des élèves (*figure 32*).

Figure 32 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes



En complément des caractéristiques sociodémographiques des élèves, les variables exogènes suivantes sont prises en compte dans le modèle 2.1 : le type de collège (privé, public hors éducation prioritaire ou éducation prioritaire) ou le type de lycée (lycée d'enseignement général et technologique, lycée polyvalent et lycée professionnel) et le secteur (public ou privé), le milieu socio-économique de l'établissement, le type de commune dans laquelle est localisé l'établissement (rurale, centre-ville, banlieue) et la taille (100-300 élèves jusqu'à plus de 900 élèves).

3.1.1. Caractéristiques contextuelles exogènes des collèges

Les tableaux, présentés en annexes 8 et 9, exposent le modèle 2.1 qui contribue à expliquer les variances inter-élèves et inter-établissements de chaque score de compétences

citoyennes des collégiens. Notre analyse se porte exclusivement sur les effets des caractéristiques des établissements, attendu que les effets des caractéristiques individuelles du modèle sont approximativement identiques à ceux du modèle 1.

3.1.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges

L'introduction des variables contextuelles exogènes dans le modèle 2.1 n'implique qu'une faible diminution des variances inter-élèves, voire une absence de diminution des variances (*annexe 8*). Cela veut donc dire que les parts de variance expliquée inter-élèves n'augmentent que très peu, voire n'augmentent pas du tout.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges expliquent 6,17 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes. Cela veut donc dire que l'apport des caractéristiques contextuelles n'est que de 0,10 point. Le constat est identique pour les autres scores, étant donné que les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges n'expliquent qu'entre 0,02 % et 0,17 % de la variance inter-élèves des différents scores. Il semblerait que ce soit les différences de scores de tolérance entre collégiens qui soient les mieux expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges. Nous comprenons alors que ce sont les caractéristiques sociodémographiques des collégiens qui comptent le plus pour rendre compte des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et que, par conséquent, ces dernières sont très faiblement expliquées par les caractéristiques exogènes des collèges.

L'ajout des variables contextuelles exogènes des collèges dans le modèle 2.1 permet d'expliquer une part un peu plus importante de variance inter-établissements de certains scores, vu que plusieurs parts de variance expliquée ont augmenté d'au moins 5 points entre le modèle 1 et le modèle 2.1. Ainsi, entre les collèges, 45,13 % de la variance de score d'attitudes démocratiques, 37,25 % de la variance de score de tolérance, 38,70 % de la variance de score

de solidarité et 45,32 % de la variance de score de valeurs civiques sont expliqués par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges. Alors que les caractéristiques sociodémographiques des collégiens ne rendent pas compte des différences de scores de solidarité entre établissements (*voir modèle 1, pages 318-322*), nous remarquons que les caractéristiques exogènes des collèges aident à expliquer l'effet de l'établissement sur les scores de solidarité entre établissements : la part de variance expliquée inter-établissements étant égale à 38,70 % dans le modèle 2.1 (- 3,39 % dans le modèle 1), cela veut donc dire que les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges contribuent à décrire plus de 40 % des différences de scores de solidarité entre collèges.

Les caractéristiques exogènes expliquent donc davantage les différences inter-établissements que les différences inter-élèves, ce qui n'est d'ailleurs pas surprenant dans la mesure où une variance de niveau 1 (= inter-élèves) est plus difficilement expliquée par des variables de niveau 2 (= caractéristiques exogènes des établissements), ces dernières n'impliquant pas de variabilité entre élèves (Bressoux, 2010). En résumé, les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges expliquent peu les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves, mais l'introduction de ces variables dans le modèle d'analyse permet tout de même d'expliquer la variabilité entre établissements.

3.1.1.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes

Pour montrer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des collèges, nous nous sommes intéressés au type de collège, à l'environnement socio-économique du public scolarisé, au type de commune dans laquelle le collège est situé et à sa taille. Quelques variables contextuelles exogènes des collèges jouent un rôle dans l'explication des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre établissements.

Le tableau en annexe 9 présente les caractéristiques sociodémographiques des collégiens et les caractéristiques contextuelles exogènes de leur collège qui contribuent à expliquer leurs scores de compétences citoyennes.

La taille du collège

L'effet de la taille des collèges est très peu significatif. Celle-ci ne permet d'expliquer que les différences de scores de tolérance entre les élèves et les établissements. Les élèves de collèges de petite taille, qui accueilleraient entre 100 et 300 élèves, seraient plus tolérants entre eux. Le niveau de tolérance serait alors moins bon dans les collèges de grande taille, scolarisant entre 700 et 900 élèves (- 0,33 point).

Cet effet peut se justifier par un meilleur climat scolaire dans les plus petites écoles (Cotton, 1996, 2001), un meilleur bien-être²⁴ des élèves (Leithwood et Jantzi, 2009 ; Slate et Jones, 2005), de meilleures opportunités offertes aux élèves pour s'engager dans des activités parascolaires et une meilleure attention de la part de l'équipe pédagogique (Raywid, 1999).

Le type de commune

Le type de commune est également assez peu explicatif des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements. Les élèves de collèges de banlieue obtiennent des scores « global » (- 0,12 point), d'engagement (- 0,10 point) et de valeurs civiques (- 0,11 point) moins élevés que ceux des élèves de collèges ruraux, tout comme les élèves de collèges de centre-ville qui sont moins tolérants (- 0,16 point).

²⁴ « Ce terme fait référence selon les auteurs à l'identification de l'élève à son établissement, ou à son attachement aux études, ou encore à la facilité à construire des relations interpersonnelles au sein de l'établissement » (Afsa, 2014, p. 65).

L'effet du type de commune, certes peu significatif, mérite d'être souligné. Ce sont dans les communes rurales que les élèves acquièrent davantage de compétences citoyennes (score global). Ils sont notamment plus engagés, du fait, peut-être, d'une place plus importante de l'initiative et de l'autonomie laissée aux jeunes de milieu rural (Alpe, 2006). D'ailleurs, les établissements scolaires situés en zone rurale sont souvent reconnus pour les « compétences spécifiques » qu'ils permettraient de développer chez les élèves (Alpe, 2006). Les collégiens de notre échantillon qui sont scolarisés en milieu rural sont également plus tolérants. Ce résultat va dans le sens du rapport TALIS de 2018, qui relate moins de violences physiques et verbales et moins de vols dans les collèges ruraux (Bocognano et al., 2021). Dans ces établissements, les règles de comportement des élèves ont tendance à être davantage appliquées au sein de l'établissement, pouvant ainsi expliquer un climat relationnel agréable et préservé de toute violence.

Le milieu socio-économique du public accueilli

Le milieu socio-économique du public accueilli est sans doute la variable qui joue le plus sur les compétences citoyennes des élèves, ce qui renvoie aux constats de Gettys (2003) pour lequel l'environnement socio-économique de l'établissement est un fort prédicteur du climat scolaire de l'établissement. Nous relevons notamment davantage de tolérance (+ 0,29 point) et d'attitudes démocratiques (+ 0,26 point) dans les collèges de milieu socio-économique favorisé.

Cela étant, ce sont les élèves scolarisés dans un collège de milieu socio-économique défavorisé qui sont les plus solidaires, les plus autodisciplinés et qui développent le plus de valeurs civiques en comparaison aux élèves des collèges de milieu socio-économique intermédiaire et favorisé. Les écarts de points entre les élèves de collèges défavorisés, d'une part, et les élèves de collèges de milieu socio-économique intermédiaire et favorisé, d'autre part, sont compris entre 0,20 point et 0,35 point pour ces trois scores. Les travaux d'Opdenakker et van Damme (2001), cités dans le chapitre I, ont relaté davantage de coopération et un climat plus ordonné et plus discipliné dans les établissements favorisés. À l'inverse, les établissements

défavorisés sont souvent pointés du doigt pour leurs violences et agressions physiques (Cousin, 1998). Pourtant, Beaumont (2015) a montré que le climat scolaire est plus favorable lorsque la part de logements HLM dans le quartier du collège est élevée. Les collèges défavorisés sont souvent, d'après Meuret et al. (2008), accusés de préférer un « enseignement de moyens, tourné vers l'expressivité des élèves, leur créativité » aux « savoirs solides » (p. 50). C'est possiblement cet enseignement de moyens, si tel est le cas, qui favoriserait le développement de compétences citoyennes chez les élèves.

Le type de collège

Les scores de valeurs civiques des élèves scolarisés dans des collèges publics hors éducation prioritaire (+ 0,34 point) et privés (+ 0,41 point) sont supérieurs à ceux des élèves scolarisés en éducation prioritaire. Néanmoins, la scolarisation en éducation prioritaire semble être bénéfique pour développer des compétences citoyennes, puisque les élèves de collège REP sont les plus solidaires (+ 0,32 point par rapport aux élèves de REP+), suivis de peu par les élèves de collèges publics hors éducation prioritaire (+ 0,31 point). Pourtant, les collégiens scolarisés en éducation prioritaire auraient tendance à être moins satisfaits de leur classe et des relations avec leurs pairs que les élèves de collèges publics hors éducation prioritaire et privés (Bacro et al., 2014). Or, de bonnes relations entre pairs semblent primordiales pour développer des attitudes solidaires. Des analyses complémentaires devraient être menées pour expliquer davantage ce résultat, mais l'on peut supposer de fortes relations entre élèves lorsqu'ils appartiennent à un même quartier résidentiel ou à une même communauté.

Les élèves de REP+ sont aussi plus engagés que les élèves scolarisés en collèges publics hors éducation prioritaire (- 0,24 point) et privés (- 0,35 point). Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où les élèves de REP+ ont plus de chances de devenir délégués de classe et de participer au bureau du foyer de leur collège (Caille et Didier, 2021). Ceci peut être expliqué par une disparité d'opportunités pour les élèves de s'engager : les collèges d'éducation prioritaire, par le biais d'activités et de responsabilités proposées aux élèves, pourraient susciter

chez ces derniers un fort engagement au sein de leur établissement, qu'ils pourraient ensuite transformer en engagement citoyen.

Focus sur la population des élèves en éducation prioritaire

Nous effectuons des analyses multiniveaux en choisissant de faire un « focus » sur une population d'élèves en particulier. Celui-ci porte sur les élèves scolarisés en éducation prioritaire, ce qui devrait permettre de comprendre les différences de développement de compétences citoyennes, et notamment les différences de scores « global », entre les élèves de REP et de REP+.

Le coefficient de corrélation intra-établissement montre une faible part de variance inter-collèges REP, estimée à 6,98 % de la variance totale du score global de compétences citoyennes des collégiens (*annexe 10*). Cette part de variance est plus élevée entre les collèges REP+, puisqu'elle est estimée à 25,85 % de la variance totale du score global de compétences citoyennes des collégiens de REP+ (*annexe 10*).

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves de REP+ semblent expliquer leurs différences de scores, davantage que dans l'échantillon global de collégiens (*annexe 11*). En effet, elles expliquent 17,61 % de la variance totale de score global. Pour rappel, les parts de variance expliquée ne dépassent pas 6,2 % parmi l'échantillon global de collégiens. L'intérêt des parents pour l'actualité a un effet très fort et permet à leurs enfants de gagner 0,78 point supplémentaire au score global de compétences, ce qui s'avère être l'un des effets les plus forts parmi les analyses statistiques menées. Les élèves de REP+ dont le niveau de compétences citoyennes est le plus élevé sont ceux qui ont un environnement familial favorable au développement de compétences citoyennes et qui semblent attribuer une place assez importante à la citoyenneté. Parmi les collèges REP+, leurs caractéristiques contextuelles exogènes (milieu socio-économique, localisation, taille) ne jouent pas sur le développement de compétences citoyennes des élèves, dans la mesure où la part de variance expliquée n'a augmenté que de 0,53 point à l'introduction des variables contextuelles. Aucune caractéristique contextuelle exogène ne semble avoir d'effet significatif sur le score global de compétences citoyennes. Ce

sont donc les caractéristiques individuelles qui ont l'influence la plus forte sur le développement de ces compétences.

Les différences de scores « global » entre élèves de REP sont un peu moins expliquées par les caractéristiques sociodémographiques des élèves que ne le sont les différences de scores entre élèves de REP+ (*annexe 12*), puisqu'elles permettent d'expliquer 12,72 % de la variance totale entre élèves. Les élèves de REP qui obtiennent les meilleurs scores de compétences citoyennes sont issus de l'immigration et de milieu socio-économique intermédiaire ou favorisé, dont les parents s'informent de l'actualité. Toutefois, ces caractéristiques individuelles sont toujours bien plus explicatives des différences de scores que ne le sont les caractéristiques contextuelles des établissements, dont la part de variance expliquée est de 12,89 %. Les élèves de collèges REP de milieu socio-économique défavorisé obtiennent de meilleurs scores que les élèves de collèges REP de milieu socio-économique intermédiaire. Attendu que la part de variance expliquée n'augmente que de 0,17 point avec l'ajout des variables contextuelles, nous pouvons affirmer que l'environnement familial de l'élève joue plus fortement dans le développement de compétences citoyennes que le contexte de l'établissement. En revanche, il semble intéressant de souligner que les caractéristiques contextuelles expliquent davantage les différences de scores « global » entre élèves, attendu que le gain de part de variance expliquée inter-établissements s'élève à 92,02 points entre le modèle 1 (caractéristiques de niveau 1) et le modèle 2 (caractéristiques de niveaux 1 et 2). Les caractéristiques individuelles n'ont d'ailleurs plus aucun effet dans l'explication des différences de scores entre collèges REP.

3.1.2. Caractéristiques contextuelles exogènes des lycées

Nous nous intéressons désormais au modèle multiniveau 2.1, qui introduit les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées. Sont prises en compte les variables suivantes : la taille du lycée (100-300 élèves jusqu'à plus de 900 élèves), le type de commune dans laquelle est localisé l'établissement (rurale, centre-ville, banlieue), le type de lycée (LEGT, lycée polyvalent, lycée professionnel), le secteur public ou privé, le milieu socio-économique du lycée, etc. Cette étape peut nous aider à déterminer la part explicative des caractéristiques

individuelles et des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements dans la variance des scores de compétences citoyennes entre les établissements. Nous cherchons ici à isoler le poids des caractéristiques des établissements dans l'explication de ces différences.

3.1.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées

De la même manière que pour le collège, l'introduction des variables contextuelles exogènes des lycées dans le modèle 2.1 implique une faible diminution des variances inter-élèves et inter-établissements (*annexe 13*). Les parts de variance expliquée inter-élèves et inter-établissements n'augmentent que très peu.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées expliquent 3,28 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes, alors que les caractéristiques individuelles des élèves expliquent à elles-seules 3,11 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes. Cela démontre donc que l'apport des caractéristiques contextuelles n'est que de 0,17 point. Les gains de parts de variance expliquée des autres scores de compétences oscillent entre 0,03 et 0,30 point. Dans ce cas, les caractéristiques contextuelles exogènes prises en compte dans le modèle n'influent pas sur la variabilité des compétences citoyennes inter-élèves. De la même façon que pour le collège, nous nous apercevons toutefois que ce sont les caractéristiques individuelles des lycéens qui comptent un peu plus que les caractéristiques contextuelles exogènes, pour expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves.

L'introduction des variables contextuelles exogènes des lycées dans le modèle 2.1 permet en revanche d'expliquer une plus forte part de variance inter-établissements de certains scores. Ainsi, 53,85 % de la variance inter-établissements de score global (25,53 % dans le modèle 1), 44,22 % de la variance de score d'engagement (35,30 % dans le modèle 1), 63,11 % de la variance de score d'attitudes démocratiques (24,11 % dans le modèle 1) et 31,70 % de

la variance de score de valeurs civiques (25,85 % dans le modèle 1) sont expliqués par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles des lycées. La différence entre le modèle 1 et le modèle 2.1 est encore plus importante pour le score de tolérance, dans la mesure où 50,65 % des différences de scores de tolérance entre lycées sont expliquées conjointement par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles des lycées (contre 0,66 % dans le modèle 1 qui n'inclut que les caractéristiques individuelles).

3.1.2.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes

Pour montrer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des lycées, nous nous sommes intéressés au type de lycée, au secteur (public ou privé), à l'environnement socio-économique du public scolarisé, au type de commune dans laquelle le lycée est situé et à sa taille. Quelques variables contextuelles exogènes des lycées influencent les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre établissements.

Le tableau en annexe 14 présente les caractéristiques sociodémographiques des lycéens et les caractéristiques contextuelles exogènes de leur lycée qui participent à l'explication de leurs scores de compétences citoyennes.

La taille du lycée

L'effet de la taille des lycées est peu significatif, puisque seules les différences de scores d'attitudes démocratiques et d'autodiscipline entre élèves et entre établissements sont expliquées par la taille des lycées. Les lycéens ont tendance à être plus autodisciplinés dans les établissements qui accueillent entre 100 à 300 élèves plutôt que dans ceux de taille moyenne (entre 300 et 700 élèves). Ce constat va dans le sens des résultats de Beaumont (2015), qui

montrent un effet globalement défavorable de la taille du lycée sur le climat scolaire. Les attitudes démocratiques sont également davantage développées dans les petites structures, les élèves de lycées de 300-500 et 500-700 élèves perdant respectivement 0,26 et 0,23 point au score d'attitudes démocratiques. Nous pourrions avancer l'idée que cela tient à un fonctionnement davantage participatif des établissements de petite taille.

Le type de commune

Le type de commune a également un effet peu significatif sur les compétences citoyennes des lycéens, puisqu'il ne contribue qu'à l'explication des différences de tolérance. Il apparaît que ce sont les communes rurales qui ont un avantage sur les communes de banlieue et de centre agglomération au score de tolérance. Cela montre donc que les élèves de lycées ruraux sont plus tolérants que les élèves de lycées de centre-ville ou de banlieue. Le fait que la tolérance soit plus favorable en milieu rural est intéressant, si nous nous référons à ce que Beaumont (2015) a révélé du climat scolaire qui est supposé meilleur en commune rurale qu'en centre-ville ou banlieue.

L'environnement socio-économique du public scolarisé

Les effets de l'environnement socio-économique du public scolarisé sont un peu plus significatifs. Lorsque les différences sont significatives, elles sont toujours à l'avantage des élèves de lycées défavorisés, qui obtiennent par exemple 0,18 point supplémentaire au score global par rapport aux élèves de lycées de milieu socio-économique intermédiaire et 0,21 point de plus que les élèves de lycées favorisés. Il est intéressant de souligner que la solidarité, l'autodiscipline et l'adhésion aux valeurs civiques, qui sont associées théoriquement au modèle éducatif républicain, sont meilleures dans les lycées défavorisés. Les élèves de lycées favorisés perdent 0,35 point au score de solidarité et 0,27 point aux scores d'autodiscipline et de valeurs civiques.

Pourtant, le climat scolaire, renvoyant notamment à l'ambiance générale et aux relations entre élèves et avec les adultes, a tendance à baisser si le public scolarisé est issu d'un milieu socio-économique défavorisé (Beaumont, 2015).

Le type de lycée

Le type de lycée est la variable contextuelle la plus significative. Seul le score de solidarité n'est pas concerné par des différences significatives entre élèves ou entre établissements imputées au type de lycée. La scolarisation en lycée professionnel (LP) s'avère défavorable pour le développement de compétences citoyennes, attendu que les élèves de LP n'obtiennent jamais de scores supérieurs à ceux des lycées polyvalents et des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT). Selon Dubet et Duru-Bellat (2020), les jeunes les moins éduqués adoptent davantage de valeurs antidémocratiques et se proclament en faveur de régimes autoritaires et opposés à l'immigration.

Ce sont les élèves de LEGT qui obtiennent toujours des scores supérieurs à ceux des élèves de lycées polyvalents et surtout à ceux des élèves de lycées professionnels. Les élèves de LEGT gagnent entre 0,22 et 0,48 point aux différents scores par rapport aux élèves de lycées professionnels. Par exemple, les élèves de lycées polyvalents et de LEGT gagnent respectivement 0,26 point et 0,46 point de plus au score de tolérance que ceux des lycées professionnels. Ils obtiennent en outre 0,28 point supplémentaire au score de tolérance si leur lycée appartient au secteur privé. Le fait que les élèves de LP soient moins tolérants entre eux que les élèves de LEGT n'est pas surprenant, si nous prenons en considération d'autres travaux qui ont pointé un niveau de violence plus élevé en LP (Juillard, 2014) avec davantage de violences verbales (Debarbieux et Fotinos, 2010) et un climat scolaire plus favorable en LEGT (Beaumont, 2015).

Focus sur la population des élèves en lycée professionnel

Nous effectuons des analyses multiniveaux en choisissant de faire un « focus » sur une population d'élèves en particulier. Celui-ci concerne les élèves scolarisés en lycée professionnel (LP), ce qui devrait permettre d'identifier les caractéristiques individuelles et contextuelles qui permettent à certains élèves de LP de développer davantage de compétences citoyennes que leurs camarades scolarisés dans les mêmes lycées.

Le coefficient de corrélation intra-établissement montre une faible part de variance inter-lycées professionnels, estimé à 6,40 % de la variance totale du score global de compétences citoyennes des lycéens de LP (*annexe 15*).

On observe par ailleurs un effet relativement faible des variables contextuelles des lycées professionnels sur le développement de compétences citoyennes, car elles ne permettent d'augmenter la part de variance expliquée que de 0,07 point (*annexe 16*). Les caractéristiques sociodémographiques des élèves jouent un rôle un peu plus important, expliquant 1,54 % des différences de scores « global » entre élèves. Par ailleurs, les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes expliquent un peu mieux les différences de scores entre établissements, à hauteur de 13,87 % de la variance totale.

La seule explication des différences de scores de compétences citoyennes entre les élèves de lycée professionnel repose donc sur l'intérêt des parents pour l'actualité, puisque ce sont les élèves de lycée professionnel dont les parents s'intéressent à l'actualité qui obtiennent des scores de compétences citoyennes globalement plus élevés.

3.1.3. Que conclure sur l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements scolaires ?

Les analyses menées ont permis de montrer que les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges et des lycées ont un effet modéré sur le développement des compétences citoyennes des élèves. Pour ainsi dire, elles contribuent assez peu à expliquer les différences de certains scores de compétences citoyennes entre élèves, les parts de variance expliquée des scores par les variables contextuelles des établissements ne dépassant pas 0,30 %. Les différences inter-élèves sont donc peu expliquées par les caractéristiques contextuelles des collèges et des lycées, mais cela n'est pas surprenant, attendu que des caractéristiques contextuelles de l'établissement (= niveau 2) contribuent plus difficilement à expliquer les différences entre élèves (= niveau 1) (Bressoux, 2010). Pour certains scores (score global, engagement, tolérance, valeurs civiques), les caractéristiques contextuelles exogènes jouent d'ailleurs assez bien sur l'effet de l'établissement contribuant au développement de compétences citoyennes.

Les caractéristiques contextuelles exogènes des établissements expliquent mieux les différences entre établissements, même si les variances inter-établissements sont plus faibles que les variances inter-élèves (*voir modèles vides, page 316*). Autrement dit, les variances entre établissements étant plus faibles que celles entre élèves, la variabilité à expliquer entre établissements est moins grande. Ceci étant, l'effet de l'établissement sur les compétences de tolérance s'explique en grande partie par ses caractéristiques contextuelles exogènes. La tolérance étant orientée sur la relation aux autres, l'attention portée à la qualité des relations sociales entre élèves ou entre personnels, à la lutte contre toutes formes de discriminations ou à l'entraide, pourrait différer selon les collèges et les lycées.

Malgré de faibles parts de variance expliquée inter-élèves, on distingue tout de même des profils d'établissements dans lesquels le développement de compétences citoyennes des élèves est plus favorable. Les collèges et lycées ruraux et défavorisés constitueraient un

environnement favorable au développement de compétences citoyennes, mais toutes ne sont pas développées dans les mêmes conditions (*tableau 59*).

Tableau 59 : caractéristiques contextuelles exogènes des collèges et des lycées qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves

	Score global	Engagement	Attitudes démo.	Tolérance	Solidarité	Autodisc.	Valeurs civiques
Caractéristiques exogènes des collèges	Commune rurale	Éducation prioritaire (REP+)	Milieu favorisé	Milieu favorisé	Éducation prioritaire (REP) et collège public hors EP	Milieu défavorisé	Public hors EP et privé
		Commune rurale		Commune rurale	Milieu défavorisé		Commune rurale
Caractéristiques exogènes des lycées	LEGT	LEGT	LEGT	LEGT	Milieu défavorisé	LEGT et LPO	LEGT
	Milieu défavorisé		100-300 élèves	Secteur privé		Commune rurale	Milieu défavorisé
				100-300 élèves		100-300 élèves	

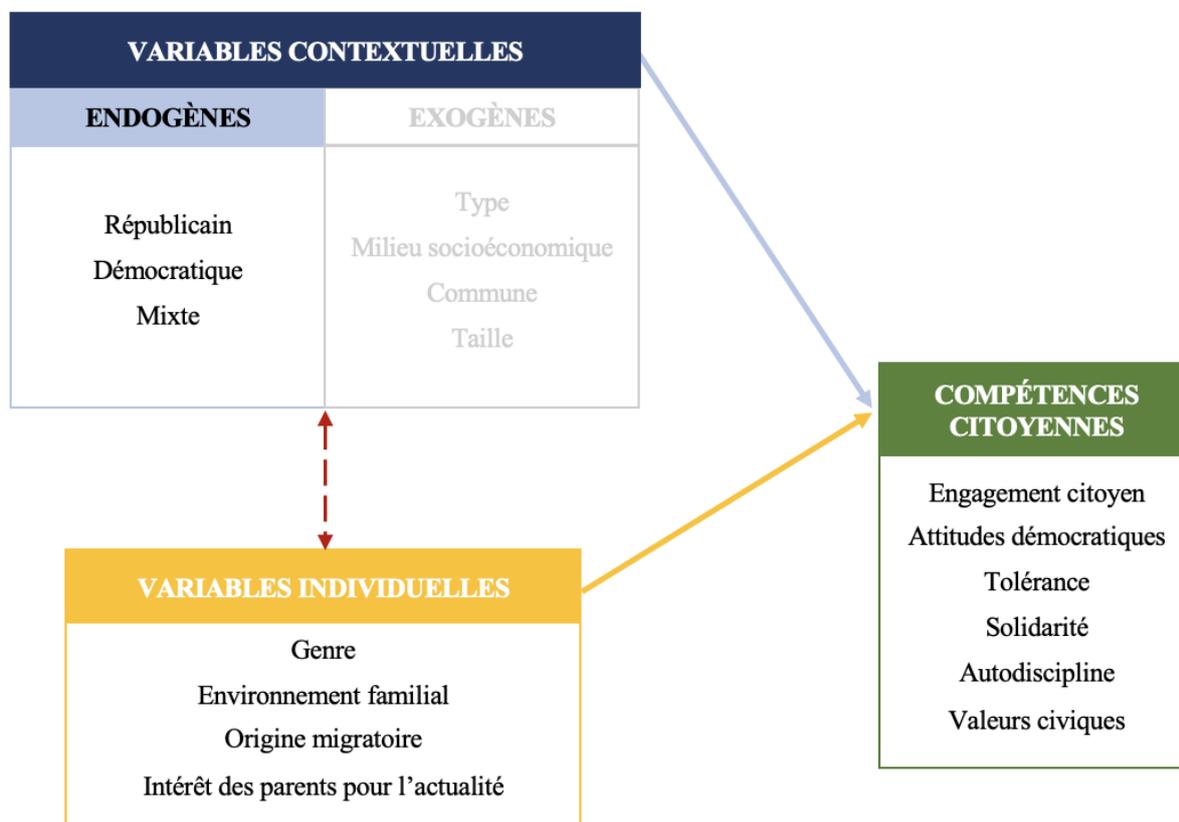
L'engagement et la solidarité sont davantage développés dans les collèges d'éducation prioritaire, tandis que les scores de compétences citoyennes sont majoritairement plus élevés dans les LEGT (hormis pour la solidarité, dont l'effet du type de lycée est non significatif). Le milieu défavorisé constitue souvent un environnement propice au développement de compétences citoyennes ; il a de fait un effet toujours significatif et positif sur les scores de solidarité, d'autodiscipline et de valeurs civiques, à la fois pour le collège et le lycée. À l'inverse, la tolérance est plus favorable dans les collèges favorisés, tout comme les attitudes démocratiques qui y sont davantage développées. Le milieu socio-économique favorisé des lycées n'a jamais d'effet significatif sur les scores de compétences citoyennes. Le milieu rural constitue toujours un meilleur environnement que le milieu urbain (score global, engagement et valeurs civiques et tolérance pour les deux niveaux d'enseignement). Concernant la taille, ce sont toujours les plus petits établissements qui constituent un environnement favorable au développement de certaines compétences citoyennes, telles que la tolérance (collège), les attitudes démocratiques et l'autodiscipline (lycée).

Suite à la mise en évidence d'une faible relation entre caractéristiques exogènes et compétences citoyennes, nous présentons l'analyse de la troisième hypothèse portant sur l'influence des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements sur le niveau de compétences citoyennes.

3.2. Le rôle des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements

Nous nous attachons à étudier l'hypothèse 3, qui suppose que la politique de l'établissement, mesurée par le biais de caractéristiques contextuelles endogènes des établissements, a un effet sur les scores de compétences citoyennes des élèves (*figure 33*). Les caractéristiques endogènes renvoient au modèle éducatif des établissements, reflétant leurs conceptions démocratiques, républicaines ou mixtes de la citoyenneté. Notre objectif est désormais de déterminer si les variables endogènes sont des variables explicatives des variances de scores de compétences citoyennes entre élèves.

Figure 33 : effet des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes



En complément des caractéristiques sociodémographiques des élèves, nous ajoutons, dans le modèle 2.2, ces caractéristiques contextuelles endogènes, illustrées grâce au modèle éducatif des établissements scolaires (démocratique, républicain et mixte). Ces étapes nous aident à déterminer la part explicative des caractéristiques individuelles des élèves et des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements dans la variance des scores de compétences citoyennes. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est d'isoler le poids des caractéristiques des établissements dans l'explication de ces différences. De la même manière que pour l'effet des caractéristiques exogènes, nous effectuons des analyses multiniveaux pour mettre en lumière un effet des caractéristiques endogènes des établissements sur le score global et sur les six domaines de compétences citoyennes.

3.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des établissements

Nous nous intéressons désormais au modèle 2.2, qui introduit des variables explicatives de niveau 2. Cette fois-ci, nous introduisons dans ce modèle les caractéristiques contextuelles endogènes des établissements, qui viennent s'ajouter aux variables explicatives de niveau 1 (genre, environnement familial, origine migratoire, intérêt des parents pour l'actualité). Sont alors pris en compte les modèles éducatifs des établissements : le modèle démocratique, le modèle républicain et le modèle mixte. Cette étape nous permet de déterminer la part explicative des caractéristiques individuelles et des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements dans la variance des scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements. Nous cherchons à isoler le poids des caractéristiques des établissements dans l'explication de ces différences.

3.2.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des collèges

Nous constatons que l'introduction des variables contextuelles endogènes des collèges, soit leur modèle éducatif, dans le modèle 2.2 n'implique aucune diminution des variances inter-élèves et inter-établissements par rapport à celles du modèle 1 (*annexe 17*). Les parts de variance expliquée inter-élèves sont très rarement supérieures à celles du modèle 1, ce qui signifie que les caractéristiques contextuelles endogènes des collèges jouent un rôle très faible, voire inexistant, dans l'explication de ces différences de scores de compétences citoyennes entre élèves. Certaines parts de variance expliquée inter-établissements sont même plus faibles que celles du modèle 1.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et le modèle éducatif des collèges expliquent 6,12 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes, alors

que les caractéristiques individuelles des élèves expliquent à elles-seules 6,07 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes. Cela signifie donc que l'apport des caractéristiques contextuelles n'est que de 0,05 point. Pour les scores d'engagement, de tolérance et d'autodiscipline, le modèle éducatif ne joue aucun rôle dans l'explication des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves. Les parts de variance expliquée des autres scores de compétences oscillent entre 0,03 % et 0,06 %. L'effet du modèle éducatif serait alors moins fort que celui des caractéristiques contextuelles exogènes.

Compte tenu de ces très faibles parts de variance expliquée, nous effectuons le même constat que pour l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements : ce sont les caractéristiques sociodémographiques des collégiens qui comptent le plus pour expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves, ces dernières étant très faiblement expliquées par le modèle éducatif de leur collège.

Certaines différences de scores entre collèges sont révélées par l'ajout des caractéristiques contextuelles des collèges dans le modèle 2.2. La part de variance expliquée du score d'engagement passe de 45,65 % dans le modèle 1 à 51,17 % dans le modèle 2.2. Il en est de même pour celle du score de tolérance, qui passe de 10,03 % dans le modèle 1 à 10,78 % dans le modèle 2.2. Toutefois, l'introduction des variables contextuelles endogènes des collèges dans le modèle 2.2 relate peu de différences de scores entre collèges, augmentant ainsi la variance inter-établissements. Les différences de ces scores entre collèges sont donc moins bien expliquées, lorsque le modèle éducatif des collèges est pris en compte, puisqu'on relève des parts de variance expliquée plus faibles dans le modèle 2.2 que dans le modèle 1. Pour les scores d'attitudes démocratiques, de tolérance, de solidarité et de valeurs civiques dont les parts de variance expliquée inter-établissements du modèle 2.2 sont moins élevées que celles du modèle 2.1 (caractéristiques contextuelles exogènes), cela indique que les différences de ces scores sont davantage décrites par les caractéristiques exogènes que par les caractéristiques endogènes des collèges.

Le modèle éducatif des collèges n'explique donc que les différences de deux scores entre établissements (engagement citoyen et tolérance).

3.2.1.2. Les différences de scores de compétences citoyennes entre lycéens et entre lycées expliquées par les caractéristiques contextuelles endogènes des lycées

L'introduction des variables contextuelles endogènes des lycées (ou modèle éducatif) dans le modèle 2.2 implique une faible diminution des variances inter-élèves, voire une absence de diminution des variances (*annexe 18*). Les parts de variance expliquée inter-élèves sont toujours supérieures à celles du modèle 1, mais elles n'augmentent que de quelques centièmes. Cela signifie donc que les caractéristiques contextuelles endogènes des lycées jouent un rôle très faible, voire inexistant, dans la variabilité inter-élève des compétences citoyennes. Les variances inter-établissements sont, quant à elles, plus élevées et les parts de variance expliquée inter-établissements plus faibles dans le modèle 2.2 que dans le modèle 1. Ces très faibles parts de variance expliquée nous portent à considérer le rôle quasi inexistant du modèle éducatif dans l'explication des différences de compétences citoyennes entre élèves, ces dernières étant davantage expliquées par les caractéristiques individuelles des lycéens.

Les différences de certains scores entre lycées ne sont pas beaucoup plus expliquées par l'introduction de ces variables contextuelles endogènes des lycées dans le modèle 2.2. Eu égard aux parts de variance expliquée qui diminuent dans le modèle 2.2, les différences de scores de compétences citoyennes (à l'exception de la tolérance) entre lycées sont moins bien expliquées, lorsque le modèle éducatif des lycées est pris en compte. Par conséquent, le modèle éducatif des lycées ne rend compte que très faiblement des différences de scores de tolérance entre établissements. Les caractéristiques contextuelles endogènes, ou modèle éducatif, ont donc une part explicative (quasi) nulle dans les différences de scores entre élèves et entre lycées.

3.2.2. Les caractéristiques contextuelles endogènes qui permettent d'expliquer les différences de scores de compétences citoyennes

Les tableaux en annexes 19 et 20 présentent, respectivement, les caractéristiques sociodémographiques des collégiens et les caractéristiques contextuelles endogènes des collèges, puis celles des lycéens et des lycées contribuant à expliquer leurs scores de compétences citoyennes.

Au collège, l'effet du modèle éducatif n'est significatif que pour le score d'engagement citoyen (*annexe 19*). Cela montre que l'on observe des différences d'engagement citoyen entre élèves et entre collèges selon le modèle éducatif du collège. Ce sont les élèves du modèle éducatif de type démocratique qui obtiennent des scores moins élevés, avec une différence de 0,13 point, par rapport aux élèves de collèges de type républicain. Ces derniers sont de fait plus engagés politiquement et / ou dans le monde associatif par rapport à leurs camarades de collèges de type démocratique.

Au lycée, les différences de scores de tolérance observées entre élèves et entre établissements sont faiblement, mais significativement, expliquées par le modèle éducatif du lycée (*annexe 20*).

Le niveau de tolérance est meilleur dans les lycées de type mixte plutôt que dans les lycées de type républicain (+ 0,21 point). Les élèves de lycées « mixtes » sont donc plus tolérants que les élèves de lycées de type républicain. Pourtant, Meuret et Lambert (2011) s'interrogent sur la pertinence d'un « métissage » entre les deux modèles qui, selon eux, ne favoriserait pas une action cohérente et aurait même un impact négatif sur les élèves.

Nous supposons que le modèle démocratique serait le modèle qui permettrait aux élèves de développer des compétences citoyennes qui lui sont associées, telles que l'engagement

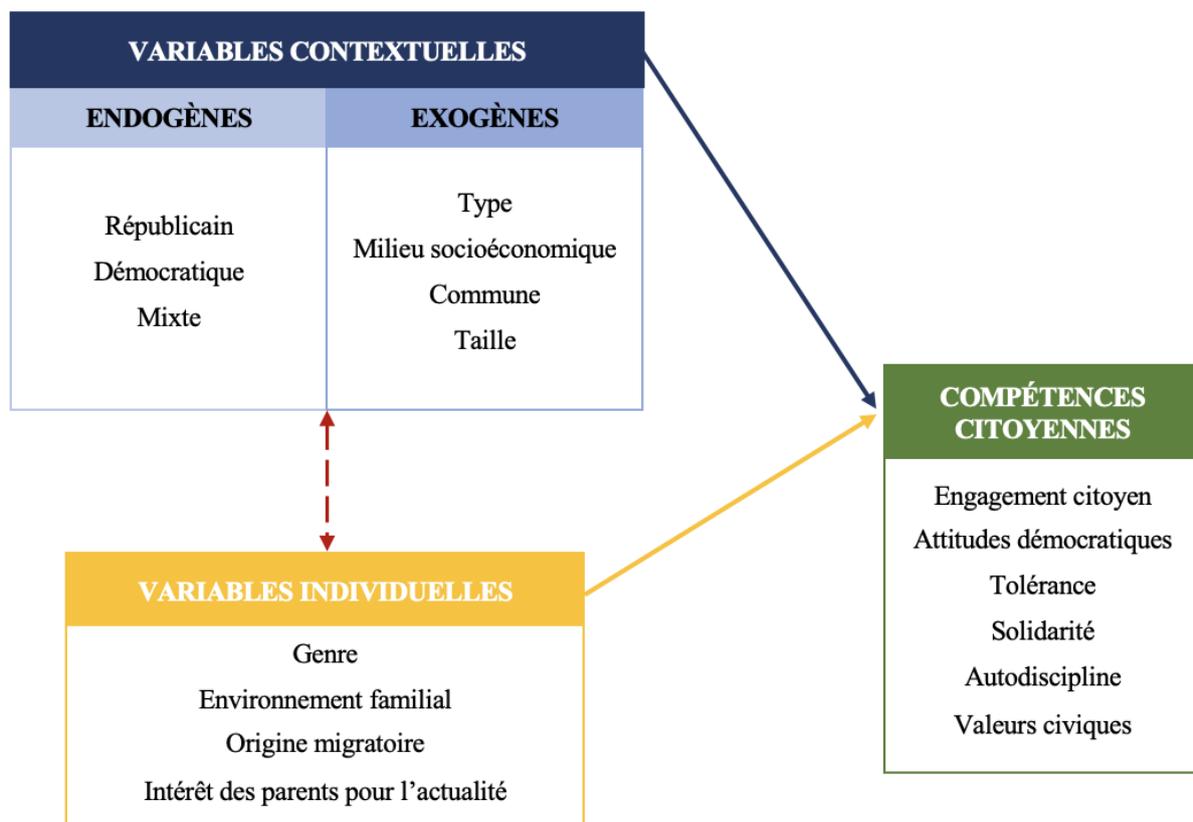
citoyen, les attitudes démocratiques et la tolérance. Le modèle républicain serait, quant à lui, plus approprié pour développer des compétences citoyennes dites « républicaines », telles que les attitudes de solidarité, l'autodiscipline et les valeurs civiques. Nous nous attendions donc à ce que les deux modèles développent des compétences citoyennes différentes en fonction de leur vision de la citoyenneté (hypothèse 3). En croisant le niveau scolaire et le modèle éducatif de l'établissement, nous remarquons que les collèges adoptent davantage un modèle éducatif républicain que les lycées, alors que ces derniers sont plus souvent « mixtes » (*voir chapitre V*). Les collèges « républicains » ont tendance à prêter attention à la solidarité entre enseignants et à la transmission des valeurs civiques, tandis que les lycées de type mixte s'intéressent à certaines de ces dimensions « républicaines », mais sont également soucieux d'impliquer les élèves, de les faire participer et de faire régner un climat tolérant.

En fait, tout se passe comme si les collèges et les lycées avaient des visions différentes de la citoyenneté et qu'ils adoptaient, par conséquent, des modèles éducatifs différents : le modèle éducatif ne semble pas être « choisi » selon la vision de la citoyenneté, mais plutôt en fonction de l'âge du public scolarisé (collège ou lycée), impactant ainsi la vision et les pratiques citoyennes des établissements. Les collèges sont donc plus « républicains » et adoptent davantage une transmission magistrale pour inculquer des valeurs civiques aux élèves, accordent une place importante à l'autodiscipline et à la solidarité, la coopération. Les lycées préfèrent, quant à eux, majoritairement un modèle éducatif « mixte », tournés à la fois vers des dimensions démocratiques et républicaines. Nous pouvons cependant supposer que c'est le mode de transmission de l'éducation à la citoyenneté qui diffère : l'expérimentation des élèves, au moyen de la prise en compte de leurs avis au sein de l'établissement, et la qualité de leurs relations (absence de harcèlement, de violences, de racisme), seraient particulièrement importants dans les lycées « mixtes ».

3.3. Le rôle des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements

Nous nous attachons dès lors à analyser l'effet conjoint des deux types de caractéristiques contextuelles sur les compétences citoyennes des élèves, supposé par l'hypothèse 4 (figure 34). Notre analyse se porte sur les effets conjoints des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements, tout en considérant l'effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Figure 34 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements sur leur niveau de compétences citoyennes (hypothèse 4)



Nous présentons les modèles multiniveaux complets (modèle 2.3) qui contribuent à expliquer les variances inter-élèves et inter-établissements de chaque score de compétences citoyennes des collégiens. Ce modèle 2.3 fait donc suite au modèle 1, qui ne prenait en compte que les caractéristiques individuelles des élèves.

3.3.1. Caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges

3.3.1.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre collégiens et entre collèges expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges

L'introduction des variables contextuelles exogènes et endogènes dans le modèle 2.3 implique une faible diminution des variances inter-élèves, voire une absence de diminution des variances (tableau 60). Cela révèle que les parts de variance expliquée inter-élèves n'augmentent que très peu, voire n'augmentent pas du tout.

Tableau 60 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges (modèle 2.3)

COLLÈGE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,587	0,781	0,703	0,883	0,881	0,853	0,759
Variance inter-établissements	0,028	0,011	0,030	0,035	0,023	0,045	0,023
Part de variance expliquée inter-élèves	6,20%	5,51%	2,96%	1,25%	1,91%	1,75%	4,39%
Part de variance expliquée inter-établissements	30,60%	48,41%	42,54%	36,18%	35,31%	-6,11%	42,59%

Note de lecture : Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles des collèges expliquent 5,51 % de la variance inter-élèves du score d'engagement citoyen. Le calcul des parts de variance expliquée se réfère toujours au modèle vide : $(0,826-0,781) / 0,826 = 5,51 \%$.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges expliquent 6,20 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes. Cela implique que l'apport des deux types de caractéristiques contextuelles n'est que de 0,13 point. Le constat est identique pour les autres scores, étant donné que les caractéristiques contextuelles des collèges n'expliquent qu'entre 0,02 % et 0,17 % de la variance inter-élèves des différents scores. Il semblerait que ce soit les différences de scores de tolérance entre collégiens qui soient les mieux expliquées par ces caractéristiques contextuelles.

De nouveau, nous faisons le constat que ce sont les caractéristiques sociodémographiques des collégiens qui comptent le plus pour expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et que, par conséquent, ces dernières sont très faiblement expliquées par les caractéristiques contextuelles des collèges. Il s'agit toutefois, dans ce modèle 2.3, des parts de variance expliquée les plus élevées parmi les trois modèles intégrant les caractéristiques contextuelles (modèles 2.1, 2.2 et 2.3).

L'ajout des variables contextuelles exogènes des collèges dans le modèle 2.3 permet d'expliquer une part un peu plus importante de variance inter-établissements de certains scores, attendu que plusieurs parts de variance expliquée ont augmenté d'au moins 2 points entre le modèle 1 et le modèle 2.3 (scores d'engagement citoyen, d'attitudes démocratiques, de valeurs civiques, solidarité). Les caractéristiques contextuelles des collèges expliqueraient donc davantage les différences inter-établissements que les différences inter-élèves, ces dernières n'étant que très faiblement expliquées par les caractéristiques contextuelles, à la fois exogènes et endogènes, des collèges. Avec des gains de variance expliquée entre 0,02 % et 0,17 % à l'introduction des deux types de caractéristiques contextuelles, l'effet s'avère être légèrement plus fort, lorsque les caractéristiques exogènes et endogènes des établissements sont prises en compte.

3.3.1.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges qui expliquent les différences de scores de compétences citoyennes

Pour montrer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges, nous nous sommes intéressés au type de collège, à l'environnement socio-économique du public scolarisé, au type de commune dans laquelle le collège est situé et à sa taille, ainsi qu'à son modèle éducatif. Quelques variables contextuelles des collèges influencent les scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre établissements.

Le tableau 61 présente le modèle multiniveau complet (modèle 2.3), avec les caractéristiques sociodémographiques des collégiens et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes de leur collège qui contribuent à expliquer leurs scores de compétences citoyennes.

Tableau 61 : modèle multiniveau complet expliquant les scores de compétences citoyennes des collégiens (modèle 2.3)

VARIABLES (COLLÈGE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,587	0,781	0,703	0,883	0,881	0,853	0,759
Variance inter-établissements	0,028	0,011	0,030	0,035	0,023	0,045	0,023
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	-0,06**	-0,23***	NS	-0,21***	+0,17***	+0,19***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,15***	+0,18***	+0,12***	NS	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,34***	+0,37***	+0,36***	NS	NS	NS	+0,28**
Élève immigré (réf.)							

Deuxième partie - Chapitre VI : Contexte de l'établissement scolaire et compétences citoyennes des élèves

Élève non immigré	NS	-0,11**	+0,10**	NS	NS	-0,12**	+0,23***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,41***	+0,38***	+0,19***	+0,10**	+0,25***	+0,19***	+0,36***
Caractéristiques collège (niveau 2)							
100-300 élèves (réf.)							
300-500 élèves	NS						
500-700 élèves	NS						
700-900 élèves	NS	NS	NS	-0,34***	NS	NS	NS
+900 élèves	NS						
Commune rurale (réf.)							
Commune centre agglomération	NS	NS	NS	-0,14**	NS	NS	NS
Commune banlieue	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-0,11*
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)							
Milieu socio-économique intermédiaire	NS	NS	NS	NS	-0,23***	-0,22**	-0,18**
Milieu socio-économique favorisé	NS	NS	+0,26**	+0,28**	-0,35***	-0,25*	NS
Collège REP+ (réf.)							
Collège REP	NS	NS	NS	NS	+0,32**	NS	NS
Collège public hors EP	NS	-0,22*	NS	NS	+0,31**	NS	+0,33**
Collège privé	NS	NS	NS	NS	NS	NS	+0,38**
Modèle éducatif du collège (niveau 2)							
Modèle éducatif républicain (réf.)							
Modèle éducatif mixte	NS						
Modèle éducatif démocratique	NS	-0,12*	NS	NS	NS	NS	NS
Part de variance expliquée inter-élèves	6,20%	5,51%	2,96%	1,25%	1,91%	1,75%	4,39%
Part de variance expliquée inter-établissements	30,60%	48,41%	42,54%	36,18%	35,31%	-6,11%	42,59%

Significativité : * p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01.

Dans ce modèle d'analyse prenant en compte les deux types de caractéristiques contextuelles, nous constatons que les effets sont quasiment identiques à ceux des sous-parties 3.1.1.2 et 3.2.2, qui présentent les analyses sur le rôle des caractéristiques contextuelles exogènes, puis des caractéristiques endogènes des collèges dans le développement des compétences citoyennes des élèves.

L'effet de la taille est très faible, puisqu'on observe uniquement un niveau de tolérance moins bon dans les collèges de grande taille. L'avantage est également aux collèges de communes rurales, dans lesquels le niveau de tolérance et d'adhésion aux valeurs civiques est meilleur. Les élèves de collèges favorisés adoptent davantage d'attitudes démocratiques et semblent plus tolérants, mais les élèves de collèges défavorisés sont plus solidaires, plus autodisciplinés et adhèrent davantage aux valeurs civiques. Les élèves de collèges privés ne sont pas ceux qui développent le plus de compétences citoyennes. En effet, les élèves de collèges privés adhèrent davantage aux valeurs civiques, mais les élèves de collèges de REP+ sont plus engagés et les élèves de collèges publics hors éducation prioritaire et de REP sont plus solidaires. Enfin, ce sont dans les collèges de type républicain que les élèves sont les plus engagés : il s'agit là de l'unique effet du modèle éducatif sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Le tableau 62, ci-dessous, récapitule les caractéristiques exogènes et endogènes des collèges qui influent positivement sur le développement de chaque domaine de compétences citoyennes des élèves.

Tableau 62 : caractéristiques sociodémographiques et caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves

	Score global	Engagement	Attitudes démo.	Tolérance	Solidarité	Autodisc.	Valeurs civiques
Caractéristiques sociodémographiques des élèves	Garçon	Garçon	Milieu socioéco. favorisé			Fille	Milieu socioéco. favorisé
	Milieu socioéco. favorisé	Milieu socioéco. favorisé	Origine non immigrée	Garçon	Fille	Origine immigrée	Origine non immigrée
	Intérêt des parents pour l'actualité	Origine immigrée	Intérêt des parents pour l'actualité	Intérêt des parents pour l'actualité	Intérêt des parents pour l'actualité	Intérêt des parents pour l'actualité	Intérêt des parents pour l'actualité
		Intérêt des parents pour l'actualité					
Caractéristiques exogènes des collèges	/	Éducation prioritaire (REP+)	Milieu favorisé	Milieu favorisé Commune rurale 100-300 élèves	Éducation prioritaire (REP) et collège public hors EP Milieu défavorisé	Milieu défavorisé	Privé Milieu défavorisé Commune rurale
	/	Modèle républicain	/	/	/	/	/

Les élèves qui développent davantage de compétences citoyennes, tous domaines confondus, sont ceux dont les parents s'intéressent à l'actualité, attestant sans doute de l'importance du rapport à la citoyenneté des parents dans le développement de compétences citoyennes de leurs enfants. Les élèves de milieu socio-économique favorisé développent globalement plus de compétences citoyennes, sont engagés, adoptent des attitudes démocratiques et adhèrent aux valeurs civiques, davantage que leurs camarades de milieu socio-

économique défavorisé. Les garçons d'origine immigrée sont plus engagés, alors que les filles d'origine immigrée sont plus autodisciplinées.

Les élèves les plus engagés sont scolarisés dans des collèges situés en REP+, qui adoptent un modèle éducatif républicain. Il est d'ailleurs intéressant de spécifier que, parmi les collèges de REP+, 80 % choisissent un modèle éducatif républicain (*voir chapitre V*). Nous constatons alors que les élèves scolarisés en collèges de REP+ seraient plus engagés, lorsque le modèle éducatif de leur collège est de type républicain. Pour les autres scores, seules les caractéristiques contextuelles exogènes comptent pour expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves. Les collèges favorisés permettent à leurs élèves de développer plus d'attitudes démocratiques, alors que les élèves de collèges privés, défavorisés et ruraux adhèrent davantage aux valeurs civiques. Il est d'ailleurs intéressant de préciser qu'une scolarisation dans un collège défavorisé ou d'éducation prioritaire ne semble pas avoir de retombées négatives sur le développement de certaines compétences citoyennes, surtout si les élèves appartiennent à un milieu socio-économique favorisé : les élèves de milieu socio-économique favorisé, scolarisés en collège de REP+ ou défavorisé, sont plus engagés et adhèrent davantage aux valeurs civiques.

En outre, le niveau de tolérance est meilleur dans les collèges favorisés, ruraux et de petite taille, mais les élèves de collèges défavorisés sont plus autodisciplinés et sont également plus solidaires, surtout s'ils sont scolarisés dans des collèges de REP et des collèges publics hors éducation prioritaire. Nous n'observons toutefois aucun effet des caractéristiques contextuelles des collèges sur le score global de compétences citoyennes.

3.3.2. Caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées

Nous nous intéressons désormais au modèle multiniveau complet 2.3 concernant le lycée, qui introduit les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées. Les

variables prises en compte sont les suivantes : la taille du lycée (100-300 élèves jusqu'à plus de 900 élèves), le type de commune dans laquelle est localisé l'établissement (rurale, centre-ville, banlieue), le type de lycée (LEGT, lycée polyvalent, lycée professionnel), le secteur public ou privé, le milieu socio-économique du lycée, ainsi que le modèle éducatif du lycée. Cette étape nous permet de déterminer la part explicative des caractéristiques individuelles et des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements dans la variance des scores de compétences citoyennes entre les établissements. Nous cherchons ici à isoler le poids des caractéristiques des établissements dans l'explication de ces différences.

3.3.2.1. Les différences de scores de compétences citoyennes entre lycéens et entre lycées expliquées par les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées

L'introduction des variables contextuelles exogènes et endogènes des lycées dans le modèle 2.3 entraîne systématiquement une diminution des variances inter-élèves et inter-établissements (*tableau 63*), qui s'avère toutefois assez faible pour certains scores. Les parts de variance expliquée inter-élèves et inter-établissements ont donc augmenté entre le modèle 1 et le modèle 2.3, mais elles sont quasiment identiques au modèle 2.1, qui ne prend en compte que les caractéristiques exogènes, confirmant ainsi que le modèle éducatif n'aurait qu'un faible impact sur le développement de compétences citoyennes des lycéens. De plus, les parts de variance expliquée inter-élèves sont toujours plus faibles que les parts de variance expliquée inter-établissements.

Tableau 63 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées (modèle 2.3)

LYCÉE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,531	0,804	0,695	0,775	0,896	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,043	0,025	0,055	0,043	0,026	0,037	0,048
Part de variance expliquée inter-élèves	3,27%	4,90%	1,17%	0,19%	1,46%	1,58%	2,26%
Part de variance expliquée inter-établissements	52,38%	42,60%	62,37%	50,65%	-3,16%	11,99%	30,01%

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées expliquent 3,27 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes, alors que les caractéristiques individuelles des élèves expliquent à elles-seules 3,11 % de la variance inter-élèves du score global de compétences citoyennes. Cela signifie donc que l'apport des caractéristiques contextuelles n'est que de 0,16 point. Les gains de parts de variance expliquée des autres scores de compétences oscillent entre 0,04 % et 0,30 point. Dans le modèle 2.3, les gains de parts de variance expliquée de quatre scores (attitudes démocratiques, solidarité, autodiscipline et valeurs civiques) sont même particulièrement faibles (entre 0,04 et 0,09 point) : dans ce cas, les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes ne jouent presque aucun rôle dans l'explication des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves.

Nous nous apercevons également, de la même façon que pour le collège, que ce sont les caractéristiques individuelles des lycéens qui comptent légèrement plus que les caractéristiques contextuelles des lycées pour expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves.

L'introduction des variables contextuelles exogènes des lycées dans le modèle 2.3 permet, en revanche, d'expliquer une plus forte part de variance inter-établissements de certains scores (score global, attitudes démocratiques, valeurs civiques, tolérance).

Il est également intéressant de noter que les parts de variance expliquée inter-établissements du modèle 2.3 sont toutes plus faibles que celles du modèle 2.1, qui n'intègre que les caractéristiques contextuelles exogènes. Cela signifie que l'effet conjoint des deux types de caractéristiques contextuelles des lycées est moins fort que lorsqu'on ne tient compte que des caractéristiques exogènes des lycées.

3.3.2.2. Les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées qui expliquent les différences de scores de compétences citoyennes

Quelques variables contextuelles exogènes des lycées jouent un rôle dans l'explication des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre établissements. Nous ne présenterons pas les résultats de façon détaillée, dans la mesure où ils sont quasiment identiques à ceux du modèle 2.1. Le tableau 64 présente les caractéristiques sociodémographiques des lycéens et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes de leur lycée qui contribuent à expliquer leurs scores de compétences citoyennes.

Tableau 64 : modèle multiniveau complet expliquant les scores de compétences citoyennes des lycéens (modèle 2.3)

VARIABLES (LYCÉE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,531	0,804	0,695	0,775	0,896	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,043	0,025	0,055	0,043	0,026	0,037	0,048
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	NS	-0,28***	+0,06*	-0,06*	+0,15***	+0,23***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	NS	NS	NS	NS	NS	NS	+0,07*
Environnement familial favorisé	+0,18***	+0,21***	+0,23***	NS	NS	NS	+0,18***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	NS	+0,13**	NS	-0,17***	-0,13**	+0,10*
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,34***	+0,39***	+0,09*	NS	+0,24***	NS	+0,33***
Caractéristiques lycée (niveau 2)							
100-300 élèves (réf.)							
300-500 élèves	NS	NS	-0,28**	+0,21*	NS	-0,25**	NS
500-700 élèves	NS	NS	-0,21*	NS	NS	-0,21*	NS
700-900 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
+900 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Commune rurale (réf.)							
Commune centre agglomération	NS	NS	NS	-0,32***	NS	NS	NS
Commune banlieue	NS	NS	NS	-0,27**	NS	NS	NS
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)							
Milieu socio-économique intermédiaire	-0,18**	NS	NS	NS	-0,22**	-0,19*	-0,25**
Milieu socio-économique favorisé	-0,21*	NS	NS	NS	-0,34***	-0,28**	-0,26**

Deuxième partie - Chapitre VI : Contexte de l'établissement scolaire et compétences citoyennes des élèves

Secteur public (réf.)							
Secteur privé	NS	NS	NS	+0,31***	NS	NS	NS
Lycée professionnel (réf.)							
Lycée polyvalent	+0,36***	+0,19*	+0,39***	+0,23*	NS	NS	+0,26**
Lycée d'enseignement général et technologique	+0,49***	+0,27***	+0,47***	+0,44***	NS	+0,21**	+0,36***
Modèle éducatif du lycée (niveau 2)							
Modèle éducatif républicain (réf.)							
Modèle éducatif mixte	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Modèle éducatif démocratique	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Part de variance expliquée inter-élèves	3,27%	4,90%	1,17%	0,19%	1,46%	1,58%	2,26%
Part de variance expliquée inter-établissements	52,38%	42,60%	62,37%	50,65%	-3,16%	11,99%	30,01%

Significativité : * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

L'effet de la taille apparaît plus significatif que pour le collège, avec un avantage des petits lycées pour les scores d'attitudes démocratiques et d'autodiscipline et un avantage des lycées de taille moyenne pour la tolérance. Le niveau de tolérance est également meilleur dans les lycées ruraux. L'effet du milieu défavorisé est toujours positif : comme les collégiens d'établissements défavorisés, les élèves de lycées défavorisés sont plus solidaires, plus autodisciplinés et adhèrent davantage aux valeurs civiques. Ils développent globalement plus de compétences citoyennes que les élèves de lycées favorisés. Le secteur du lycée n'est significatif que pour un score, avec le constat que les élèves de lycées privés sont plus tolérants. À l'inverse, le type de lycée contribue, de façon très significative, à expliquer les différences de scores : les élèves de LEGT obtiennent de meilleurs scores de compétences citoyennes (hormis pour le score de solidarité). Enfin, contrairement au collège qui enregistre au moins un effet significatif du modèle éducatif, ce dernier n'explique aucunement les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre lycées.

Le tableau 65, ci-dessous, résume les caractéristiques exogènes et endogènes des lycées qui influent positivement sur le développement de chaque domaine de compétences citoyennes des élèves.

Tableau 65 : caractéristiques sociodémographiques et caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves

	Score global	Engagement	Attitudes démo.	Tolérance	Solidarité	Autodisc.	Valeurs civiques
Caractéristiques sociodémographiques des élèves	Milieu socioéco. favorisé Intérêt des parents pour l'actualité	Garçon Milieu socioéco. favorisé Intérêt des parents pour l'actualité	Fille Milieu socioéco. favorisé Origine non immigrée Intérêt des parents pour l'actualité	Garçon	Fille Origine immigrée Intérêt des parents pour l'actualité	Fille Origine immigrée	Milieu socioéco. favorisé Origine non immigrée Intérêt des parents pour l'actualité
Caractéristiques exogènes des lycées	Milieu défavorisé LEGT	LEGT	LEGT 100-300 élèves	LEGT Secteur privé Commune rurale 300-500 élèves	Milieu défavorisé	LEGT Milieu défavorisé 100-300 élèves	LEGT Milieu défavorisé
Caractéristiques endogènes des lycées	/	/	/	/	/	/	/

Certaines tendances qui se dégagent au collège se retrouvent au lycée. Le poids de l'intérêt des parents pour l'actualité semble également important, hormis pour la tolérance et

l'autodiscipline. Le milieu socio-économique favorisé permet aux élèves, outre l'obtention d'un meilleur score global de compétences, de cultiver leur sens de l'engagement, leurs attitudes démocratiques et leurs valeurs civiques. Les filles sont davantage solidaires et autodisciplinées, surtout si elles sont d'origine immigrée.

Les élèves développent globalement davantage de compétences citoyennes et adhèrent plus aisément aux valeurs civiques dans les LEGT défavorisés. Il semblerait toutefois que les élèves scolarisés dans des lycées défavorisés, qui développent globalement plus de compétences citoyennes et de valeurs civiques, sont issus d'un milieu socio-économique favorisé. Les élèves sont plus engagés dans les LEGT et optent davantage pour des attitudes démocratiques dans les LEGT de petite taille. Les élèves scolarisés dans des LEGT défavorisés et de petite taille sont plus autodisciplinés. À l'inverse, ils seraient plus tolérants s'ils appartiennent à un LEGT privé de taille moyenne, situé dans une commune rurale.

Alors que les deux types de caractéristiques contextuelles sont pourtant prises en compte, seules les caractéristiques exogènes des lycées contribuent à expliquer les différences de scores de compétences citoyennes entre les élèves et entre les lycées. Il ne semble donc pas envisageable de parler d'un effet-établissement, qui renverrait à la fois à ses caractéristiques contextuelles exogènes et à son modèle éducatif. En effet, ce dernier n'exerce aucun effet sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Après avoir testé nos trois hypothèses (2, 3 et 4), nous proposons de décomposer les parts de variance des scores de compétences citoyennes, afin de mieux comprendre la part attribuée à l'effet des différentes caractéristiques étudiées.

3.4. Comprendre le niveau de compétences citoyennes des élèves : quelle part attribuer à l'effet des caractéristiques individuelles et contextuelles ?

En décomposant les parts de variance expliquée inter-élèves des scores de compétences citoyennes des élèves, nous remarquons que les différences de scores sont avant tout expliquées par les caractéristiques sociodémographiques des élèves (*tableau 66*).

Tableau 66 : décomposition de la part de variance expliquée inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens et des lycéens

COLLÈGE		Score global	Score d'engag. citoyen	Score attitudes démo.	Score de tolérance	Score de solidarité	Score autodisc.	Score de valeurs civiques
Caractéristiques individuelles de l'élève	Part de variance expliquée des caractéristiques sociodémographiques	6,07%	5,44%	2,80%	1,08%	1,83%	1,73%	4,24%
	Part de variance expliquée des caractéristiques exogènes	0,10%	0,05%	0,12%	0,17%	0,06%	0,02%	0,10%
	Part de variance expliquée des caractéristiques endogènes (modèle éducatif)	0,05%	0,00%	0,03%	-0,01%	0,03%	0,00%	0,06%
Caractéristiques contextuelles de l'établissement	Part de variance expliquée des caractéristiques exogènes et endogènes	0,13%	0,07%	0,16%	0,17%	0,08%	0,02%	0,15%

LYCÉE		Score global	Score d'engag. citoyen	Score attitudes démo.	Score de tolérance	Score de solidarité	Score autodisc.	Score de valeurs civiques
Caractéristiques individuelles de l'élève	Part de variance expliquée des caractéristiques sociodémographiques	3,11%	4,60%	1,08%	0,01%	1,42%	1,53%	2,20%
	Part de variance expliquée des caractéristiques exogènes	0,17%	0,30%	0,07%	0,16%	0,03%	0,03%	0,07%
	Part de variance expliquée des caractéristiques endogènes (modèle éducatif)	0,04%	0,05%	0,02%	0,04%	0,03%	0,01%	0,01%
Caractéristiques contextuelles de l'établissement	Part de variance expliquée des caractéristiques exogènes et endogènes	0,16%	0,30%	0,09%	0,18%	0,04%	0,05%	0,06%

Nous constatons que les caractéristiques sociodémographiques ont un effet sur le développement de compétences citoyennes, qui s'avère être plus important que celui des caractéristiques contextuelles. Les caractéristiques des collégiens expliquent entre 1,08 % et 6,07 % des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves, et celles des lycéens expliquent entre 0,01 % et 4,60 %.

Le plus intéressant, sans doute, est de souligner l'effet assez faible des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements scolaires, leur part de variance expliquée ne dépassant pas 0,30 %. Nous pouvons alors nous attendre à des parts de variance expliquée assez faible, attendu qu'une variance de niveau 1 (= inter-élèves) est difficilement expliquée par des variables de niveau 2 (= caractéristiques contextuelles de l'établissement).

Les caractéristiques exogènes des établissements (taille, composition sociale, type, etc.) expliquent entre 0,02 % et 0,17 % des différences entre collégiens et entre 0,03 % et 0,30 % des différences entre lycéens. Il existe par conséquent un effet de l'établissement assez modéré, mais qui peut être expliqué par certaines caractéristiques contextuelles exogènes selon les scores de compétences citoyennes. En revanche, l'effet de l'établissement ne semble pas dépendre du modèle éducatif, puisque l'influence de ce dernier sur les scores de compétences citoyennes des élèves est encore plus insignifiante, n'expliquant pas plus de 0,06 % des différences entre collégiens et 0,05 % des différences entre lycéens. Même lorsque l'on prend en compte les deux types de caractéristiques contextuelles des établissements, les parts de variance expliquée sont à peine plus élevées : elles oscillent entre 0,02 % et 0,17 % pour le collège et entre 0,04 % et 0,30 % pour le lycée. Cet effet, bien qu'il soit minime, paraît être plus important au lycée.

De façon plus détaillée, deux scores ont attiré notre attention. Le niveau de tolérance entre collégiens est faiblement expliqué par les caractéristiques sociodémographiques des élèves, mais l'est un peu plus par les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges, sans que l'impact du modèle éducatif ne soit significatif. L'autodiscipline des élèves est également faiblement expliquée par les caractéristiques sociodémographiques, mais sans qu'elle ne soit

mieux expliquée par les caractéristiques contextuelles des collèges. D'autres facteurs doivent sans doute influencer davantage le développement de l'autodiscipline des élèves. Il est également intéressant de souligner que l'engagement, au collège, est davantage expliqué par les caractéristiques sociodémographiques des élèves que par les caractéristiques contextuelles des établissements. Au lycée, l'engagement citoyen des élèves est toujours le score le mieux expliqué par les caractéristiques individuelles et contextuelles (à la fois exogènes et endogènes).

Nous confirmons alors que les caractéristiques contextuelles endogènes (modèle éducatif) ont un rôle très faible, voire insignifiant, dans le développement de compétences citoyennes, attendu que toutes les parts de variance expliquée attribuées à ce type de caractéristiques sont effectivement proches de 0. Les caractéristiques contextuelles exogènes présentent tout de même des effets significatifs dans les modèles d'analyse multiniveaux présentés, permettant alors d'expliquer un effet de l'établissement dans le développement des compétences citoyennes.

Même si nos hypothèses portaient principalement sur l'explication des différences de compétences citoyennes entre élèves, nous avons pu observer que les différences de scores entre établissements étaient un peu mieux expliquées par les caractéristiques endogènes des établissements que ne le sont les différences entre élèves (ceci pouvant être expliqué par des variances de scores entre établissements plus faibles que celles entre élèves). Les parts de variance expliquée inter-collèges augmentent de plusieurs points, lorsque les caractéristiques endogènes des établissements sont prises en compte.

Ces constats corroborent les résultats obtenus précédemment et contribuent à conclure sur le statut de nos trois hypothèses.

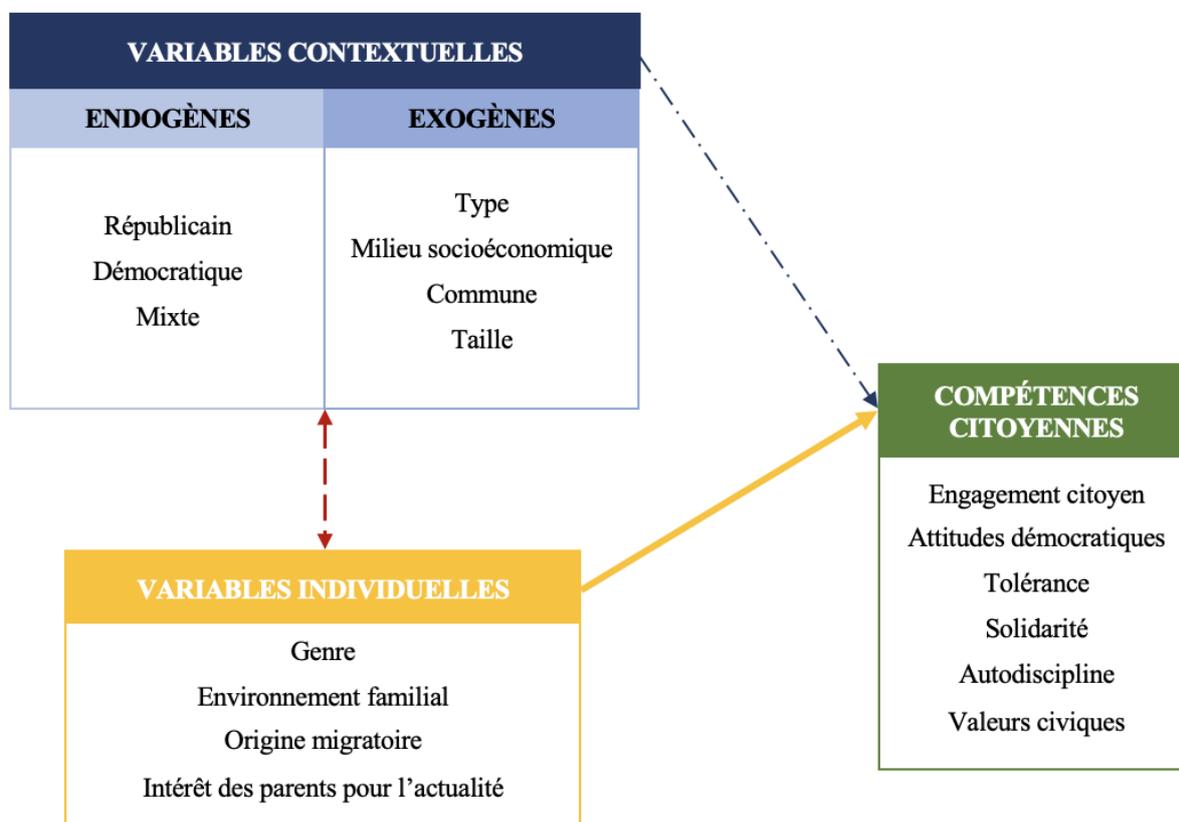
4. Quelles conclusions sur l'effet-établissement ?

4.1. Relations entre les variables de la recherche

Ce chapitre s'est intéressé à l'analyse de trois hypothèses, qui cherchaient à montrer un effet des caractéristiques contextuelles exogènes (H2) et des caractéristiques endogènes (H3), ainsi qu'un effet conjoint de ces types de caractéristiques contextuelles (H4), sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Il convient désormais de conclure sur les effets et les liens que nous avons mis en évidence tout au long de ce travail (*figure 35*).

Figure 35 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes



Nous avons, dans le chapitre V, déjà vérifié notre première hypothèse, dans la mesure où il existe bien un modèle éducatif démocratique et un modèle éducatif de type républicain. Les analyses menées à partir du logiciel Lisrel ont permis d'affiner notre hypothèse et de proposer un troisième modèle éducatif, empruntant des pratiques à la fois au modèle démocratique et au modèle républicain. Notre travail a ainsi permis de montrer que les établissements de notre échantillon se répartissent selon trois modèles éducatifs : le modèle démocratique, le modèle républicain et le modèle mixte.

Les hypothèses 2 et 3 ont porté sur l'effet des caractéristiques contextuelles de l'établissement sur le niveau de compétences citoyennes. Nous avons montré un effet des

caractéristiques contextuelles exogènes de l'établissement (type de collège et type de lycée, milieu socio-économique du public scolarisé, type de commune, taille) sur les compétences citoyennes des élèves, permettant ainsi d'expliquer des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves (H2). Même si les parts de variance expliquée attribuées aux caractéristiques exogènes sont assez faibles (inférieures à 1 %), nous avons montré un effet significatif de ces caractéristiques, permettant d'expliquer en partie l'effet de l'établissement sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Nous avons également montré un effet des caractéristiques contextuelles endogènes de l'établissement (modèle éducatif) sur le niveau de compétences citoyennes des élèves, contribuant à expliquer certaines différences de scores entre élèves (H3). Nous avons mis en évidence un effet positif du modèle éducatif de type républicain des collèges sur l'engagement citoyen et un effet positif du modèle éducatif mixte des lycées sur la tolérance. Néanmoins, les parts de variance expliquée attribuées au modèle éducatif de l'établissement apparaissent encore plus faibles que celles des caractéristiques exogènes, puisqu'elles sont toutes très proches de 0 et ne dépassent pas 0,06 %. Cette hypothèse ne serait donc que partiellement vérifiée, dans la mesure où : 1) le modèle éducatif de l'établissement joue un rôle insignifiant dans l'explication des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements ; 2) lorsque son effet est significatif, le modèle éducatif de l'établissement ne permet pas de développer uniquement des compétences citoyennes qui lui sont théoriquement associées. En effet, les compétences citoyennes dites « démocratiques » ne sont pas développées par les établissements de type démocratique, dans la mesure où l'engagement citoyen est davantage développé par les collèges de type républicain et le niveau de tolérance est meilleur dans les lycées « mixtes ».

Par conséquent, nous ne pouvons vérifier que partiellement nos hypothèses 2 et 3, dans l'attente d'autres analyses permettant de montrer un lien plus fort et plus significatif entre les caractéristiques contextuelles de l'établissement et les compétences citoyennes.

L'analyse de l'hypothèse 4 proposait de considérer l'effet conjoint des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements scolaires sur le développement de compétences citoyennes des élèves. Nous avons constaté que les caractéristiques exogènes contribuent, comme pour l'hypothèse 2, à expliquer les différences de compétences citoyennes des élèves, puisque plusieurs caractéristiques exercent un effet significatif. Les conclusions à propos d'un effet du modèle éducatif sont un peu plus nuancées, dans la mesure où il n'existe qu'une relation significative entre le modèle éducatif du collège et le score d'engagement citoyen des collégiens. Il s'agit du seul effet significatif du modèle éducatif sur les scores de compétences citoyennes des élèves, lorsque nous prenons en compte les deux types de caractéristiques contextuelles. Compte tenu de la faible part explicative des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements, nous ne pouvons affirmer qu'il existe un effet du contexte global de l'établissement scolaire sur le développement de compétences citoyennes. L'hypothèse 4 est par conséquent rejetée. Seuls de faibles effets isolés des caractéristiques exogènes et des caractéristiques endogènes ont été montrés dans notre travail.

Nous rappelons que le chapitre V a permis de mettre en évidence une part élevée de collèges appartenant au modèle éducatif républicain (48,6 % de collèges « républicains »), alors que cette part est, par exemple, beaucoup plus faible parmi les lycées (13,8 %). Ce constat nous amène à supposer que les collèges et les lycées ont des visions différentes de la citoyenneté, peut-être du fait du public scolarisé. Souvent, la politique d'établissement est choisie selon la composition sociale et scolaire du public scolarisé (Felouzis et Perroton, 2007 ; voir *chapitre I*). Nous supposons alors que les établissements adopteraient une politique d'établissement différente concernant la citoyenneté selon qu'ils scolarisent des collégiens ou des lycéens, des élèves de milieu socio-économique défavorisé ou favorisé, issus de l'immigration ou non, avec des attitudes et des pratiques éloignées ou non de la citoyenneté, etc.

La recherche d'Opdenakker et Van Damme (2006) présentée dans le chapitre I (*pages 34-35*) met l'accent sur l'influence de la composition sociale de l'établissement sur ses pratiques (cadre scolaire, organisation et management, climat d'apprentissage). Des chercheurs du GIRSEF démontrent notamment que la composition sociale impacterait indirectement les pratiques managériales et pédagogiques de l'établissement et la qualité de son enseignement

(Rey, 2007). Ménard et Lantheaume (2020) relatent l'importance, selon les enseignants, de transmettre les valeurs qui sont considérées comme étant les moins acquises par les élèves du fait de leur environnement familial, par exemple. Elles soulignent le rôle de l'éducation qui permettrait de transmettre aux élèves les « valeurs centrales » d'un groupe social.

Les résultats obtenus en lien avec les hypothèses 3 et 4 incitent donc à une réflexion approfondie sur l'absence d'effet du modèle éducatif de l'établissement. En effet, il paraît surprenant que ce qui se passe à l'intérieur d'un établissement n'exerce aucun effet sur les compétences citoyennes des élèves. Les pratiques mises en œuvre et les conceptions citoyennes des établissements ont précisément vocation à contribuer à la formation de l'élève citoyen. Un établissement, qui donne à ses élèves toutes les clés pour participer à la société de façon éclairée et critique par les biais d'expériences scolaires, aura tendance à favoriser la formation de futurs citoyens (Éthier, 2007 ; Kahne et Westheimer, 2006).

4.2. Un effet-établissement plus faible qu'ailleurs ?

La plupart des travaux, dont l'intérêt était de comprendre les différences d'acquisition scolaire entre élèves, rapporte un effet-établissement significatif, mais « rarement d'une ampleur considérable » (Bressoux, 2009, p. 2). Globalement, les parts de variance expliquée par la scolarisation dans un établissement oscillent entre 2 % et 13 % (Mortimore et al., 1988 ; Willms, 1986). Les effets-établissements seraient encore plus faibles en France que dans d'autres systèmes éducatifs : la part de variance expliquée par l'établissement atteint 6 % en France (Bressoux, 1994), voire 4 % (Bressoux, 2009), contre 10 % à 12 % aux États-Unis et en Ecosse. Vezeau et al. (2010) soulignent que les recherches menées en France sur l'effet-établissement dans le second degré rapportent des effets globalement assez faibles (de 2 à 5 %). Par exemple, les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1985, 1988) ont montré que le collège ne permet d'expliquer que 2,7 % des différences de progrès (entre l'entrée en 6^{ème} et la fin de la 5^{ème}) entre élèves. Bressoux (1994) propose d'expliquer ce faible effet-établissement par le système éducatif centralisé institué en France, impliquant ainsi des contextes d'enseignement plutôt homogènes d'un établissement à l'autre.

Nos résultats, même s'ils sont encore plus faibles que ceux présentés dans la littérature, semblent aller dans le sens d'un certain nombre de travaux portant sur le faible effet de l'établissement scolaire ou de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves, ce qui pourrait s'expliquer également par la spécificité des acquis auxquels on s'intéresse dans ce travail de thèse.

Un rapport du Cnesco (Bozec, 2016) affirme que de nombreux travaux ont montré un effet positif plus ou moins fort de l'« action scolaire », comme les cours d'éducation civique ou les activités de discussion en classe, sur les connaissances civiques et politiques des élèves. Il semblerait d'ailleurs que les effets soient plus importants sur les connaissances que sur les attitudes citoyennes. L'éducation permettrait de transmettre davantage des connaissances sur « les grands principes démocratiques, les droits de l'homme et les institutions politiques que sur les acteurs et processus concrets à l'œuvre dans la vie politique et sociale » (Bozec, 2016, p. 43). Un effet, plus grand sur les connaissances que sur les attitudes et les comportements, a également été démontré dans la recherche de Niemi et Junn (1998). D'ailleurs, Isac et al. (2014) attestent que les opportunités offertes pour pratiquer et expérimenter la démocratie au collège n'ont pas d'effet sur les scores de compétences citoyennes.

Pagoni (2009) a mis en évidence l'avis négatif des lycéens sur le lien entre « leur comportement civique et ce qu'ils peuvent acquérir à travers l'éducation civique juridique et sociale » (p. 141), qu'ils jugent inexistant. Parmi les raisons de l'absence de ce lien, elle évoque une « maîtrise approximative de la technique du débat argumenté, pourtant préconisé dans les textes, ainsi que l'absence de formation juridique adaptée de la part des enseignants » (p. 141). Même si l'enseignement moral et civique est un enseignement à part entière dès l'école primaire et que la participation des élèves s'est fortement développée ces dernières années, la formation du citoyen est limitée et inégale selon les établissements (Bozec, 2016). Dubet (2021) interroge notamment le rôle des cours d'EMC qui s'avèrent inefficaces pour transmettre des valeurs, dans la mesure où ils n'empêchent « ni l'entre-soi social, culturel et sexuel, ni le harcèlement, pas plus que les leçons de sciences n'élèvent la confiance et la critique raisonnée de la science ».

Plusieurs obstacles pourraient expliquer cette mise en œuvre restreinte de l'éducation à la citoyenneté : le manque de temps des enseignants et le faible temps de formation qui leur est offert, la perception de la pédagogie et des rapports de pouvoir au sein de l'institution scolaire, l'hétérogénéité des engagements des acteurs de l'éducation (enseignants, chefs d'établissement, etc.). D'ailleurs, l'éducation à la citoyenneté peut parfois prendre la forme d'une présentation des règles du vivre-ensemble au sein de l'établissement, sans transmettre aux élèves des compétences qu'ils pourront transférer en dehors de l'institution. Attendu que la formation du citoyen s'effectue par la transmission de savoirs transversaux aux disciplines scolaires en partie invisibles pour l'institution scolaire, nous pourrions également évoquer la faible place donnée à l'enseignement moral et civique dans l'obtention du brevet ou du baccalauréat, qui le considèrent davantage comme une discipline « annexe » et subsidiaire. Cependant, pour transmettre des compétences citoyennes aux élèves, cela suppose d'être compétent et d'être formé pour mettre en place un débat, juger que cet enseignement est primordial et qu'il peut s'inscrire dans une approche pluridisciplinaire (Audigier, 2007). Lefrançois et Éthier (2015) défendent d'ailleurs un enseignement heuristique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Plus que l'analyse des pratiques des établissements, ne faudrait-il pas se concentrer davantage sur les enseignants ? Il apparaît souvent que l'effet-enseignant s'avère plus important que l'effet-établissement. Dans l'enseignement primaire, plusieurs travaux attestent d'un effet des pratiques pédagogiques de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves (Bianco et al., 2010 ; Bressoux et al., 1999 ; Rosenshine et al., 1996 ; Slavin et al., 2008). Une récente recherche a démontré un effet indirect d'un comportement bienveillant de l'enseignant sur les performances scolaires des élèves, par le biais d'une forme de bien-être psychosocial des élèves (Tavant, 2021). Dans l'enseignement secondaire, Felouzis (1997) met en évidence qu'un enseignant de lycée efficace est efficace, quelle que soit la classe dans laquelle il enseigne.

Il conviendrait alors de s'intéresser à de nombreux points qui n'ont pas été traités dans notre recherche : la formation des enseignants portant sur les techniques utilisées en EMC (débat ou discussion, par exemple), le contenu de l'EMC porté sur les questions socialement vives, la façon dont l'EMC est dispensé, etc. Glomeron et al. (2017) insistent sur la capacité des enseignants à faire comprendre aux élèves qu'il est important de « faire le lien lors des

apprentissages avec sa vie quotidienne et les différents milieux de vie », alors nécessaire pour susciter chez eux un engagement citoyen (p. 90). Les auteurs proposent de considérer la pédagogie de projet pour favoriser l'autonomie et l'engagement chez les élèves, permettant sans doute à l'enseignant d'« aller au-delà du milieu protégé » (p. 90). Potvin et al. (2021) relatent des situations de travail sur le droit et la justice entre enseignants et élèves, qui influeraient sur les conceptions de la citoyenneté des jeunes. Les pratiques des enseignants pourraient donc encourager la pratique citoyenne des élèves. Finalement, tout réside dans la réflexion d'Audigier (2007) sur l'engagement citoyen des jeunes : « c'est en citoyennant que l'on devient citoyen » (p. 31).

4.3. Quid des élèves scolarisés en lycée professionnel ?

Parmi les élèves de notre échantillon, ceux qui attirent particulièrement notre attention sont les élèves scolarisés en lycée professionnel, puisqu'ils obtiennent de moins bons scores de compétences citoyennes que les élèves de lycées polyvalents et de LEGT. Les élèves de lycées professionnels obtiennent également des scores plus faibles que les élèves de milieu socio-économique défavorisé (tous types de lycées confondus). Le fait d'être scolarisé en lycée professionnel ne contribue pas au développement de compétences citoyennes des élèves. Ce sont les caractéristiques individuelles des élèves (leur environnement familial) qui expliquent davantage les différences entre élèves. Mais quelles conclusions tirer pour les élèves scolarisés en lycée professionnel dont l'environnement familial ne leur permet pas de pallier ce déficit ? La question se pose un peu moins pour les collégiens scolarisés en éducation prioritaire, puisqu'ils ont même tendance à être engagés et solidaires, davantage que les élèves scolarisés en collèges privés et publics. Pourtant, nous observons à nouveau un effet très fort de l'environnement familial et des caractéristiques individuelles. L'inquiétude peut donc se porter sur les élèves de collèges de REP et de REP+ dont l'environnement familial ne leur permet pas de combler ce manque et qui seront sans doute orientés en lycée professionnel.

En ce sens, un établissement scolaire ne ferait pas progresser tous ses élèves de la même manière. Bressoux (2009) parle alors d'équité ou d'efficacité différentielle pour qualifier la

capacité de l'établissement à diminuer les écarts entre les élèves de milieu socio-économique favorisé et de milieu socio-économique défavorisé ou entre les élèves forts et les élèves faibles. Par exemple, la recherche de Grisay (1993) a permis de montrer que les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts sont amoindris dans certains établissements, alors qu'ils ont tendance à être accentués dans d'autres. L'analyse de l'équité au sein d'un même établissement apparaît donc pertinente afin de comprendre les différences de niveau de compétences citoyennes entre élèves.

Selon Dubet (2021), les « vaincus de la compétition scolaire » ont tendance à se sentir humiliés et rejetés, contribuant ainsi à alimenter leur sentiment de défiance envers les valeurs de l'école, cette dernière donnant l'illusion d'être indifférente à l'égard des principes d'égalité qu'elle proclame. Ce sont les plus diplômés qui adhèrent aux valeurs de l'école, sans doute du fait de leur réussite. Pourtant, alors que la massification scolaire était censée promouvoir l'égalité et renforcer l'adhésion aux valeurs de la démocratie (confiance dans la raison, dans le progrès, tolérance, solidarité, etc.), elle n'a pas contribué au développement des valeurs « civiques, intellectuelles et morales auxquelles l'école est pourtant associée ».

4.4. Transmission de l'École et / ou engagement de l'élève ?

Nous souhaitons également montrer que le développement de compétences citoyennes dites « démocratiques » est favorisé par le modèle éducatif démocratique de l'établissement et que l'on retrouve un niveau de compétences citoyennes « républicaines » plus élevé dans les établissements de modèle républicain. Néanmoins, les analyses n'ont pu le confirmer, mettant en évidence un engagement citoyen des élèves plus fort, dès lors qu'ils sont scolarisés dans des collèges de modèle éducatif républicain. Cela prouve que le modèle éducatif de type républicain des collèges suscite un engagement politique et associatif des élèves dans la société, alors même qu'il se veut davantage tourné vers la transmission magistrale de valeurs. Le modèle éducatif de type démocratique est *a contrario* plutôt orienté vers l'expérimentation et l'implication des élèves. Si le modèle de type républicain permet davantage aux élèves de s'engager que ne le permet le modèle de type démocratique, la différence entre ces deux modèles ne tiendrait-elle

pas à la forme que prendrait la transmission et à sa visée ? Selon Dubet (2016), la méthode de transmission des valeurs s'avère plus importante que le contenu qui est transmis aux élèves. Les valeurs civiques et de fraternité se développent vraisemblablement davantage par l'expérience que par un mode transmissif. Le modèle républicain ne chercherait-il pas à encourager l'engagement des élèves, tout en préservant « une forme scolaire très normée tournée vers l'instruction et l'obéissance » (Chauvigné, 2023) ? En ce sens, nous rappelons que le modèle éducatif républicain invite les élèves à l'autodiscipline et transmet, de façon magistrale, des valeurs civiques. En l'occurrence, c'est cette forme scolaire normée qui réussit le mieux à susciter l'engagement citoyen des collégiens. Chauvigné (2023) rappelle toutefois qu'il est essentiel de ne pas s'éloigner de l'objectif premier de la vie scolaire : « faire de nos élèves des hommes [...] former des hommes et non des moutons ni des robots d'ouvrir les esprits et les cœurs à l'avis de groupe et non les façonner à notre image ou selon nos propres idées » (N°1, 1960, p. 6, cité par Chauvigné, 2023). Chauvigné et Fabre (2021) rapportent que les conseillers principaux d'éducation stagiaires ont tendance à valoriser un comportement « politiquement correct » chez les élèves « plutôt que de les inciter à une posture réflexive, impliquant des débats intellectuellement outillés et une prise de responsabilités réfléchie dans les projets d'action » (p. 47). De l'école, Dubet (2016) regrette son repli sur soi et son repli sur son rôle de transmission, en considérant presque que le développement des jeunes s'effectue « dans l'école, mais en dehors de tout projet éducatif » (p. 45).

Dubet (2016) évoque également les « mouvements de jeunes » (scouts, sport, chorale, etc.) qui, pendant longtemps, ont été des activités ressources pour le développement de compétences sociales et cite notamment la capacité « d'engager les jeunes ensemble avec des objectifs communs et en acquérant, pratiquement, les capacités de discuter, d'agir ensemble et de se sentir solidaires » (p. 45). Eu égard aux effets positifs du modèle éducatif républicain des collèges sur l'engagement citoyen des élèves, ne pourrions-nous pas considérer l'engagement citoyen des élèves comme une variable médiatrice ? Le développement de compétences citoyennes des élèves transiterait par l'engagement citoyen des élèves, lui-même favorisé par ce qui se passe dans l'établissement. Autrement dit, le modèle éducatif de l'établissement a un effet sur l'engagement citoyen des élèves, qui pourrait engendrer le développement d'autres compétences sociales ou citoyennes, comme l'évoquait Dubet (2016). Ces pistes

d'interprétation de nos résultats incitent à une réflexion qui demande à être poursuivie et approfondie.

4.5. Opportunités de citoyenneté offertes aux élèves

Les résultats que nous avons obtenus dans cette recherche incitent à se questionner sur le développement des compétences citoyennes des élèves et la façon dont la citoyenneté de chacun se construit.

Attendu que nos résultats reposent sur les déclarations des enseignants et des élèves, nous supposons qu'il existe une discordance assez importante entre la transmission de compétences citoyennes perçue par les enseignants (modèle éducatif) et le développement de compétences citoyennes perçu par les élèves. Il existerait donc un écart entre ce que les enseignants pensent, déclarent enseigner et ce que les élèves pensent, déclarent apprendre et être capables de faire. Nous pouvons également envisager un décalage existant entre les valeurs véhiculées par l'établissement scolaire ou l'environnement familial et les attitudes et comportements des jeunes au quotidien. Le questionnement pourrait également reposer sur les réelles opportunités de citoyenneté dont les élèves disposent, à la fois dans la sphère scolaire, à l'instar de Chauvigné (2014) qui témoigne de l'illusion de l'expérience démocratique, ou dans la sphère familiale et la sphère publique pour de futurs travaux. Toutefois, nous soulignons la difficulté à cerner véritablement l'exactitude de la réalité au sein de chaque établissement, attendu que, dans le cadre de ce travail, nos résultats reposent sur des réponses déclaratives de la part des élèves qui font référence à des points de vue et des opinions concernant leurs pratiques et attitudes citoyennes, ainsi que sur des réponses déclaratives de la part d'enseignants qui relatent les tendances et activités citoyennes de leur établissement scolaire.

Dans le prolongement de ces questionnements, nous interrogeons la construction de notre typologie des modèles d'éducation. Nous concevons que l'absence d'effet des modèles éducatifs puisse venir directement du choix des items et de la construction de nos variables

(caractéristiques endogènes et compétences citoyennes). Bien qu'elle s'appuie sur les travaux de Meuret (2007) et de Meuret et Lambert (2011), la construction de la typologie d'établissements est confrontée à la subjectivité du chercheur : d'une part, lors du choix des dimensions citoyennes qu'il convient d'associer soit au modèle éducatif démocratique, soit au modèle éducatif républicain ; d'autre part, lors du choix des variables latentes²⁵ qui composent chacune des dimensions citoyennes des modèles éducatifs démocratique et républicain. Certes, ces choix ont été validés par le logiciel Lisrel, mais les modèles théoriques élaborés en amont restent ancrés à une conception subjective. De plus, le recueil de données n'a pas été pensé en amont pour cette typologie d'établissements. Cette dernière n'a donc pas été constituée à partir des perceptions des enseignants sur le modèle d'éducation de leur établissement, mais à partir de leurs perceptions sur les pratiques de leur établissement concernant l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement moral et civique. Cette réflexion amène à nous interroger sur la pertinence de cette typologie des modèles éducatifs pour refléter au mieux ce qui se passe au sein des établissements scolaires. Les projets citoyens et dispositifs mis en œuvre dans les établissements scolaires pourraient sans doute traduire davantage leurs pratiques dans le domaine de la citoyenneté : conseil d'élèves et débat citoyen pour l'engagement et la participation démocratique, création d'un journal ou d'un documentaire pour aiguïser l'esprit critique, jardin partagé pour l'éco-citoyenneté, partenariat avec une association pour la solidarité et la tolérance, etc. Peut-être devrions-nous d'ailleurs nous concentrer sur la capacité du système éducatif à susciter leur implication, leur participation et leur engagement citoyen, ce dernier étant considéré comme un « défi éducatif » (Becquet, 2021).

D'après la Commission Européenne (Eurydice, 2017), l'engagement citoyen des élèves au sein de l'école est « positivement associé aux formes de citoyenneté liées à des mouvements sociaux, au développement des compétences citoyennes (pour participer, pour penser de façon critique) et à la citoyenneté active une fois adulte » (Cnesco, 2018, p. 28).

À partir d'une classification des compétences sociales de Meuret (2016, p. 18), nous pourrions considérer que de nombreuses compétences citoyennes sont développées grâce à l'engagement citoyen des élèves : des compétences de relation à soi, de relation aux autres et

²⁵ Les variables latentes correspondent aux items du questionnaire destiné aux élèves. Une dimension citoyenne est constituée d'une ou plusieurs variable(s) latente(s).

de relation au monde. S'engager à l'école, c'est commencer à se considérer comme l'auteur et l'acteur de sa vie : « responsabilité, persévérance, confiance dans les autres » (relation à soi). S'engager à l'école, c'est commencer à se considérer au cœur d'une communauté, aux côtés des « autres » : coopération, empathie, capacité de se soucier des autres, appelées « émotions démocratiques » par Nussbaum (2011) qui se rapportent aux compétences sociales et citoyennes de relation aux autres. S'engager à l'école, c'est commencer à considérer qu'il n'existe pas « une seule vérité immuable » (Meuret, 2016, p. 18), c'est expérimenter pour découvrir la complexité du monde (relation au monde). Meuret incite alors à aiguïser le sens critique des jeunes, ce dernier raisonnant d'autant plus dans le contexte actuel avec la montée des fake news et théories du complot. Pour favoriser le développement de l'esprit critique des élèves, Gauvrit et Delouée (2019) proposent d'ailleurs une collaboration entre les enseignants qui « inventent et pratiquent » et les chercheurs qui « évaluent dans quelle mesure les propositions pratiques [...] sont utiles et lesquelles sont les plus efficaces » (p. 282). Là encore, l'intérêt pour le développement de l'esprit critique, que nous n'avons pas du tout abordé dans notre recherche, s'avère particulièrement intéressant.

Le développement de compétences citoyennes de relation à soi, aux autres et au monde pourrait être davantage facilité grâce à l'accompagnement des élèves, par les établissements scolaires, dans ce processus de citoyenneté.

Au-delà des frontières de l'école, Becquet et Stuppia (2021) suggèrent également de prêter attention aux parcours de vie des jeunes pour comprendre leurs logiques d'engagement et « repérer la pluralité des raisons d'agir, des pratiques, des dynamiques de circulation entre les espaces d'engagement, des manières dont ils tirent des enseignements de leurs expériences pour en expérimenter d'autres » (p. 161-162). Par conséquent, si les caractéristiques contextuelles des établissements n'expliquent que faiblement, voire n'expliquent aucunement, le niveau de compétences citoyennes des élèves, c'est manifestement parce que d'autres facteurs jouent plus fortement.

4.6. D'autres caractéristiques qui pourraient jouer ?

Le rôle des caractéristiques individuelles des élèves a été confirmé par plusieurs travaux. Percheron (1974) a d'ailleurs montré le rôle de l'environnement familial dans la socialisation, la transmission de valeurs et dans l'orientation politique des jeunes (Bozec, 2016). D'autres travaux ont, par la suite, démontré l'influence des caractéristiques individuelles des élèves et des influences extrascolaires (famille, pairs, communauté, médias, etc.) sur les compétences citoyennes (Isac et al., 2014 ; Manca et al., 2009). Le rapport de l'IEA va plus loin dans son analyse et propose de considérer la formation du citoyen comme un processus qui prend racine dans divers environnements (Schulz et al., 2016). Le rapport à la citoyenneté des jeunes se construirait, en effet, « entre plusieurs espaces », tels que l'espace de la participation politique ou l'espace des « collectifs d'engagement » (Becquet, 2012, p. 5).

Étant donné que les effets des caractéristiques contextuelles des établissements scolaires sont particulièrement faibles, nous pourrions interroger le rôle d'autres caractéristiques pouvant expliquer les différences de niveau de compétences citoyennes entre élèves. Les caractéristiques sociodémographiques étant celles qui jouent le plus dans l'explication des différences, nous souhaiterions prolonger nos analyses en prenant en compte de nouvelles caractéristiques individuelles des élèves.

D'autres variables, qui touchent au rapport des jeunes à la citoyenneté, pourraient attirer notre attention dans la base de données « élèves » du Cnesco : leur souhait de s'engager lorsqu'ils seront adultes, leur rapport à l'actualité et aux réseaux sociaux, la place qu'ils accordent à la religion, leurs avis concernant l'égalité entre les hommes et les femmes ou concernant la démocratie, la confiance qu'ils accordent à leur entourage ou aux institutions, etc. Il pourrait alors être intéressant d'approfondir le « principe de coéducation » entre l'institution scolaire et l'environnement familial de l'élève, permettant ainsi « davantage de communication entre ces deux milieux de vie de l'adolescent » pour favoriser un « apprentissage effectif de l'acte citoyen » (Glomeron et al., 2017, p. 89).

Résumé du chapitre VI

Ce chapitre est consacré à l'étude des hypothèses 2, 3 et 4, qui supposent que le contexte de l'établissement scolaire a un effet sur les six scores de compétences citoyennes (engagement citoyen, attitudes démocratiques, tolérance, solidarité, autodiscipline, valeurs civiques) et sur le score global.

La première étape des analyses multiniveaux a indiqué qu'il existe des différences de scores assez fortes entre élèves, mais qu'elles sont un peu plus faibles entre établissements. Nous avons ensuite testé l'effet de plusieurs types de variables pour expliquer ces différences de scores.

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves expliquent généralement assez bien les différences entre élèves, puisque ces dernières sont expliquées à hauteur de 1 à 6 %. Nous soulignons l'importance d'un environnement familial favorisé et de l'intérêt des parents pour l'actualité, dont les effets s'avèrent toujours positifs, dans le développement de compétences citoyennes chez les élèves.

Nous avons ensuite introduit, dans les analyses, des caractéristiques contextuelles des établissements scolaires. Nous avons remarqué un effet significatif de plusieurs caractéristiques contextuelles exogènes (taille, composition sociale, géolocalisation, type). Par exemple, la scolarisation dans des collèges de centre-ville et de banlieue ou dans des collèges et lycées de milieu socio-économique favorisé, exerce un effet négatif sur le niveau de certaines compétences citoyennes. À l'inverse, être scolarisé dans un LEGT assure le développement de plusieurs compétences citoyennes. Malgré ces effets significatifs, les caractéristiques contextuelles exogènes ont un impact assez faible sur le niveau de compétences citoyennes des élèves et ne permettent d'augmenter le pourcentage de variance expliquée que de 0,17 point (collège) ou de 0,30 point (lycée). Par conséquent, l'hypothèse 2 portant sur l'effet des caractéristiques exogènes sur le niveau de compétences citoyennes n'est que partiellement validée.

Nous avons constaté que l'impact des caractéristiques contextuelles endogènes (modèles éducatifs) est encore plus faible, attendu que les augmentations des parts des

différences entre élèves expliquées par ces caractéristiques ne dépassent pas 0,06 point (collège) et 0,05 point (lycée). Nous n'avons relevé que deux effets positifs et significatifs du modèle éducatif de type républicain sur l'engagement citoyen des collégiens et du modèle mixte sur le niveau de tolérance des lycéens. Avec des parts de variance expliquée aussi faibles, cela veut dire que le modèle éducatif adopté par l'établissement scolaire ne joue quasiment aucun rôle dans le développement de compétences citoyennes des élèves. De ce fait, nous n'avons pu valider intégralement cette troisième hypothèse : seule une validation partielle d'un effet des caractéristiques endogènes (modèles éducatifs) sur le niveau de compétences citoyennes des élèves a été retenue.

Enfin, nous nous attendions à ce que l'effet conjoint des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes se révèle plus fort que lorsque nous n'avons considéré l'influence que d'un seul type de caractéristiques contextuelles. Cependant, il est apparu que l'effet n'est pas plus important et que les gains de parts de variance expliquée sont identiques à ceux du modèle qui n'introduit que les caractéristiques exogènes des établissements (+ 0,17 point pour le collège et + 0,30 point pour le lycée). Nous avons constaté quelques effets significatifs des caractéristiques exogènes et seulement un effet significatif (et négatif) du modèle démocratique sur l'engagement citoyen des collégiens. Ces modèles multiniveaux complets (prise en compte de l'ensemble des caractéristiques individuelles et contextuelles) ont permis d'identifier que les collégiennes, dont les parents s'intéressent à l'actualité et qui sont scolarisées dans un collège défavorisé public hors éducation prioritaire ou de REP, sont plus solidaires. Nous avons également relevé davantage d'attitudes démocratiques chez les lycéennes, de milieu socio-économique favorisé, dont les parents s'informent de l'actualité et qui fréquentent un LEGT de petite taille. Néanmoins, compte tenu de l'absence d'effet du modèle éducatif de l'établissement, nous ne pouvons confirmer un « effet-établissement » sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. Notre quatrième hypothèse n'est donc pas validée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs années, l'institution scolaire française a renforcé sa réflexion sur le rôle que l'École doit jouer dans la formation du citoyen. Alors que nos sociétés sont en pleine mutation, les individus sont amenés à relever nombre de défis économiques, sociaux et technologiques auxquels l'École doit continuellement s'adapter. Outre les attentats tragiques de 2015 en France qui ont accéléré la réflexion sur le rôle de l'École dans la formation du citoyen, plusieurs facteurs se conjuguent au niveau national comme international pour développer des compétences citoyennes chez les élèves.

Dans un contexte porté sur les « éducations à ... », l'éducation à la citoyenneté apparaît comme un moyen de favoriser le développement de compétences citoyennes chez les élèves. Attendu que ces compétences font partie intégrante des programmes (« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », « Enseignement moral et civique », « Parcours citoyen »), l'acquisition et le développement de ces compétences doivent être encouragés et favorisés par l'École. Les travaux de recherche, certes encore peu nombreux et souvent théoriques, ont montré un apprentissage de la citoyenneté différent selon les contextes d'enseignement et selon les « Modèles d'Éducation Politiques » des établissements confrontant deux conceptions différentes de la citoyenneté : une conception républicaine (à partir des travaux de Durkheim) et une conception démocratique (à partir des travaux de Dewey) (Meuret, 2007 ; Meuret et Lambert, 2011). Meuret s'appuie sur une comparaison des systèmes scolaires français et américain pour établir une catégorisation des modèles d'éducation. Le modèle de type républicain renvoie à l'organisation des pratiques d'enseignement en France et le modèle démocratique à celle des pratiques aux États-Unis.

Le modèle d'éducation de type républicain, également appelé modèle durkheimien, s'apparente à une formation de la personne et de l'esprit par le savoir. L'un des objectifs est de combattre les idées fausses et d'apprendre à résister aux influences néfastes en développant l'esprit critique. Le modèle républicain a pour objectif d'inculquer aux élèves le sens de l'effort, le respect des lois et le respect de l'autre, etc. Pour cela, la transmission magistrale est plus souvent utilisée : l'élève n'apprend pas du monde, il apprend de l'enseignant. On voit apparaître, dans ce modèle, une volonté de rendre les élèves et l'école plus efficaces.

Le modèle d'éducation de type démocratique ou modèle deweyen vise l'expérimentation, la découverte et l'apprentissage du monde par l'élève. Les objectifs sont, entre autres, de renforcer la capacité de chacun d'agir dans le monde de façon indépendante et de développer des individus libres, imaginatifs, curieux et créatifs. L'école démocratique, une école active et ouverte sur le monde, doit développer chez les élèves la volonté d'aider la communauté et de s'intéresser à l'autre. Ce modèle aurait plutôt tendance à viser l'amélioration du bien-être des élèves à l'école.

Alors que l'analyse du rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves est encore peu développée, nous avons choisi de nous inspirer de ces modèles pour proposer une problématique de recherche originale. En effet, si le développement de ces compétences citoyennes constitue dorénavant un enjeu majeur pour le système éducatif, peu de recherches ont cherché à expliciter les effets du contexte scolaire sur le développement de ces compétences citoyennes chez les élèves. La recherche présentée ici vise à apporter de nouveaux éléments de compréhension, en s'intéressant à la fois aux caractéristiques exogènes à l'établissement scolaire, c'est-à-dire ces caractéristiques difficilement modulables et contrôlables (taille de l'établissement, secteur de recrutement, géolocalisation, type, ...), et des caractéristiques endogènes plus facilement manipulables, qui se rapportent davantage à la politique mise en place dans l'établissement. Cette dernière correspond plus exactement au modèle éducatif dominant au sein de l'établissement, comme en témoignent les travaux de Meuret (2007) qui différencient un modèle démocratique d'un modèle républicain. Notre recherche a donc tenté de déterminer s'il existait un effet des caractéristiques du contexte scolaire sur le niveau de compétences citoyennes des élèves.

Nous avons donc supposé, pour notre première hypothèse, qu'il existait deux modèles de politique éducative de l'établissement et que les établissements scolaires de notre échantillon se répartissaient soit dans le modèle de type démocratique, soit dans le modèle de type républicain. Puis, nous avons analysé l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes (H2), l'effet des caractéristiques contextuelles endogènes, représentées par le modèle éducatif de l'établissement (H3) et l'effet conjoint de ces deux types de caractéristiques contextuelles (H4) sur le niveau de compétences citoyennes des élèves.

Pour répondre à la problématisation de notre recherche, nous avons disposé d'une base de données construite par le Cnesco à partir d'une enquête de grande ampleur sur l'éducation à la citoyenneté à partir d'un échantillon représentatif de 15 000 élèves de troisième et de terminale et de 553 enseignants en charge de l'EMC dans 468 établissements.

Nos premiers résultats ont mis en évidence une typologie d'établissements, confirmant que certains établissements scolaires avaient plutôt un profil démocratique, quand d'autres reposaient davantage sur le modèle de type républicain. Un troisième modèle éducatif, que nous avons qualifié de « mixte », est apparu, laissant ainsi entendre que certains établissements empruntaient à la fois au modèle de type démocratique et au modèle de type républicain. Cette première hypothèse avançant l'existence d'un modèle « démocratique » et d'un modèle « républicain » est confirmée, en précisant toutefois que les pratiques des établissements peuvent également reposer sur un modèle mixte, hybride.

Les trois autres hypothèses ont porté sur l'effet-établissement. Nous avons donc testé l'effet de caractéristiques exogènes (H2), de caractéristiques endogènes (H3) et de ces deux types de caractéristiques contextuelles de façon conjointe (H4) sur le niveau de compétences citoyennes. Les résultats, obtenus à partir de modèles multiniveaux, ont globalement révélé de très faibles effets des caractéristiques contextuelles sur le niveau de compétences citoyennes.

Plus particulièrement, la part attribuée aux caractéristiques exogènes pour expliquer les différences de scores entre élèves est largement inférieure à 1 %, même si l'effet de certaines caractéristiques est significatif (effet négatif de la localisation en centre-ville et en banlieue, effet positif des établissements de petite taille, etc.). Les effets du milieu socio-économique et du type de l'établissement ont particulièrement éveillé notre intérêt. Il ressort précisément que ce sont les élèves scolarisés dans des collèges et lycées de milieu socio-économique défavorisé qui développent de meilleures compétences citoyennes : ils sont notamment plus solidaires, plus autodisciplinés et adhèrent davantage aux valeurs civiques, lorsqu'ils fréquentent un collège ou un lycée de milieu socio-économique défavorisé. Les collégiens sont, par ailleurs, davantage solidaires dans les collèges REP et davantage engagés dans les collèges REP+. La

scolarisation dans un LP est, en revanche, toujours défavorable au développement de compétences citoyennes. Notre deuxième hypothèse n'a pu être que partiellement validée, en raison d'une influence certes significative, mais trop faible, de ces caractéristiques sur le niveau de compétences citoyennes des élèves.

Les constats sont identiques pour la relation entre caractéristiques contextuelles endogènes et compétences citoyennes des élèves, dans la mesure où les parts de variance expliquée par ces caractéristiques sont quasiment égales à 0 (entre 0 % et 0,6 %, voire négative pour le score de tolérance des collégiens). Il a néanmoins été intéressant de relever un effet positif du modèle éducatif de type républicain des collèges sur l'engagement citoyen des collèges et de souligner que les lycées adoptant une approche à la fois démocratique et républicaine de l'enseignement et de la citoyenneté facilitaient l'accès à un niveau élevé de tolérance entre lycéens. Attendu que l'effet des caractéristiques endogènes est insignifiant, nous n'avons pu confirmer que partiellement notre troisième hypothèse et nous avons réfuté notre quatrième hypothèse.

Nous devons reconnaître qu'il nous faut composer avec certaines limites de notre recherche. Nous avons retenu trois catégories de limites qui méritent d'être soulevées.

Premièrement, nous reconnaissons des biais liés à la construction de la typologie des modèles d'éducation, bien que reposant sur les travaux de Meuret (2007) et de Meuret et Lambert (2011). En effet, sa constitution avec le logiciel Lisrel implique une forme de subjectivité du chercheur. Deux étapes de ce processus sont soumises à notre subjectivité : (1) lors du choix des concepts qu'il convient d'associer soit au modèle éducatif démocratique, soit au modèle éducatif républicain et (2) lors du choix des variables latentes²⁶ qui composent chacun des concepts des modèles démocratique et républicain. Ces choix ont certes été validés par le logiciel Lisrel, mais les modèles théoriques de départ sont pour autant empreints de subjectivité. Morlaix (1999) rappelle que « l'appellation et la détermination de ces variables latentes incombent au seul chercheur qui, s'appuyant sur la théorie, détermine de façon

²⁶ Les variables latentes correspondent aux items du questionnaire destiné aux élèves. Un concept est constitué d'une ou plusieurs variable(s) latente(s).

subjective et arbitraire les variables latentes qui lui paraissent les plus pertinentes en fonction de ce qu'il cherche à démontrer » (p. 251).

En outre, le recueil de données n'a pas été pensé en amont pour cette typologie d'établissements, attendu que notre travail de recherche repose sur une analyse secondaire de données (base Cnesco). Il convient alors de s'interroger sur la pertinence de cette typologie des modèles d'éducation pour refléter au mieux la réalité des établissements scolaires.

Une deuxième catégorie de limites est relative à la mesure des pratiques et comportements des élèves et des enseignants à partir de leurs déclarations, pouvant induire une certaine complexité à appréhender l'exactitude de la réalité au sein de chaque établissement scolaire. Les élèves ont exprimé leurs points de vue et opinions concernant leurs pratiques et attitudes citoyennes. Les enseignants ont, quant à eux, relaté les activités citoyennes, les pratiques d'enseignement et la vie scolaire de leur établissement. Il s'agit, d'après le rapport du Cnesco (2020), de « leurs perceptions de la réalité » (p. 17). Nous avons donc supposé qu'il existait un écart entre ce que les enseignants déclaraient transmettre comme compétences citoyennes (modèle éducatif) et les attitudes et comportements que les élèves prétendaient adopter. Plus globalement, cela traduirait une discordance de discours entre ce que les enseignants pensent, déclarent enseigner et ce que les élèves pensent, déclarent apprendre et être capables de faire. La question d'un décalage entre les valeurs véhiculées par l'établissement scolaire ou au sein de la famille et les attitudes adoptées par les jeunes peut également se poser. D'ailleurs, le rapport du Cnesco (Bozec, 2016) souligne également l'importance d'appréhender les contextes scolaires, les pratiques effectives et représentations des élèves et des enseignants, à partir de données qualitatives, pour comprendre plus aisément les processus. Il aurait sans doute été intéressant de compléter notre méthode quantitative par des données qualitatives, en interrogeant des enseignants ou des chefs d'établissement afin de saisir davantage ce qui se passe dans leur établissement.

Enfin, une troisième catégorie de limites porte sur l'effet-établissement. La prise en compte de variables à la fois individuelles et contextuelles à partir de modèles multiniveaux est souvent requise pour montrer l'efficacité des établissements scolaires (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 2001). Cependant, Duru-Bellat (2001) précise que deux mesures du niveau de

compétences des élèves doivent être effectuées : la mesure du niveau initial et la mesure du niveau final de compétences. Cette double temporalité aurait sans doute été intéressante dans notre travail, permettant de mettre en lumière la « valeur ajoutée » de l'établissement : « ce qu'il faut évaluer, c'est ce que des élèves initialement comparables (mêmes caractéristiques sociales, même niveau scolaire...) « gagnent » ou « perdent » spécifiquement quand ils sont scolarisés dans tel ou tel contexte » (Duru-Bellat, 2001, p. 322). Nous n'avons, dans notre recherche, effectivement pas appréhendé la valeur ajoutée de l'établissement, dans la mesure où un seul questionnaire a été administré dans le cadre de cette enquête « Éducation et citoyenneté » à partir de laquelle nos données sont issues et avant même que notre travail ne débute.

L'ensemble de ces limites, attestant de la complexité à mesurer un effet-établissement et à appréhender le développement de compétences citoyennes, nous contraint à interpréter ces résultats avec prudence. Néanmoins, notre travail semble tout de même proposer, malgré ces difficultés, une approche de la mesure de l'effet-établissement plutôt originale. Nos résultats invitent alors à poursuivre ce travail, en considérant de nouvelles variables et en adoptant des perspectives nouvelles.

Dans notre recherche, nous avons montré un effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves (genre, environnement socio-économique, origine migratoire, intérêt des parents pour l'actualité) un peu plus fort que celui des caractéristiques contextuelles. Nous avons également envisagé de considérer un lien entre caractéristiques contextuelles de l'établissement et composition sociale du public accueilli : nous supposons que les caractéristiques contextuelles exogènes des établissements sont dépendantes des caractéristiques individuelles et de leur environnement familial, ce qui aurait un effet sur le fonctionnement de l'établissement, sur ses pratiques et sur sa vie scolaire (caractéristiques endogènes, modèle éducatif), impactant ensuite le développement de compétences citoyennes des élèves. L'analyse de ces relations mériterait d'être approfondie pour saisir dans quelle mesure les caractéristiques individuelles s'avèrent décisives dans le processus de développement des compétences citoyennes.

Notre recherche proposait d'analyser les effets directs du contexte de l'établissement scolaire sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. Certains résultats nous ont amené à envisager de nouvelles relations entre les variables et nous avons proposé d'étudier des effets indirects de l'établissement et de son éducation à la citoyenneté sur le développement de compétences citoyennes des élèves. Cette relation indirecte pourrait transiter par d'autres attitudes et valeurs. Par exemple, nous avons montré que le fait d'adopter des pratiques et un enseignement de type républicain favorise l'engagement citoyen des collégiens. Dans certains cas, l'engagement citoyen est même associé au développement d'autres compétences citoyennes (Commission Européenne, 2017 ; Dubet, 2016 ; Meuret, 2016). Nous pourrions ainsi considérer l'engagement citoyen, ou d'autres attitudes ou valeurs, comme variables médiatrices : en ce sens, l'éducation à la citoyenneté favoriserait le développement d'une attitude ou d'une valeur, qui elle-même susciterait le développement de plusieurs compétences citoyennes.

Notre recherche ne s'est intéressée qu'à l'influence des collèges et des lycées sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. Pourtant, nous aurions tout à fait pu orienter notre recherche différemment. Il serait en effet intéressant, pour prolonger notre travail, d'interroger des chefs d'établissement, qui sont les principaux acteurs de la mise en œuvre d'une culture de l'établissement, par le biais de projets, d'une identité et d'un sentiment d'appartenance communs (Rey, 2007). Ce sont d'ailleurs les chefs d'établissement qui mobilisent les enseignants pour l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement (Barrère, 2006) et qui créent de « véritables équipes » au sein d'un « établissement mobilisé » (Dupriez, 2003) pour un projet d'établissement commun autour de la citoyenneté.

De nombreuses questions demeurent. Notre recherche n'a montré qu'une faible implication des collèges et des lycées, à la fois par le biais de leurs caractéristiques exogènes (taille, composition sociale, géolocalisation, type) et de leurs caractéristiques endogènes (modèle éducatif), dans le développement des compétences citoyennes de leurs élèves. Nous ne pouvons donc pas parler d'effet du contexte de l'établissement, dans la mesure où le modèle éducatif des établissements exerce un rôle insignifiant dans ce processus. Dubet et Duru-Bellat (2020) concluent sur la capacité, ou plutôt l'incapacité, de l'institution scolaire à « résister aux

forces obscures » de nos sociétés (p. 140). Ils avancent l'explication d'un déclin de l'école, qui ne cesse de devoir s'adapter et résister au « monde des écrans et des réseaux », dans lequel les jeunes préfèrent évoluer. Ils évoquent alors une « crise de confiance et de légitimité » de l'école (p. 140).

Pourtant, il faut certainement avoir conscience que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas élucider et éclaircir les problèmes sociaux, économiques et politiques installés dans la société (Foray, 2016). D'après Gauchet (Truong, 2011), « nous sommes en proie à une erreur de diagnostic : on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels résultant du mouvement même de nos sociétés, et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas... » (cité dans Gausse, 2018, p. 5). Alcorta et al. (2020) proposent néanmoins une conception tout à fait enthousiasmante de l'éducation à la citoyenneté, qui constituerait « ce ciment qui relie « l'adulte en devenir » à cette société qui lui a ouvert les bras à sa naissance » et contribuerait à fabriquer « les cordons culturels de la vie, une fois que le lien biologique a été rompu » (p. 31).

BIBLIOGRAPHIE

A

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : Quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1709>
- Abbet, J.-P., et Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation : Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants*. URSP.
- Abs, H. J., et Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy. The social, cultural and economic domain*. CRELL.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1879
- Afsa, C. (2014). Une question de taille. *Éducation & formations*, (85), 63-72. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10552/education-formations-n-85-novembre-2014-chap-4-une-question-de-taille-cedric-afsa?lg=fr-FR>
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Alcorta, M., Rouyer, V., et Cormier, S. (2020). Qu'est-ce qu'une éducation citoyenne au XXIe siècle ? Penser l'éducation et la citoyenneté à la lumière des pensées d'Hannah Arendt. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 25-42). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0025>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, (156), 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.422>

- Alpe, Y., et Barthes, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires. *Agora débats/jeunesses*, 3(68), 7-23. <https://doi.org/10.3917/agora.068.0007>
- Alpe, Y., Champollion, P., et Poirey, J.-L. (2001). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards. Tomes I, II, III, IV, V*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Éducation et formations*, (44), 1-145. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/3304>
- Amnå, E. (2012). How Is Civic Engagement Developed Over Time? Emerging Answers from a Multidisciplinary Field. *Journal of Adolescence*, 35(3), 611-627. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>
- Ananiadou, K., et Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Attarça, M., et Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : De nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, 5(55), 215-232. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0215>
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* [Thèse de doctorat, Paris 7]. <https://www.theses.fr/1993PA070086>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>

B

- Bäckman, E., et Trafford, B. (2007). *Democratic Governance of Schools*. Council of Europe Publishing.
- Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P., et Ngo, H. (2014). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles* [Rapport terminal de recherche]. Université de Nantes. https://www.researchgate.net/publication/291747999_LE_BIEN-ETRE_DES_ELEVES_A_L%27ECOLE_ET_AU_COLLEGE_Validation_d%27une_echelle_multidimensionnelle_analyses_descriptives_et_differentielles
- Baluteau, F. (2009). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 171-188. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0171>
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2007). Chef d'établissement : Un singulier métier. *Les cahiers pédagogiques*, (458), 24-26.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : Hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2. <https://journals.openedition.org/tfe/698>
- Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré : L'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 2(32), 21-34. <https://doi.org/10.3917/es.032.0021>
- Barrère, A., et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39(4), 651-671. <https://doi.org/10.2307/3323005>

- Barrett, M. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie : Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Barthes, A., et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 1(45), 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>
- Baudelot, C., et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Baudelot, C., et Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation : Rapport à l'intention du PIREF*. La Documentation française.
- Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : Des malentendus qui font la France. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 105-112). La Dispute.
- Bavoux, P., et Pugin, V. (2013). *Étude exploratoire sur les jeunes scolarisés en lycée professionnel dans des établissements partenaires de l'AFEV*. AFEV. http://www4.ac-nancy-metz.fr/apv/ancien_site/etude_lp_afev_2013.pdf
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.
- Beaud, S., et Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 1(136), 87-95. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>
- Beaumont, B. (2015). *Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public* (publication no 88-89-03). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13140/education-formations-climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole-n-88-89-dec-2015-article-03-le-climat-sc>
- Beck, A. T. (2000). *Prisoners of Hate: The Cognitive Basis of Anger, Hostility, and Violence*. Harper Perennial.

- Becker, G. S. (1964). *Human capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Columbia University Press.
- Becquet, V. (2005). *Les conseils de la jeunesse à Paris. Atouts et difficultés d'un dispositif de démocratie participative*. CAFI.
- Becquet, V. (2012). Des cheminements compliqués vers la citoyenneté. *Après-demain*, 4(24), 5-7. <https://doi.org/10.3917/apdem.024.0005>
- Becquet, V. (2020). Le « moment-école » dans les carrières d'engagement des jeunes. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 269-283). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0269>
- Becquet, V. (2021). (S)'Éduquer par l'engagement : Des visées politiques aux expériences formatrices. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (88), 43-52. <https://doi.org/10.4000/ries.11340>
- Becquet, V., Loncle, P., et Van de Velde, C. (2012). *Politiques de jeunesse : Le grand malentendu*. Champ Social.
- Becquet, V., et Stuppia, P. (2021). Conclusion. Dans V. Becquet et P. Stuppia (dir.), *Géopolitique de la jeunesse* (p. 159-162). Le Cavalier Bleu. <https://www.cairn.info/geopolitique-de-la-jeunesse--9791031804712-p-159.htm>
- Becquet, V., et Tiberj, V. (2009). Introduction. *Agora débats/jeunesses*, (51), 59-64. <https://doi.org/10.3917/agora.051.0059>
- Bell, L., Bolam, R., et Cubillo, L. (2003). *A Systematic Review of the Impact of School Head Teachers and Principals on Student Outcomes*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/lea_rv1.pdf?ver=2006-03-02-124943-017

- Berry, V., et Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : Regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1636>
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., et Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., et Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start Redi Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Blais, M.-C. (2008). La solidarité. *Le Télémaque*, 1(33), 9-24. <https://doi.org/10.3917/tele.033.0009>
- Blais, M.-C. (2019). Être solidaire. De qui, pour quoi? *Vie sociale*, 3(27), 13-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.193.0013>
- Bocognano, L., Charpentier, A., et Raffaëlli, C. (2021). Quelles spécificités pour le métier d'enseignant en milieu rural ? : Les apports de l'enquête Talis 2018. *Éducation et formations*, (102), 449-481. <https://shs.hal.science/halshs-03347911/document>
- Borghans, L., Meijers, H., et Ter Weel, B. (2008). The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores. *Economic Inquiry*, 46(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2007.00073.x>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(30), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éditions de Minuit.

- Bozec, G. (2014). Émanciper et conformer : Les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, (20), 52-65. <https://doi.org/10.4000/ree.8095>
- Bozec, G. (2016). *L'éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Cnesco.
https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf
- Braconnier, C. (2010). Le vote et l'abstention en temps de crise. *Savoir/Agir*, 3(13), 57-64.
<https://doi.org/10.3917/sava.013.0057>
- Braconnier, C., et Dormagen, J.-Y. (2007). *La démocratie de l'abstention. Aux origines de la démobilisation en milieu populaire*. Gallimard.
- Brault, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : Effet-établissement ou perception individuelle ?* [Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Montréal].
<http://hdl.handle.net/1866/1961>
- Bréchon, P. (1995). *La France aux urnes : Cinquante ans d'histoire électorale*. La Documentation française.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 1(108), 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : Effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
<https://doi.org/10.2307/3322249>
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168>
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : Effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). Presses Universitaires de France.

- Bressoux, P. (2010). Modéliser des données hiérarchisées : Les modèles multiniveaux. Dans P. Bressoux (dir.), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (p. 271-338). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/modelisation-statistique-appliquee-aux-sciences-so--9782804157142-p-271.htm>
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, (12), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bressoux, P., et Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, (122), 19-29. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1133>
- Broccolichi, S., et Oeuvarard, F. (1993). L'engrenage. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (p. 639-648). Seuil.
- Bryk, A. S., et Thum, Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383. <https://doi.org/10.3102/00028312026003353>
- Burris, C. C., et Welner, K. G. (2005). Closing the Achievement Gap by Detracking. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 594-598. <https://doi.org/10.1177/003172170508600808>

C

- Caille, J.-P. (2001). Les familles et le collège : Perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. *Éducation et formations*, (60), 19-40. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/8513/education-formations-60-juillet-septembre-2001-chap-2-les-familles-et-le-college-perception-de-l-eta>

- Caille, J.-P. (2004). Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Éducation et formations*, (69), 49-62. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/47996/education-formationen-le-theme-public-prive-queelles-differences-n-69-juillet-2004-chap-4-public-ou-pr?lg=fr-FR>
- Caille, J.-P., et Didier, M. (2022). *Quatre collégiens sur cinq envisagent de devenir bénévoles dans une association* (publication no 58). INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2022/05/IAS58_engagement-asso.pdf
- Caldas, S. (1993). Reexamination of Input and Process Factor Effects on Public School Achievement. *Journal of Educational Research*, 86(4), 206-214. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941832>
- Canto-Sperber, M. (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Presses Universitaires de France.
- Carnevale, A. P. (2013). *21st Century Competencies: For College and Career Readiness*. Center on Education and the Workforce. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/559289/CD_21stCenturyCompetencies.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2
- Chapelle, G., et Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Presses Universitaires de France.
- Chappoz, Y., et Pupion, P.-C. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public*, 1(2), 1-3. <https://doi.org/10.3917/gmp.002.0001>
- Chauvigné, C. (2014). La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? *Éducation et socialisation*, (36). <https://journals.openedition.org/edso/969>

- Chauvigné, C. (2023). La vie scolaire : Un espace d'éducation citoyenne au cœur de l'école ? *Recherches & éducations*, (25). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13695>
- Chauvigné, C., et Fabre, M. (2021). Questions socialement vives et conseillers principaux d'éducation novices : quelles prises en charge, pour quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, 2(52), 33-52. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2021-2-page-33.htm>
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's Leadership as a Critical Factor for School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/0924345940050306>
- Chevallier, T. (2006). *Les Nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149057>
- Chevrier, B., Percec, C., et Lannegrand-Willems, L. (2020). L'engagement civique à l'adolescence et à l'entrée de l'âge adulte : Une pluralité des formes d'expression. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 285-300). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0285>
- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [Rapport scientifique]. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]. (2018). *Engagements citoyens des lycéens : Enquête nationale réalisée par le Cnesco* [Rapport scientifique]. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/09/Rapport_engagement.pdf
- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]. (2019). *Éducation aux médias et à l'actualité* [Rapport scientifique]. <https://www.cnesco.fr/education-aux-medias-et-a-lactualite-comment-les-eleves-sinforment-ils-2/>
- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]. (2020). *Laïcité et religion au sein de l'école et dans la société : Évaluation des attitudes citoyennes des collégiens et des lycéens* [Rapport scientifique]. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/01/200129_Rapport_laicite.pdf

- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]., Blanchard-Schneider, A., Botton, H., Miletto, V., et Caro, P. (2018). *Éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*. Cnesco.
https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2018/10/181027_Cnesco_synthese_rapport_national_Caro.pdf
- Chastain, M. (2022, mars 3). Jean Jouzel : « La clé de la transition écologique, c'est la formation des jeunes ». *Novethic*. <https://www.novethic.fr/actualite/environnement/climat/isr-rse/jean-jouzel-une-facon-de-reussir-la-transition-ecologique-c-est-de-permettre-aux-jeunes-de-comprendre-les-enjeux-et-de-pouvoir-en-parler-150625.html>
- Cole, P. (2007). *Professional Development: A great way to avoid change* (publication no 140). IARTV.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., et York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Combaz, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : Effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, (128), 73-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1076>
- Condette-Castelain, S. (2015). Les chefs d'établissement aujourd'hui. Entre responsabilités accrues et autonomie relative. Dans J.-F. Condette (dir.), *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIe-XXe siècle)* (p. 277-287). Presses Universitaires de Rennes.
- Cotton, K. (1996). *Affective and Social Benefits of Small-Scale Schooling*. ERIC/CRESS. <https://eric.ed.gov/?id=ED401088>
- Cotton, K. (2001). *New Small Learning Communities: Findings from Recent Literature*. Regional Educational Laboratory Northwest. <https://eric.ed.gov/?id=ED459539>
- Coulet, J.-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. *Recherche et formation*, (64), 47-62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.199>

- Courtioux, P. (2016). *Dix ans de mixité sociale au collège : Le public fait-il vraiment mieux que le privé ?* EDHEC.
- Courtioux, P., et Maury, T.-P. (2018). Public, privé et éducation prioritaire : Une analyse comparative de la mixité sociale à l'école. *Formation emploi*, (144), 133-154. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6703>
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : Le travail des collèges. *Revue française de pédagogie*, (115), 59-75. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
- Cousin, O. (1998). De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 303-325. <https://shs.hal.science/halshs-00008128/document>
- Cousin, O., et Guillemet, J.-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet d'établissement. *Éducation et formation*, (31), 23-30. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/1433/variations-des-performances-scolaires-et-effet-d-etablissement?lg=fr-FR>
- Cunha, F., et Heckman, J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47. <https://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>
- Cunha, F., et Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782. https://econpapers.repec.org/article/uwpjhriss/v_3a43_3ay_3a2008_3ai4_3ap738-782.htm
- Cunha, F., Heckman, J. J., et Schennach, S. M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931. <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., et Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. IZA Discussion Paper No. 1675. <https://doi.org/10.2139/ssrn.766744>

D

- Daled, P.-F. (2011). Mentir et tricher : Perte du sens moral ou professionnel exemplaire ? Déontologisme et conséquentialisme en éthique professionnelle. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (22), 19-41.
<https://journals.openedition.org/pyramides/913>
- Danner, M., Bastard-Landrier, S. L., et Morlaix, S. (2005, octobre 24). Évaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : Quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ? *Actes du 18ème Colloque internationale de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe)*. Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs, Neuchâtel. <https://shs.hal.science/halshs-00007441/document>
- Debarbieux, É., et Fotinos, G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France : Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de directions des lycées et collèges*. Observatoire International de la Violence à l'École.
- de Jong, L., Meirink, J., et Admiraal, W. (2019). School-Based Teacher Collaboration: Different Learning Opportunities Across Various Contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- DEPP. (2013). *Repères et références statistiques 2013*.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/DEPP-RERS-2013_266499.pdf
- DEPP. (2016). *Repères et références statistiques 2016*.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp_rers_2016_614975.pdf
- DEPP. (2020). *Repères et références statistiques 2020*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

- DEPP. (2021). *Repères et références statistiques 2021*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- Derouet, J.-L. (1992). Conclusion. Le monde scolaire à la fin du xx e siècle : S'orienter dans un monde complexe. Dans J.-L. Derouet (dir.), *École et Justice* (p. 275-282). Métailié. <https://www.cairn.info/ecole-et-justice--9782864241300-p-275.htm>
- Derouet, J.-L., et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire autonomie locale et service public*. ESF.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications.
- Dewey, J. (2014). *La quête de certitude*. Gallimard.
- Dijkstra, A. B., Geijsel, F., Ledoux, G., van der Veen, I., et ten Dam, G. (2015). Effects of School Quality, School Citizenship Policy, and Student Body Composition on the Acquisition of Citizenship Competences in the Final Year of Primary Education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.969282>
- di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N., et Verdier, E. (2016). *L'évolution de l'enseignement professionnel : Des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?* Cnesco. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport-inegalites-EP.pdf>
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., et Buchsbaum, K. (1984). The Assessment of Intention-Cue Detection Skills in Children: Implications for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 163-173. <https://doi.org/10.2307/1129842>
- Dolz, J., et Ollagnier. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université.
- Drozda-Senkowska, E., et Huguet, P. (2003). Acquisition et régulation des compétences sociales. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 151-212). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0151>
- Dubet, F. (2016). Pour une école où la fraternité se vit. *Revue Projet*, 3(352), 40-48. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0040>

- Dubet, F. (2021). Éducation : Donner la priorité aux perdants. Dans A. Brunner et L. Maurin (dir.), *Réduire les inégalités, c'est possible ! 30 experts présentent leurs solutions* (p. 19-22). Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/Education-donner-la-priorite-aux-perdants>
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Duckworth, A. L., et Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dumay, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie*, (167), 101-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1483>
- Dumay, X., et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : Effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (36). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21983>
- Dumay, X., et Dupriez, V. (2005). Effet établissement : Quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 67-92. <https://doi.org/10.7202/1087225ar>
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (23). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21843>
- Dupriez, V. (2015). Décentralisation, gestion locale et travail collectif dans les établissements. Dans V. Dupriez (dir.), *Peut-on réformer l'école ?* (p. 69-84). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/peut-on-reformer-l-ecole--9782804190460-p-69.htm>

Durat, L., et Mohib, N. (2008). Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel. *Questions Vives*.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Le-d%C3%A9veloppement-des-comp%C3%A9tences-au-regard-de-dans-Durat-Mohib/4332e41b38d9d3c1bcafcc44cc98ffe31a9c1f62>

Durbin, M. K. (2001). *The Relationship of High School Size, Student Achievement, and Per Pupil Expenditures in South Carolina*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.

Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France.

Durlak, J. A. (2016). Programme Implementation in Social and Emotional Learning: Basic Issues and Research Findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-338.
<https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4608>

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(16), 182-206.
<https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>

Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école. Faits et effets. *Diversité : ville école intégration*, (139), 73-80.

https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Forum_rue_des_ecoles/la_mixite_sociale_a_lecole/pdf/10_La_segregation_sociale_a_lecole_faits_et_effets.pdf

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (130), 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>

Duru-Bellat, M. (2016). Préface. Dans J.-F. Giret et S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non-académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 9-14). Éditions Universitaires de Dijon.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., et Piquée, C. (2004a). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : Évaluation externe et explorations qualitatives. *Cahier de l'IREDU*, (65). <https://hal.science/hal-01389677v1/document>

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., et Suchaut, B. (2004b). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0441>

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège. Évaluation de la procédure. *Cahier de l'IREDU*, (42). <https://hal.science/hal-02053991/document>

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège. Progression, notation, orientation : L'impact du contexte de scolarisation. *Cahier de l'IREDU*, (45). <https://hal.science/hal-02053991/document>

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. <https://doi.org/10.2307/3322627>

- Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1998). Importance of Ability Grouping in French Collèges and It's Impact upon Pupil's Academic Achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4), 348-368.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., et Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, (164), 37-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Dutercq, Y., Thurler, M. G., et Pelletier, G. (2015). Conclusion générale. Dans Y. Dutercq, M. G. Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif* (p. 139-143). De Boeck Supérieur.
- Dutrenit, J.-M. (1998). *La compétence sociale. Diagnostic et développement*. L'Harmattan.
- Dutrénit, G. (2000). *Learning and Knowledge Management in the Firm: From Knowledge Accumulation to Strategic Capabilities*. Edward Elgar Pub.

E

- Eastwood, K. W., et Louis, K. S. (1992). Restructuring that Lasts: Managing the Performance Dip. *Journal of School Leadership*, 2(2), 212-224. <https://doi.org/10.1177/105268469200200206>
- Ehrich, L. C., et Cranston, N. (2009). Deepening Our Understanding About School Leadership: Learning from Educators and Non-Educators. Dans M. S. Khine et M. Saleh Issa (dir.), *Transformative Leadership and Educational Excellence: Learning Organizations in the Information Age* (p. 123-138). Sense publishers.
- Endrizzi, L., et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? (publication no 73). Institut Français de l'Éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- Esquieu, N. (2013). *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010* (publication no 201). Ministère de l'Éducation nationale.

Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 53-58. <https://doi.org/10.7202/1056113ar>

Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Office des publications de l'Union européenne. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Citizenship_schools_Europe_2005_FR.pdf

Eurydice. (2012). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Office des publications de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c>

Eurydice. (2017). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Office des publications de l'Union européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/432713>

F

Fack, G., et Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix du logement à Paris. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 5(180), 44-62. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0044>

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [Thèse de doctorat, Dijon]. <https://www.theses.fr/2016DIJOL010>

Fanchini, A., et Morlaix, S. (2021). Le rôle de la socialisation familiale et scolaire dans le développement des compétences sociales chez les élèves de l'école primaire : L'influence de la variable "sexe". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (20), 175-197. <http://journals.openedition.org/cres/5498>

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Presses Universitaires de France.

- Felouzis, G., et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : Marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, (159), 103-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.1133>
- Feyfant, A. (2009). *L'enseignement professionnel : Enjeux et tensions* (publication no 44). ENS de Lyon.
- Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté (publication no 57). Institut National de Recherche Pédagogique.
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/57-octobre-2010-integrale.pdf>
- Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir ?* Presses Universitaires de Grenoble.
- Filisetti, L., et Dépret, É. (2000). *La politesse comme compétence sociale : Son impact sur les jugements des enseignants, sa représentation par les élèves*. [Manuscrit non publié].
- Flanagan, C., Beyers, W., et Žukauskienė, R. (2012). Political and Civic Engagement Development in Adolescence. *Journal of adolescence*, 35(3), 471-473.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.010>
- Fleming, D. (2014). Learning from Schools: School Choice, Political Learning, and Policy Feedback. *Policy Studies Journal*, 42(1), 55-78. <https://doi.org/10.1111/psj.12042>
- Fleming, D. J., Mitchell, W., et McNally, M. (2014). Can Markets Make Citizens? School Vouchers, Political Tolerance, and Civic Engagement. *Journal of School Choice*, 8(2), 213-236.
<https://doi.org/10.1080/15582159.2014.905397>
- Fondeur, Y., et Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail. *Économie et Statistique*, 1(378), 85-104. <https://doi.org/10.3406/estat.2004.7226>
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome : Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Francis, B., Mills, M., et Lupton, R. (2017). Towards Social Justice in Education: Contradictions and Dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>

G

- Gaussel, M. (2018). *À l'école des compétences sociales* (publication no 121). Institut Français de l'Éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Gauthier, P.-L., et Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural : Perceptions et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 35-42. <https://doi.org/10.4000/ries.2226>
- Gauthier, R.-F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique ? *Les cahiers pédagogiques*, 458, 22-24.
- Gauvrit, N., et Delouvé, S. (2019). *Des têtes bien faites*. Presses Universitaires de France.
- Gavray, C. (2015). Enjeux de citoyenneté et de participation politique des jeunes à la croisée des rapports sociaux. *Les Politiques Sociales*, 2(3-4), 23-46. <https://doi.org/10.3917/lps.153.0023>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., et Ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gendron, B. (2010). Filles, garçons : Quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma*, (32), 39-47. <https://doi.org/10.4000/trema.1095>
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires : Écoles – Collèges – Lycées*. De Boeck Supérieur.
- Gettys, J. M. (2003). *The Effect of School Size on School Climate Variables in Middle Schools of South Carolina* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué* (publication no 124). Institut Français de l'Éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?&dossier=124&lang=fr>
- Giret, J.-F., et Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon

- Givord, P., Guillerm, M., Monso, O., et Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collèves. *Éducation & formations*, (91), 53-76. <https://doi.org/10.48464/halshs-01447198>
- Glomeron, F., Bois, E., Hugon, M., et Maguin, F. (2017). Citoyenneté et développement durable : Pratiques familiales et scolaires chez les adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(41), 69-94. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0069>
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E., et Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4). <https://doi.org/10.1086/681925>
- Gouttenoire, A. (2020). Citoyenneté, éducation et droits de l'enfant. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 69-78). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0069>
- Grisay, A. (1993). *Fonctionnement (le) des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/2485/fonctionnement-le-des-colleges-et-ses-effets-sur-les-eleves-de-sixieme-et-de-cinquieme>
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/11696/evolution-des-acquis-cognitifs-et-socio-affectifs-des-eleves-au-cours-des-annees-de-college>
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Guillain, A., et Pry, R. (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : Stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, (158), 59-69. <https://doi.org/10.4000/rfp.489>

Guillaume, F.-R. (1995). *Enseigner dans les lycées et les collèges*. Ministère de l'Éducation nationale.

<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/11985/enseigner-dans-les-lycees-et-les-colleges>

Guillaume, F.-R. (1997a). Le rôle pédagogique des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques. *Éducatons et formations*, (49), 13-19.

Guillaume, F.-R. (1997b). Typologie des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques. *Éducatons et formations*, (49), 21-22.

H

Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. SUNY Press.

Hallinger, P., et Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>

Hallinger, P., et Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>

Hallinger, P., et Heck, R. H. (2010). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>

- Hassani, M., et Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, 27(4), 103-126.
<http://journals.openedition.org/pmp/2963>
- Heckman, J. J., et Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J., et Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (publication no 2013-019). Human Capital and Economic Opportunity Working Group. <https://econpapers.repec.org/paper/hkawpaper/2013-019.htm>
- Hernandez, L. (2015). *Les compétences sociales : Enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques* [Document inédit]. IREDU, Talent Campus.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Coleman, R., et Henderson, P. (2016). *The Sutton Trust. Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. Education Endowment Foundation.
- Hoagland, J. P. (1995). *The Effect of High School Size on Student Achievement as Measured by the California Assessment Program* [Unpublished doctoral dissertation]. University of LaVerne.
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press.
- Hoskins, B. (2006). *Active Citizenship for Democracy: Report of the second research network meeting*. Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Hoskins, B. L., Villalba, G. E., Van, N. D., et Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: A Composite Indicator Based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School* (publication no EUR 23210 EN). OPOCE. <https://doi.org/10.2788/67916>
- Huddleston, T. (2005). *Teacher Training in Citizenship Education: Training for a New Subject or for a New Kind of Subject? Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
<https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v4-i3-995>

I

Ichou, M. (2016). *Évolution des inégalités au lycée : Origine sociale et filières*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou_solo1.pdf

IGEAN. (1991). *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*. La Documentation française.

IGEAN. (1998). *Regards sur le collège* (Rapport A. Dulot). Ministère de l'Éducation nationale.

Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., et Werf, G. (2014). The Contribution of Schooling to Secondary-School Students' Citizenship Outcomes Across Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>

Isac, M. M., Maslowski, R., et Werf, G. (2011). Effective Civic Education: An Educational Effectiveness Model for Explaining Students' Civic Knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.571542>

J

Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>

Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses Universitaires du Mirail.

Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.

- Jones, D. E., Greenberg, M., et Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, M. I., et Lavalley, D. (2009). Exploring the Life Skills Needs of British Adolescent Athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 159-167.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.005>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1).
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jöreskog, K. G., et Sörbom, D. (1982). Recent Developments in Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 404-416. <https://doi.org/10.2307/3151714>
- Jouzel, J., et Abbadie, L. (2022). *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-02/sensibiliser-et-former-aux-enjeux-de-la-transition-ecologique-dans-l-enseignement-sup-rieur-16808.pdf>
- Juillard, M. (2014). *Augmentation des actes de violence dans les lycées professionnels*. Note d'information, (38), 1-4.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13280/augmentation-des-actes-de-violence-dans-les-lycees-professionnels-marianne-juillard>

K

- Kahne, J., et Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *Political Science & Politics*, 39(2), 289-296.
<https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>

- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., et Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (publication no 110). OECD. <https://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/110-en.html>
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., et Lopes, J. (2010). *Citizenship Education in England 2001-2010: Young People's Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study* (publication no Research Report DFE-RR059). UK Government, Department for Education. https://www.researchgate.net/publication/279684315_Citizenship_education_in_England_2001_2010_young_people%27s_practices_and_prospects_for_the_future_the_eighth_and_final_report_from_the_Citizenship_Education_Longitudinal_Study_CELS
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. 1st Second Chance School of Thessaloniki. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-and-assessing-soft-skills-Kechagias/f09d4e65247b45797ecaad254cb03260ac0cdf4e>
- Khouaja, E.-M., et Moullet, S. (2016). Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (134), 7-26. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4713>
- Klette, K. (1997). Teacher Individuality, Teacher Collaboration and Repertoire-Building: Some Principal Dilemmas. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.1080/1354060970030206>
- Koebel, M. (2013). Conseil d'enfants et de jeunes. Dans I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu et D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. GIS Démocratie et Participation.
- Kulik, C.-L. C., et Kulik, J. A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>

L

- Lamdin, D. J. (1995). Testing for the Effect of School Size on Student Achievement within a School District. *Education Economics*, 3(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/09645299500000002>
- Lane, R. E. (1959). *Political Life: Why People Get Involved in Politics*. The Free Press.
- Langouche, A.-S., Petit, V., Philippe, M.-C., et Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations pédagogiques*, 1(4), 19-39.
- Lardeux, L. (2016). L'engagement des jeunes : Stabilité et (r)évolutions. *L'école des parents, Sup. au 619(5)*, 79-97. <https://doi.org/10.3917/epar.s619.0079>
- Lardeux, L., et Tiberj, V. (2022). *Le vote et l'abstention des jeunes au prisme de leurs valeurs et de leur situation sociale. Élections présidentielles 2022*. (publication no 62). INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2022/12/IAS62_vote-jeunes.pdf
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir avec compétence en situation - Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- Lefrançois, D., et Éthier, M.-A. (2015). Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contreréforme(s). Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (p. 77-87). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/sciences-de-la-nature-et-de-la-societe-dans-une-ec--9782807301764-p-77.htm>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. National College of School Leadership.

- Leithwood, K., et Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational research*, 79(1).
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308326158>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., et Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation.
- Lemaire, S. (2007). *Le devenir des bacheliers professionnels* (publication no 75-12). Ministère de l'Éducation nationale.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/49760/education-formations-l-enseignement-professionnel-suivi-de-les-conditions-de-vie-des-etudiants-n-75->
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R., et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse. *Recherche & formation*, 30(1), 143-163. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1555>
- Lenzen, B., Denervaud, H., et Poussin, B. (2012). Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive. *Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe*. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88685>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : Le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : Entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7).
<https://journals.openedition.org/tfe/1458>
- Letor, C., Bonami, M., et Garant, M. (2006). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local* (Rapport final). Communauté française.

Loizon, D., et Gruet, M. (2011). L'enseignement de l'éducation à la santé en écoles élémentaires par des intervenants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 59-73.

<https://doi.org/10.3917/cdle.032.0065>

Lomos, C., Hofman, R. H., et Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

Lorcerie, F. (2012). Le leadership pédagogique des chefs d'établissement. *Cahiers pédagogiques*, 499, 34-35.

Lorcerie, F. (2015). Laïcité 2015 : Aggiornamento en sourdine. *Diversité : ville école intégration*, (182). <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444300>

Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., et Moore, S. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation.

Lucia, S., et Jaquier, V. (2012). Délinquance, victimation et facteurs de risque : Différences et similitudes entre les filles et les garçons. *Déviance et Société*, 36(2), 171-199.

<https://doi.org/10.3917/ds.362.0171>

M

Maguain, D. (2009). La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? *Revue d'économie politique*, 119(4), 569-612. <https://doi.org/10.3917/redp.194.0569>

Manca, A. R., Mascherini, M., et Hoskins, B. (2009). *The Characterization of Active Citizenship in Europe*. European Commission. <https://doi.org/10.2788/35605>

Mandon, N. (1990). Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. *Céreq Bref*, 57.

- Marks, H. M., et Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Masciotra, D., et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., et Scheerens, J. (2009). *A Conceptual Framework on Informal Learning of Active Citizenship Competencies*. Dans J. Scheerens (dir.), *Informal Learning of Active Citizenship at School* (p. 11-24). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9621-1_2
- Mazenod, A. (2021). Classes de niveau : Variations internationales dans les regroupements d'élèves et la constitution de classes au collège. *Revue française de pédagogie*, (212), 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.10850>
- McLaughlin, M. W., et Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teacher College Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20. <https://doi.org/10.2307/2112689>
- Ménard, C., et Lantheaume, F. (2020). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & éducations*, (21). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8127>
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie*, (170), 73-85. <https://doi.org/10.4000/rfp.1597>
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires : Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52(1), 133-169. <https://doi.org/10.3917/rfs.521.0133>

- Merlin, F. (2017). *Le rôle pédagogique des chefs d'établissement. Une analyse secondaire de l'enquête Talis 2013*. [Mémoire de Master 2 Recherche « Métiers de la recherche en éducation : difficultés et réussites scolaires »].
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck Université.
- Meuret, D. (2000, décembre). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires : Leçons pour l'inspection* [Communication orale]. Simposio Internacional de Inspeccion Educativa, Madrid.
https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2000/00132.pdf
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France / États-Unis*. Presses Universitaires de France.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Presses Universitaires de Rennes.
- Meuret, D. (2015). Position. Plus de démocratie dans l'école de la République. *Esprit*, Mars-avril (3-4), 6-8. <https://doi.org/10.3917/espri.1503.0006>
- Meuret, D. (2016). L'école contre la fascination pour le djihad. *Projet*, 352(3), 14-20. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0014>
- Meuret, D. (2022). Introduction. Éducation, Démocratie, Espérance. Dans J. Dewey (dir.), *Démocratie et Éducation. Suivi de Expérience et Éducation* (p. 5-27). Armand Colin.
- Meuret, D., Binder, C., Bodin, J., et Delahaye, J.-P. (2008). Les héritages qui pèsent sur l'école française. Entretien avec Denis Meuret. *Humanisme*, 4(283), 49-57. <https://doi.org/10.3917/huma.283.0049>
- Meuret, D., et Lambert, M. (2011). Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. *Éducation et didactique*, 5(1), 71-96. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1048>

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015a). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015b). *Programme d'enseignement moral et civique*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015c). Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Annonce des mesures. 22 janvier 2015. *Journal du droit des jeunes*, (341), 48-54. <https://doi.org/10.3917/jdj.341.0048>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Le parcours citoyen de l'élève*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2018). *Les finalités de l'enseignement moral et civique*. <https://www.education.gouv.fr/media/27215/download>
- Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire : La transition entre école primaire et collège* [Thèse de doctorat, Dijon]. <https://www.theses.fr/1999DIJOE001>
- Morlaix, S. (2002). Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales : Exemple d'application à l'économie de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4880>
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Presses universitaires de Rennes.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, (40), 183-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., et Ecob, R. (1988). *School Matters*. University of California Press.

Moscovici, S. (2005). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Armand Colin.

Mosher, R., Kenny, R. A., et Garrod, A. (1994). *Preparing for Citizenship: Teaching Youth To Live Democratically*. Praeger Publishers.

Muxel, A. (2010). *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*. Seuil.

Muxel, A. (2015). Les jeunes et la politique : Vers un nouveau modèle de citoyenneté dans les démocraties avancées. Dans Conseil de l'Europe (dir.), *Points de vue sur la jeunesse. Volume 2* (p. 29-37). Conseil de l'Europe.

https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262256/31_pdfsam_PoY-2FR-WEB.pdf/f0fd837e-7e6c-4822-8738-b10a79d9f064

N

Neveu, C. (2004). Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(3), 89-101. <https://doi.org/10.4000/remi.2024>

Niemi, R. G., et Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.

Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques*. Flammarion.

O

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Presses de Sciences Po.

OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : Des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le Suivi des acquis des élèves (PISA, 2000)*.

- OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*.
- OCDE. (2012). *Preparing Teachers to Deliver 21st-Century Skills*. Dans A. Schleicher (ed.), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the World* (p. 33-54). OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264174559-4-en>
- OCDE. (2014). *Examen des pratiques pédagogiques et du climat en classe*. Dans A. Gurria (ed.), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage* (p. 165-198). OCDE.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr
- OCDE. (2015). *Préparer les élèves au monde de demain*. Dans OCDE (ed.), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche* (p. 65-86). OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- OCDE. (2016). *Les élèves en difficulté : Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ? Principaux résultats*.
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf>
- OCDE. (2020). *Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement*. Dans A. Schleicher (ed.), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (p. 161-195). OCDE.
<https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>
- OCDE. (2022). *Autonomiser les professionnels de l'éducation*. Dans A. Schleicher (ed.), *Les enseignants, catalyseurs de talents : Révéler le potentiel des élèves du primaire au deuxième cycle du secondaire* (p. 196-250). OCDE. <https://doi.org/10.1787/6bbc17d7-fr>
- Ouvrard, F. (2003). Les « performances » de l'école « rurale » : Quelle mesure, dans quel objectif ? *Diversité*, 134(1), 151-164. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1443>
- OMS. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools* (publication no WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2.). World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

- Opendakker, M.-C., et Van Damme, J. (2001). Relationship Between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Opendakker, M.-C., et Van Damme, J. (2006). Differences Between Secondary Schools: A Study About School Context, Group Composition, School Practice, and School Effects with Special Attention to Public and Catholic Schools and Types of Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117. <https://doi.org/10.1080/09243450500264457>
- Orellana Fernandez, R. P. (2015). *Le projet d'école et l'émergence de problématiques professionnelles dans la recherche de l'innovation : Un défi pour la formation continue des enseignants* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2015PA100140>
- Osler, A., et Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux*, 1(129), 146-167. <https://doi.org/10.3406/diver.2002.1634>

P

- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, (28), 123-149. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0123>
- Pair, C. (2007). Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France : Réflexions dans une perspective européenne. Dans J.-L. Derouet et R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : Entre management et politique* (p. 101-118). INRP.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de ses publics*. Presses Universitaires de France.

- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., et Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 1(75), 19-31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>
- Percheron, A. (1974). Socialisation et socialisation politique. Dans A. Percheron (dir.), *L'univers politique des enfants* (p. 3-24). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/l-univers-politique-des-enfants--9782724603163-p-3.htm>
- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, (26), 215-228. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0215>
- Perren, S., Forrester-Knauss, C., et Alsaker, F. D. (2012). Self- and Other-Oriented Social Skills: Differential Associations with Children's Mental Health and Bullying Roles. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 99-123. <https://doi.org/10.25656/01:7053>
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie Collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique*, (112), 16-20.
- Petitpierre, C. (2001). Pour une régulation formative du changement. Dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : Sens, enjeux, pratiques* (p. 163-180). De Boeck.
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe*. L'Harmattan.

- Piquée, C. (2005). La mixité sociale à l'école primaire : Incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, (151), 75-89. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3277>
- Pirus, C. (2021). Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires. *Éducation & formations*, (102), 333-366. <https://doi.org/10.48464/ef-102-15>
- Plutzer, E. (2002). Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *The American Political Science Review*, 96(1), 41-56. <https://www.jstor.org/stable/3117809>
- Pong, S.-L. (1997). Family Structure, School Context, and Eighth-Grade Math and Reading Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 59(3), 734-746. <https://doi.org/10.2307/353957>
- Pont, B., Nusche, D., et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf>
- Potvin, M., Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S., Paradis-Charrette, L., et Cambron-Prémont, A. (2021). Le rapport au droit et à la justice d'enseignants québécois : Discours et interventions au quotidien. *Éducation et sociétés*, (46), 129-148. <https://doi.org/10.3917/es.046.0129>
- Poucet, B. (2012). *L'enseignement privé en France*. Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2013). L'enseignement privé prisonnier de son héritage. *Revue Projet*, 2(333), 33-41. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0033>
- Purkey, S. C., et Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. <https://doi.org/10.1086/461325>

R

- Rayou, P. (1999). *La grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Presses Universitaires de France.
- Raywid, M. A. (1999). *Current Literature on Small Schools*. ERIC/CRESS. <https://eric.ed.gov/?id=ED425049>
- Reverdy, C., et Thibert, R. (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement* (publication no 104). Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. ESF.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : Usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 4(191), 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches. *Administration et éducation*, (113), 113-124. https://www.researchgate.net/publication/237213783_Des_etablissements_qui_font_la_difference_Quelques_eclairages_des_recherches
- Rich, J. (2013). Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires. *Recherches en éducation*, (15), 7-18. <https://doi.org/10.4000/ree.7240>
- Roberts, J. E. (2002). *The Relationship of Public Middle School Size Student Achievement, and Per Pupil Expenditures in South Carolina* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : Une quête de sens. *Forum-pédagogies*, (mars 1999), 24-31.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck Supérieur.

- Romi, R. (1995). Citoyen dès l'enfance. Dans G. Koubi (dir.), *De la citoyenneté* (p. 91-95). Litec.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., et Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rosenshine, B., Meister, C., et Chapman, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221. <https://doi.org/10.3102/00346543066002181>
- Rossini, N. (2001). Quand l'expérimentation citoyenne mène à l'expérience sociale : Sur les pas des conseils d'enfants et de jeunes. Dans A. Vulbeau (dir.), *La jeunesse comme ressource* (p. 199-212). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vulbe.2001.01.0199>
- Rouyer, V., Constans, S., Brandler-Weinreb, J., Gaulier, A., et Paoletti, M. (2020). Construction des rapports au politique et à la citoyenneté des enfants : Étude exploratoire d'un Conseil Municipal des Enfants. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 229-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0229>
- Rubin, K. H., et Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. Dans V. B. Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of Social Development* (p. 283-323). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., et Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.

S

- Scheerens, J. (2011). Indicators on Informal Learning for Active Citizenship at School. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>

- Scheerens, J., et Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon.
- Scheerens, J., et Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International journal of educational research*, 13(7), 691-706. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90022-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90022-0)
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., et Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of Instructional and School Effectiveness Indicators Across Nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789-799. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90029-3](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90029-3)
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., et Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-Randomized Trial Demonstrating Impact on Academic Achievement of Elementary Social-Emotional Learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420. <https://doi.org/10.1037/spq0000099>
- Schulz, W., Ainley, J., et Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Technical_Report.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., et Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., et Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., et Friedman, T. (2018). School Contexts for Civic and Citizenship Education. Dans W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, et T. Friedman (dir.), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (p. 145-176). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2_6

- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., et Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report. International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf
- Scoffoni, A., et Goullier, F. (2004). *Les dispositifs bilangues* (publication no 2004-123). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Semeijn, J., van Riel, A., Birgelen, M., et Streukens, S. (2005). E-Services and Offline Fulfilment: How E-Loyalty is Created. *Managing Service Quality*, 15, 182-194. <https://doi.org/10.1108/09604520510585361>
- Shakeel, M. D., Anderson, K. P., et Wolf, P. J. (2016). *The Participant Effects of Private School Vouchers Across the Globe: A Meta-Analytic and Systematic Review*. University of Arkansas. <https://www.ssrn.com/abstract=2777633>
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., et Flanagan, C. (2010). Introduction. Research on the Development of Citizenship: A Field Comes of Age. Dans L. Sherrod, J. Torney-Purta et C. Flanagan (dir.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (p. 1-20). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch0>
- Singer, J. D., et Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001>
- Singh, M. (2003). *Understanding Life Skills* (publication no 2003/4). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>
- Slate, J. R., et Jones, C. H. (2005). Effects of School Size: A Review of the Literature with Recommendations. *Essays in Education*, 13. https://www.researchgate.net/publication/287569829_Effects_of_school_size_A_review_of_the_literature_with_recommendations

- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., et Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4>
- Southworth, G. (2003). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Schools*. Taylor and Francis.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : Une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Stasz, C., et Brewer, D. J. (1999). *Academic Skills at Work: Two Perspectives*. National Center for Research in Vocational Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED431137>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., et Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. <https://www.jstor.org/stable/44668238>
- Stevenson, K. (2006). School Size and Its Relationship to Student Outcomes and School Climate: A Review and Analysis of Eight South Carolina State-Wide Studies. *National Clearinghouse for Educational Facilities*.
- T**
- Tagiuri, R. (1968). The Concept of Organizational Climate. Dans R. Tagiuri et G. H. Litwin (dir.), *Organizational Climate: Exploration of a concept* (p. 11-32). Harvard University Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de sociologie*, 45(1), 133-165. <https://doi.org/10.3917/rfs.451.0133>

- Tavant, D. (2021). *Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : Analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves* [Thèse de doctorat, Bourgogne Franche-Comté]. <https://www.theses.fr/2021UBFCH031>
- Teddlie, C., et Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203454404>
- Teddlie, C., Stringfield, S., Wimpelberg, R., et Kirby, P. (1989). Contextual Differences in Models for Effective Schooling in the USA. Dans B. P. M. Creemers, T. Peters, et D. Reynolds (dir.), *School Effectiveness and School Improvement*. Routledge.
- Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique. *Revue Projet*, 2(333), 4-12. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0004>
- Thibert, R. (2015). *Voie professionnelle, alternance, apprentissage : Quelles articulations ?* (publication no 99). ENS de Lyon.
- Thierry, P. (1997). Introduction. Dans P. Thierry (dir.), *La tolérance* (p. 5-8). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-tolerance-societe-democratique-opinions-vices--9782130480150-p-5.htm>
- Tilman, F., et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. De Boeck.
- Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A., et Andolina, M. W. (2010). A Conceptual Framework and Multimethod Approach for Research on Political Socialization and Civic Engagement. Dans L. Sherrod, J. Torney-Purta et C. Flanagan (dir.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (p. 497-523). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch19>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., et Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Truong, N. (2011, septembre 2). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. Entretien croisé avec Philippe Meirieu, pédagogue et essayiste et Marcel Gauchet, historien et philosophe. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

U

Union Européenne. (2006). *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (publication no 2006/962/CE). Journal officiel de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR>

V

Valette-Florence, P. (1988). Spécificités et apports des méthodes d'analyse multivariée de la deuxième génération. *Recherche et Applications En Marketing*, 3(4), 23-56. <https://www.jstor.org/stable/40588725>

Vandenbergh, V. (2001). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire : Quelle relation ? *Reflets et Perspectives de la vie économique*, (4).

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., et Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

van Zanten, A. (2000a). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24(4), 377-401. <https://doi.org/10.3406/ds.2000.1737>

van Zanten, A. (2000b). *L'école, l'état des savoirs*. La Découverte.

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

- van Zanten, A. (2010). Diriger, animer, réguler : Sur quel modèle s'appuyer pour coordonner le travail dans les établissements scolaires ? *Administration et éducation*, (127), 41-52.
- van Zanten, A. (2012). La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales. *Après-demain*, 1(21), 11-13. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0011>
- van Zanten, A., et Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-carte-scolaire--9782130584407.htm>
- Vásquez-Bronfman, A., et Martínez, I. (1996). *La socialisation à l'école : Approche ethnographique*. Presses Universitaires de France.
- Verdon, R., et Guillaume, J.-C. (2007). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10739/pratiques-citoyennes-des-lyceens-dans-et-hors-de-l-etablissement-roseline-verdon-et-jean-claude-guil>
- Vergnaud, G. (2001). *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance*. Actes du Colloque du GDM 2001. La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation, Université de Montréal.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Vincent, J.-F. (2006). *Éduquer à la citoyenneté*. Delagrave.
- Virot, P. (2021). Grandir dans un territoire rural : Quelles différences de conditions de vie par rapport aux espaces urbains ? (publication no 1189). Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques.

Voogt, J., et Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

W

Weinert, F. (1999). *Definition and Selection of Competencies Concepts of Competence*. Bundesamt für Statistik.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>

Wentzel, K. R., et Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. *Child Development*, 66(3), 754-763. <https://doi.org/10.2307/1131948>

Wentzel, K. R., et Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development*, 68(6), 1198-1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>

Whitburn, J. (2001). Effective Classroom Organization in Primary Schools: Mathematics. *Oxford Review of Education*, 27(3), 411-428. <https://doi.org/10.1080/03054980125200>

Willms, J. D. (1985). The Balance Thesis: Contextual Effects of Ability on Pupils' 0-Grade Examination Results. *Oxford Review of Education*, 11(1), 33-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ319050>

Willms, J. D. (1986). Social Class Segregation and Its Relationship to Pupils' Examination Results in Scotland. *American Sociological Review*, 51(2), 224-241. <https://doi.org/10.2307/2095518>

Witschge, J., et van de Werfhorst, H. G. (2015). Standardization of Lower Secondary Civic Education and Inequality of the Civic and Political Engagement of Students. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 367-384.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1068817>

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., et West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (publication no 13). OCDE.

Y

Yergeau, E., et Poirier, M. (2021). *Alpha de Cronbach. Rappel théorique*. SPSS à l'UdeS.

<https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/alpha-de-cronbach/>

Z

Zaffran, J. (2006). La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse. *Éducation et sociétés*, (17), 141-158. <https://doi.org/10.3917/es.017.0141>

Zaffran, J. (2020). La citoyenneté à l'école : Évolutions et enjeux. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville (dir.), *Éducation et citoyenneté* (p. 43-51). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0043>

ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux enseignants de terminale

Enquête "École et citoyenneté" - Questionnaire enseignant - Terminale

Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir accepté de prendre part à l'enquête « École et citoyenneté » menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en partenariat avec Sciences Po Saint-Germain-en-Laye et l'université Sophia-Antipolis de Nice.

Le questionnaire suivant est autorisé par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil) (Délibération n°2017-052) dans le cadre de cette enquête. Toutes les informations recueillies dans ce cadre seront traitées de manière confidentielle et anonyme. Votre chef ou directeur d'établissement ne peut avoir accès à vos réponses.

Pour connaître vos droits relatifs à la [loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée](#), vous pouvez consulter [le site de la CNIL](#).

Il y a 51 questions dans ce questionnaire

A - Données personnelles

[] Vous êtes :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Une femme
 Un homme

[] Quel âge avez-vous ?

Only an integer value may be entered in this field.

Veillez écrire votre réponse ici :

ans

[] Quel est le niveau de diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Bac + 2
 Bac + 3
 Bac + 4
 Bac + 5
 Supérieur à bac + 5
 Autre

[] Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous :

Indiquez le nombre d'années arrondi à l'unité.

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

en tant qu'enseignant(e) dans cet établissement ?

en tant qu'enseignant(e), tous établissements confondus ?

en tant qu'enseignant(e) en terminale ?

[] Depuis combien d'années donnez-vous des cours en éducation civique, éducation civique juridique et sociale (ECJS) ou enseignement moral et civique (EMC) ?

Indiquez le nombre d'années arrondi à l'unité.

Only an integer value may be entered in this field.

Veillez écrire votre réponse ici :

année(s)

[] Au cours de cette année scolaire, quel pourcentage de votre temps de service est consacré à des classes de terminale ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 20%
- 20%-39%
- 40%-59%
- 60%-79%
- 80% ou plus

[] Sous quel statut enseignez-vous au sein de l'établissement dans lequel se déroule cette enquête ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Titulaire de l'enseignement public ou maître contractuel de l'enseignement privé sous contrat définitif
- Stagiaire de l'enseignement public ou maître contractuel de l'enseignement privé sous contrat probatoire
- Contrat de travail permanent (CDI de l'enseignement public ou délégués auxiliaires en CDI de l'enseignement privé)
- Contrat de travail à durée déterminée de plus d'une année scolaire
- Contrat de travail à durée déterminée d'une année scolaire ou moins

[] Actuellement, enseignez-vous également dans un autre établissement que celui-ci ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Actuellement, enseignez-vous à temps plein ou à temps partiel ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- À temps plein (ou plus de 90 % du temps de travail à temps plein)
- À temps partiel (entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein)
- À temps partiel (entre 50 % et 70 % du temps de travail à temps plein)
- À temps partiel (moins de 50 % du temps de travail à temps plein)

[] Êtes-vous également le(la) directeur(trice) de l'établissement ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était '1' à la question ' [Q02]' (Privé ou public)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Non, ce n'est pas possible dans mon établissement

[] Parmi les fonctions suivantes, y en a-t-il que vous occupez au cours de cette année scolaire ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était '2' à la question ' [Q02]' (Privé ou public)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Membre du conseil d'administration de l'établissement
- Membre du conseil pédagogique
- Membre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)
- Membre du conseil de vie lycéenne (CVL)
- Membre du conseil de discipline
- Autre(s), préciser ::

B - L'enseignement moral et civique (EMC)

Dans certaines questions de cette section, l'expression « **cette classe** » désigne la classe de Terminale interrogée lors de cette enquête, classe pour laquelle vous êtes en charge de l'EMC.

Si vous êtes en charge de l'EMC pour les deux classes interrogées lors de cette enquête, merci de penser à celle qui apparaît en **premier** dans l'ordre alphanumérique (par exemple TL1 et non TL2, TSA et non TSB).

[] Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'éducation à la citoyenneté à l'école a une importance primordiale pour notre pays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école ne peut pas contribuer à faire évoluer les attitudes et les opinions des élèves en ce qui concerne la citoyenneté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'éducation à la citoyenneté à l'école est importante dans la formation des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'éducation à la citoyenneté à l'école a un effet sur l'apprentissage politique et civique des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Selon vous, dans quel cadre les jeunes apprennent-ils à devenir de futurs citoyens ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Au sein de la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auprès de leurs amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au sein d'associations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au travers d'activités organisées par les collectivités territoriales (commune, département, région)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par les médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Selon vous, l'EMC vise à :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Encourager la participation active des élèves dans la vie de leur établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourager la participation active des élèves dans la vie civique et politique lorsqu'ils seront adultes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favoriser le respect par les élèves des lois et des règles de la vie en société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favoriser la tolérance et le respect dans les relations entre élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pour vous, dans quelle mesure est-il important qu'à l'école :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout important	Pas très important	Plutôt important	Très important
un enseignement laïque des faits religieux soit dispensé ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves soient tolérants entre eux, même s'ils n'ont pas les mêmes croyances ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent s'exprimer sur leurs croyances ou non-croyances en classe, tant qu'ils respectent l'opinion des autres ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent être autorisés à être absents une journée de l'école pour une fête religieuse ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la religion des élèves ne soit pas visible dans l'espace scolaire ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants respectent tous les élèves, quelles que soient leurs religions et opinions ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants n'évoquent pas leurs propres croyances en classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[] Lorsque vous préparez vos cours d'EMC pour « **cette classe** » de terminale, dans quelle mesure utilisez-vous les ressources suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
Des manuels scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le programme officiel, les consignes et méthodes de travail auxquelles il fait référence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les ressources en ligne ministérielles (site du Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les ressources en ligne des sites académiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ressources en ligne émanant d'enseignants ou de réseaux d'enseignants (sites web personnels, sites pédagogiques...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les contenus dispensés pendant votre formation (initiale ou continue, le cas échéant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des supports dédiés à l'enseignement créés par des associations, des entreprises, des instituts publics, des fondations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ressources non dédiées à l'enseignement (appui sur des collectivités territoriales, des entreprises, des parents...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des sources primaires (La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, des textes constitutionnels...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les médias traditionnels (journaux, magazines, télévision...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Indiquez la fréquence à laquelle chaque affirmation correspond à ce qui se passe dans les cours d'EMC dans « cette classe » de terminale.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
Les élèves travaillent sur des projets qui les mettent en contact avec des personnes ou des organismes extérieurs à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves travaillent sur des manuels scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves travaillent sur des fiches de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves travaillent en groupe sur des sujets variés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves présentent des exposés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves participent à des jeux de rôle et à des mises en situation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves recherchent et analysent des informations provenant de sources différentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves débattent avec des acteurs extérieurs à l'école que j'ai invités à intervenir en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves participent à un débat argumenté précédé par un travail de préparation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves participent à une discussion en classe sur des sujets qui font débat dans la société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pendant les cours d'EMC dans « cette classe » de terminale, combien d'élèves :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Aucun élève	Une minorité d'élèves	Une majorité d'élèves	Tous les élèves, ou presque	Non pertinent
font des suggestions relatives aux activités qui se déroulent en classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
discutent des objectifs d'apprentissage avec vous ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
proposent des sujets dont ils voudraient discuter en classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
donnent leur opinion personnelle à propos des problèmes qui concernent la vie scolaire ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
savent écouter et respecter l'opinion des autres même si elle est différente de la leur ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n'hésitent pas à exprimer leur opinion même si elle est différente de celle de la majorité ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se sentent à l'aise lors des débats en classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
émettent des propositions à propos des supports d'apprentissage ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
demandent du travail supplémentaire ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans « cette classe » de terminale, combien de temps en moyenne consacrez-vous à l'EMC par semaine ? Merci de rapporter le temps global que vous passez à l'EMC à une durée moyenne hebdomadaire.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 30 minutes
 30 minutes
 Plus de 30 minutes

[] Évaluez-vous les élèves de « cette classe » en EMC ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Lorsque vous évaluez les élèves de « cette classe » de terminale en EMC, à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes ?

Répondez à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '20 [B09A]' (Évaluez-vous les élèves de « cette classe » en EMC ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
Auto-évaluation par les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contrôles de connaissances (questions de cours, questionnaire à choix multiples, vrai/faux...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devoirs maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation par les camarades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travaux écrits à visée argumentative (réponse libre, exercice d'argumentation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interrogations orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observation des élèves lors des activités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendus de projets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] L'évaluation de l'EMC figure-t-elle de manière explicite dans le bulletin scolaire des élèves de « cette classe » de terminale ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '20 [B09A]' (Évaluez-vous les élèves de « cette classe » en EMC ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non, elle est incluse dans celle d'une autre matière
- Non, l'évaluation de l'EMC ne rentre pas dans le bulletin scolaire des élèves

[] D'après vous, les éléments suivants permettraient-ils d'améliorer l'EMC pour « cette classe » de terminale ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
Davantage de manuels scolaires et de supports d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meilleurs manuels scolaires et supports d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Davantage de formation sur les méthodes d'apprentissage propres à l'EMC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Davantage de formation ciblée sur les contenus de l'EMC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Davantage de coopération entre enseignants de différentes matières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Davantage d'heures dédiées à l'EMC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une aide pour réaliser des projets citoyens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un accompagnement pour évaluer l'EMC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] La réforme de 2015, avec l'instauration de l'EMC, a-t-elle changé quelque chose :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
dans les méthodes pédagogiques que vous utilisez en éducation civique ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les contenus d'enseignement que vous abordez en éducation civique ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[] En quoi a-t-elle changé quelque chose ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

----- Scénario 1 -----

La réponse n'était pas 'Pas du tout' à la question '24 [B11A]' (La réforme de 2015, avec l'instauration de l'EMC, a-t-elle changé quelque chose : (dans les méthodes pédagogiques que vous utilisez en éducation civique ?))

----- ou Scénario 2 -----

La réponse n'était pas 'Pas du tout' à la question '24 [B11A]' (La réforme de 2015, avec l'instauration de l'EMC, a-t-elle changé quelque chose : (dans les contenus d'enseignement que vous abordez en éducation civique ?))

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Certains thèmes sont nouveaux
- Certains thèmes ne sont plus abordés au même niveau de classe
- Je travaille davantage en équipe qu'auparavant
- Je pratique davantage les débats entre élèves en classe
- J'aborde désormais les questions morales
- Je mets plus l'accent sur les projets que réalisent mes élèves

Autre(s), préciser ::

[] Dans quelle mesure insistez-vous sur les dimensions suivantes dans les cours d'EMC pour « cette classe » de terminale ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
La compassion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le courage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'égalité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'honnêteté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La liberté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sens de l'effort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sens du devoir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La solidarité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

C - Le fonctionnement de l'établissement

Dans certaines questions de cette section, l'expression « cette classe » désigne la classe de Terminale interrogée lors de cette enquête, classe pour laquelle vous êtes en charge de l'EMC.

Si vous êtes en charge de l'EMC pour les deux classes interrogées lors de cette enquête, merci de penser à celle qui apparaît en **premier** dans l'ordre alphanumérique (par exemple TL1 et non TL2, TSA et non TSB).

[] Selon vous, dans quelle mesure les personnes suivantes influencent-elles le processus de prise de décision concernant le fonctionnement de votre établissement (organisation de la pause méridienne, foyer socio-éducatif, salle de permanence, accès au CDI...)?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait	Non pertinent
Élèves (hors élèves délégués ou élus)	<input type="radio"/>				
Élèves délégués de classe ou élus (Conseil d'administration, Conseil de la vie lycéenne...)	<input type="radio"/>				
Enseignants	<input type="radio"/>				
Professeur documentaliste	<input type="radio"/>				
Chef ou directeur d'établissement	<input type="radio"/>				
Chef ou directeur d'établissement adjoint	<input type="radio"/>				
Conseiller principal d'éducation	<input type="radio"/>				
Autres membres de l'équipe de vie scolaire	<input type="radio"/>				
Psychologue de l'Éducation nationale	<input type="radio"/>				
Parents d'élèves	<input type="radio"/>				
Personnels non éducatifs (infirmiers, intendance...)	<input type="radio"/>				

[] Votre établissement coopère-t-il avec les collectivités territoriales sur des projets liés à l'éducation à la citoyenneté ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt pas
- Plutôt
- Tout à fait
- Je ne sais pas

[] En général dans votre établissement, dans quelle mesure les avis des élèves sont-ils pris en compte à propos des sujets suivants ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Les outils et supports pédagogiques (numériques, presse, manuels...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les emplois du temps des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles qui s'appliquent dans la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles qui s'appliquent dans l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités péri-scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans « cette classe » de terminale, dans quelle mesure prenez-vous en compte les avis des élèves concernant les sujets suivants ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Les outils et supports pédagogiques (numériques, presse, manuels...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les contenus d'enseignement lorsque plusieurs options sont possibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le contenu des sorties scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les modalités pédagogiques (travail de groupe/individuel, recherche, débats, temps consacré à telle ou telle tâche...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles de vie de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les modalités d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Au cours de cette année scolaire, participez-vous à un projet citoyen auquel les élèves peuvent contribuer (action de solidarité/ humanitaire, action en faveur de l'environnement...)?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Ce projet concerne-t-il les classes de terminale ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '31 [C05A]' (Au cours de cette année scolaire, participez-vous à un projet citoyen auquel les élèves peuvent contribuer (action de solidarité/humanitaire, action en faveur de l'environnement...)?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, toutes les classes de terminale
- Oui, certaines classes de terminale, dont « cette classe »
- Oui, certaines classes de terminale, mais pas « cette classe »
- Non, aucune classe de terminale

[]Selon vous, pourquoi « cette classe » ne participe-t-elle pas au projet citoyen ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '31 [C05A]', mais pas « cette classe » à la question '32 [C05B]' (Ce projet concerne-t-il les classes de terminale ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Avez-vous connaissance du « projet d'établissement » de votre lycée ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Avez-vous été associé(e) à l'élaboration de ce projet d'établissement ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '34 [C06A]' (Avez-vous connaissance du « projet d'établissement » de votre lycée ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non, j'étais dans un autre établissement au moment de son élaboration
- Non

[]Ce projet d'établissement a-t-il une influence sur vos pratiques en EMC ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '34 [C06A]' (Avez-vous connaissance du « projet d'établissement » de votre lycée ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Êtes-vous le(la) professeur(e) principal(e) de « cette classe » de terminale ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Les heures de vie de classe dans « cette classe » de terminale :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '37 [C07A]' (Êtes-vous le(la) professeur(e) principal(e) de « cette classe » de terminale ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
sont parfois utilisées comme heures de cours ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sont des espaces de parole et de proposition pour les élèves sur la vie de la classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sont l'occasion pour les enseignants de rappeler les règles de vie de la classe aux élèves ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D - Le climat de l'établissement

[] Selon vous, à quel niveau êtes-vous confronté(e) aux problèmes suivants dans votre établissement au cours de cette année scolaire ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Inexistant	Peu important	Important	Très important
Retard des élèves à l'école	—	—	—	—
Absentéisme des élèves	—	—	—	—
Absentéisme des élèves en raison d'une activité professionnelle	—	—	—	—
Remise en cause du contenu des enseignements par les élèves ou refus de participer à certaines activités scolaires pour des motifs religieux	—	—	—	—
Refus de l'autorité des personnels de l'établissement	—	—	—	—
Tricherie	—	—	—	—
Actes de vandalisme (destruction de matériel, tags...) et vols	—	—	—	—
Violences verbales entre élèves (surnoms méchants, insultes...), y compris sur les réseaux sociaux	—	—	—	—
Violences physiques entre élèves (être bousculé(e) ou frappé(e), bagarres collectives...)	—	—	—	—
Harcèlement entre élèves, y compris sur les réseaux sociaux	—	—	—	—
Détention/consommation de drogues et/ou d'alcool par les élèves	—	—	—	—
Détention/consommation de tabac par les élèves	—	—	—	—
Racisme et antisémitisme	—	—	—	—
Sexisme	—	—	—	—

[] Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant le climat de votre établissement ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Non pertinent
Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres	—	—	—	—	—
Les enseignants adhèrent aux mêmes objectifs généraux en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage	—	—	—	—	—
Les membres du personnel de mon établissement partagent les mêmes valeurs éducatives	—	—	—	—	—
Je me sens proche du reste de l'équipe éducative	—	—	—	—	—
Les élèves se voient confier de petites tâches ou responsabilités, dans le but d'aider au bon climat dans la classe	—	—	—	—	—
Les élèves sont encouragés à participer au site internet ou au journal de mon établissement	—	—	—	—	—
Les élèves et les enseignants se respectent mutuellement	—	—	—	—	—
Il y a des associations d'élèves dynamiques au sein de mon établissement	—	—	—	—	○

E - Votre formation

[] Dans quelle mesure considérez-vous que votre formation vous permet d'être à l'aise pour utiliser les méthodes pédagogiques suivantes dans vos cours ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Activité à l'aide d'un support numérique	—	—	—	—
Cours magistral	—	—	—	—
Débat argumenté	—	—	—	—
Discussion en classe	—	—	—	—
Étude de cas	—	—	—	—
Exposé par des élèves	—	—	—	—
Jeu de rôle, mise en situation	—	—	—	—
Travail de recherche demandé aux élèves	—	—	—	—
Travail en groupes	—	—	—	—
Dilemmes moraux	—	—	—	—
Construction et réalisation d'un projet citoyen	—	—	—	—
Montage d'un partenariat avec des acteurs extérieurs à l'établissement	—	—	—	—

[] Dans quelle mesure considérez-vous que votre formation vous permet d'être à l'aise pour aborder les sujets suivants dans vos cours ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
les acteurs politiques et sociaux (partis politiques, syndicats...)	—	—	—	—
la citoyenneté européenne	—	—	—	—
les droits de l'Homme	—	—	—	—
l'égalité hommes-femmes	—	—	—	—
l'environnement	—	—	—	—
le fonctionnement de la démocratie	—	—	—	—
les institutions juridiques	—	—	—	—
les institutions politiques	—	—	—	—
la laïcité	—	—	—	—
la lutte contre les discriminations et le racisme	—	—	—	—
les médias	—	—	—	—
la nationalité française	—	—	—	—
le respect des autres	—	—	—	—
le sentiment d'appartenance à la nation	—	—	—	—
les valeurs et les symboles de la République	—	—	—	—
le vote aux élections	—	—	—	—

[] Durant votre formation initiale, avez-vous suivi une activité de formation dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Veuillez préciser le thème ou l'intitulé de la formation.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '43 [E03A]' (Durant votre formation initiale, avez-vous suivi une activité de formation dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?)

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Thème de la citoyenneté abordé dans le cadre de formation transversale dispensée à l'IUFM / l'ESPE (par exemple dans les cours sur le système éducatif, les valeurs de l'école, la philosophie de l'éducation...)
- Cours spécifiques centrés sur l'éducation civique / l'éducation à la citoyenneté à l'IUFM / l'ESPE
- Cours à l'IUFM / l'ESPE qui portaient seulement sur certains aspects de l'éducation civique (par exemple la laïcité, l'égalité filles-garçons...)
- Autres cours à l'université (sur la citoyenneté, les institutions, les valeurs de la République...)

Autre, préciser ::

[] Ces cours vous ont-ils aidé(e) pour enseigner l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '43 [E03A]' (Durant votre formation initiale, avez-vous suivi une activité de formation dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt pas
- Plutôt
- Tout à fait

[] Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
Au cours de l'année 2017-2018	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En 2015-2016 ou 2016-2017	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avant la rentrée 2015	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Veuillez préciser le thème ou l'intitulé de la formation.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

----- Scénario 1 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Au cours de l'année 2017-2018))

----- ou Scénario 2 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (En 2015-2016 ou 2016-2017))

----- ou Scénario 3 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Avant la rentrée 2015))

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Formation spécifiquement dédiée à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC
- Thème de la citoyenneté abordé dans le cadre d'une formation plus large
- Formation qui portait sur certaines dimensions de l'éducation civique (par exemple la laïcité, l'égalité filles-garçons...)
- Formation qui portait seulement sur la laïcité
- Autre, préciser ::

[]Ces formations vous ont-elles aidé(e) pour enseigner l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

----- Scenario 1 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Au cours de l'année 2017-2018))

----- ou Scenario 2 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (En 2015-2016 ou 2016-2017))

----- ou Scenario 3 -----

La réponse était 'Oui' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Avant la rentrée 2015))

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt pas
- Plutôt
- Tout à fait

[]Pourquoi ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' ou 'Non' ou 'Non' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Avant la rentrée 2015)) et La réponse était 'Non' ou 'Non' ou 'Non' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Avant la rentrée 2015)) et La réponse était 'Non' ou 'Non' ou 'Non' à la question '46 [E04A]' (Avez-vous déjà suivi une action de formation continue dans un domaine relatif à l'éducation civique, l'ECJS ou l'EMC ? (Avant la rentrée 2015))

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Une formation dans ce domaine ne m'intéresse pas
- Cela pourrait m'intéresser mais j'ai choisi jusqu'à présent des formations sur d'autres sujets
- Il n'y a pas eu de formations proposées dans ce domaine en formation continue

F - Votre rapport à la citoyenneté

[]Indépendamment de vos fonctions d'enseignant(e), avez-vous déjà participé :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, depuis plusieurs années	Oui, seulement depuis cette année	Oui, les années précédentes mais pas cette année	Non
aux activités d'une association, d'un syndicat, d'un mouvement éducatif...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'organisation des activités d'une association, d'un syndicat, d'un mouvement éducatif...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Dans quelle mesure vous intéressez-vous à l'actualité (politique, économique, sociale...) ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt pas
- Plutôt
- Tout à fait

Annexe 2 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux élèves de troisième

Enquête "École et citoyenneté" - Questionnaire Élèves - Troisième

Bonjour !

Ce questionnaire est confidentiel et anonyme. Personne dans ton collège ne saura ce que tu as répondu.

Le questionnaire a pour objectif de mieux connaître **ton rapport à la citoyenneté** et la manière dont tes cours d'enseignement moral et civique se déroulent : **pour la plupart des questions il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Il ne s'agit pas d'une évaluation !**

Le questionnaire dure environ 40 minutes. **Toutes les questions sont facultatives.** Tu peux donc choisir de ne pas répondre à certaines d'entre elles.

Pour chaque question, plusieurs réponses te seront proposées ; il te suffira de cliquer sur celle qui correspond le mieux à ton avis ou qui te semble correcte. Tu pourras revenir en arrière à tout moment du questionnaire.

Une fois ton questionnaire rempli, n'oublie pas de cliquer sur « Envoyer ».

Nous te remercions pour ta participation !

Le questionnaire suivant a été élaboré en partenariat avec Sciences Po Saint-Germain et l'université Nice-Sophia Antipolis. Il est autorisé par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil) (Délibération n°2017-052) dans le cadre de l'enquête « École et citoyenneté » menée par le Cnesco. Toutes les réponses sont anonymes. Pour connaître tes droits relatifs à la [loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée](#), tu peux consulter le [site de la CNIL](#).

Il y a 67 questions dans ce questionnaire

Code d'établissement

[] Merci de saisir le code de ton établissement.

Only numbers may be entered in this field.
Each answer must be between 1 and 999

Veillez écrire votre réponse ici :

Code à 3 chiffres, communiqué par le responsable de la passation du questionnaire (exemple : saisir 036 pour 36).

A - Quelques questions sur toi.

Dans cette première section, les questions qui te sont posées concernent tes caractéristiques personnelles.

[] Tu es :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Une fille
 Un garçon

[] Quel est ton mois et ton année de naissance ?

Answer must be between 01.01.1990 and 01.01.2015

Veillez entrer une date :

[] Qu'as-tu prévu de faire après la troisième ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je voudrais entrer en seconde générale ou technologique
 Je voudrais entrer en seconde professionnelle
 Je voudrais entrer en première année de C.A.P.
 Je ne sais pas encore
 Autre

[] Qu'as-tu prévu de faire plus tard ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je voudrais continuer mes études pour aller dans l'enseignement supérieur (université, grandes écoles, instituts d'études politiques...)
 Je voudrais trouver un travail dès la fin du lycée ou de mon apprentissage
 Je ne sais pas encore
 Autre

B - Ton environnement familial.

Les questions qui te sont posées dans cette section concernent l'environnement dans lequel tu vis.

[]Tu habites avec :

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Tes deux parents
- Ta mère et ton père en alternance
- Ta mère, mais pas ton père
- Ton père, mais pas ta mère
- Autre, préciser :

[]Tu habites également avec un(e) ou des :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- | | Oui | Non |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Frère(s), y compris demi-frère(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sœur(s), y compris demi-sœur(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[]Quel est le diplôme le plus élevé de ta mère ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le brevet des collèges, un BEP ou un CAP
- Le bac
- Un diplôme de l'enseignement supérieur (université, grandes écoles, instituts d'études politiques...)
- Aucun diplôme
- Je ne peux pas répondre à cette question

Si ta mère a étudié à l'étranger, coche la réponse la plus proche de sa situation.

[]Quelle activité exerce actuellement ta mère ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Elle travaille à plein temps (au moins 35 heures par semaine)
- Elle travaille à temps partiel (quelques heures/jours par semaine)
- Elle ne travaille pas, mais elle cherche un emploi
- Autre (retraîtée, inactive, au foyer...)
- Je ne peux pas répondre à cette question

[]Actuellement, quelle est la profession de ta mère ?

Si ta mère ne travaille pas actuellement parce qu'elle est au chômage, en formation, en congé parental, à la retraite, etc., merci d'indiquer le dernier emploi qu'elle a eu.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Elle est exploitante agricole, agricultrice
- Elle est sa propre patronne, à son compte : autoentrepreneur, propriétaire d'un petit commerce (une boulangerie, une boucherie, une épicerie, un salon de coiffure...) ou d'une entreprise (artisanale, de tourisme, d'assurance...)
- Elle exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique : médecin, chirurgienne, vétérinaire, psychologue, avocate, notaire, architecte, expert-comptable, pharmacienne, artiste, journaliste, scientifique, chercheuse...
- Elle est cadre dans une entreprise, dans un commerce ou dans le secteur public : ingénieure, chef de projet, communication, relations publiques, cadre commercial, officier dans l'armée...
- Elle est professeure, enseignante, éducatrice ou assimilée
- Elle exerce une profession intermédiaire : technicienne, secrétaire de direction, agent de maîtrise, technico-commercial, infirmière, sage-femme, kiné, militaire, inspectrice ou officier de la police, clergé...
- Elle est ouvrière ou employée : dans un commerce (employée d'hôtel ou de restaurant, coiffeuse, vendeuse en boulangerie, caissière en supermarché, employée de station-service), dans une entreprise (opératrice, ouvrière en usine, chauffeur routier, femme de ménage), dans une banque, dans le secteur public (aide-soignante, agent de police), ou pour des particuliers (nounou, aide à domicile...)
- Je ne peux pas répondre à cette question
- Elle a une autre profession, merci de préciser :

- Une entreprise, c'est par exemple : une entreprise de transport, une usine de fabrication d'ordinateurs, une entreprise de maçonnerie...
- Le secteur public, c'est par exemple : un hôpital, un service du département ou de la région...

[] Quel est le diplôme le plus élevé de ton père ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le brevet des collèges, un BEP ou un CAP
- Le bac
- Un diplôme de l'enseignement supérieur (université, grandes écoles, instituts d'études politiques...)
- Aucun diplôme
- Je ne peux pas répondre à cette question

Si ton père a étudié à l'étranger, coche la réponse la plus proche de sa situation.

[] Quelle activité exerce actuellement ton père ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Il travaille à plein temps (au moins 35 heures par semaine)
- Il travaille à temps partiel (quelques heures/jours par semaine)
- Il ne travaille pas, mais il cherche un emploi
- Autre (retraité, inactif, au foyer...)
- Je ne peux pas répondre à cette question

[] Actuellement, quelle est la profession de ton père ?

Si ton père ne travaille pas actuellement parce qu'il est au chômage, en formation, en congé parental, à la retraite, etc., merci d'indiquer le dernier emploi qu'il a eu.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Il est exploitant agricole, agriculteur
- Il est son propre patron, à son compte : autoentrepreneur, propriétaire d'un petit commerce (une boulangerie, une boucherie, une épicerie, un salon de coiffure...) ou d'une entreprise (artisanale, de tourisme, d'assurance...)
- Il exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique : médecin, chirurgien, vétérinaire, psychologue, avocat, notaire, architecte, expert-comptable, notaire, pharmacien, artiste, journaliste, scientifique, chercheur...
- Il est cadre dans une entreprise, dans un commerce ou dans le secteur public : ingénieur, chef de projet, communication, relations publiques, cadre commercial, officier dans l'armée...
- Il est professeur, enseignant, éducateur ou assimilé
- Il exerce une profession intermédiaire : technicien, secrétaire de direction, agent de maîtrise, technico-commercial, infirmier, sage-femme, kiné, militaires, inspecteur ou officier de la police, clergé...
- Il est ouvrier ou employé : dans un commerce (employé d'hôtel ou de restaurant, coiffeur, vendeur en boulangerie, caissier en supermarché, employé de station-service), dans une entreprise (opérateur, ouvrier en usine, chauffeur routier), dans une banque, dans le secteur public (aide-soignant, agent de police), ou pour des particuliers (nounou, aide à domicile...)
- Je ne peux pas répondre à cette question
- Il a une autre profession, merci de préciser :

- Une entreprise, c'est par exemple : une entreprise de transport, une usine de fabrication d'ordinateurs, une entreprise de maçonnerie...
- Le secteur public, c'est par exemple : un hôpital, un service du département ou de la région...

[] Où tes parents et toi êtes-vous nés ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Toi	Ta mère	Ton père
France métropolitaine (sauf Outre-Mer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
France d'Outre-Mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algérie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maroc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunisie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turquie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Afrique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Asie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Europe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailleurs dans le monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[] Tes parents (ou bien la personne qui s'occupe de toi) s'intéressent-ils à l'actualité en France (politique, économique, sociale...)?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Ils ne sont pas du tout intéressés
- Ils ne sont pas très intéressés
- Ils sont plutôt intéressés
- Ils sont très intéressés

Par exemple, regardent-ils le journal télévisé ou les émissions de débats ? Lisent-ils les journaux (papier ou en ligne) ? Aiment-ils parler des problèmes politiques et sociaux à la maison ou avec des amis ?

C - À propos de tes activités au sein du collège.

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à tes activités et engagements au sein du collège. Tu seras également interrogé(e) sur ta perception des instances démocratiques du collège.

[] Dans ton collège, as-tu déjà :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, cette année	Oui, cette année et au cours des années précédentes	Oui, au cours des années précédentes	Non
participé à un projet citoyen avec tes enseignants (action de solidarité/humanitaire, action en faveur de l'environnement...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
participé à l'élaboration du journal du collège ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
été le tuteur (trice) d'autres élèves ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tuteur ou Tutrice : Ce sont des élèves qui aident des élèves plus jeunes à s'intégrer ou dans leurs devoirs.

[] Existe-t-il un Conseil de la vie collégienne (CVC) dans ton collège ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

[] Le CVC de ton collège peut développer les actions suivantes :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '17 [C02A]' (Existe-t-il un Conseil de la vie collégienne (CVC) dans ton collège ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Le CVC permet aux délégués de s'exprimer au nom de l'ensemble des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVC fait des propositions pour améliorer la vie au collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVC peut modifier le règlement intérieur du collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVC discute des programmes scolaires du collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVC donne des conseils aux élèves pour bien se débrouiller au collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] As-tu déjà été délégué(e) depuis que tu es entré(e) au collège :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, j'ai été élu(e) 2 fois ou plus	Oui, j'ai été élu(e) 1 fois	Non, je me suis présenté(e) mais je n'ai pas été élu(e)	Non, je ne me suis jamais présenté(e)
à un conseil de classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au conseil d'administration de ton établissement (pour les collèges publics) ou au conseil d'établissement (pour les collèges privés) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au CVC ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Existe-t-il un foyer socio-éducatif (FSE) ou une maison des collégiens dans ton collège ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

[]As-tu déjà :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '20 [C04A]' (Existe-t-il un foyer socio-éducatif (FSE) ou une maison des collégiens dans ton collège ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
participé à des activités proposées par le foyer socio-éducatif/ la maison des collégiens ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exercé des responsabilités au sein du foyer socio-éducatif/ de la maison des collégiens (par exemple, tu as été membre du bureau, tu as contribué avec d'autres à mettre en place une activité...)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

[]Que penses-tu des affirmations suivantes à propos de ce qui se passe dans ton collège ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« En élisant nos délégués, nous apprenons comment fonctionne un système démocratique. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« Si un élève a un problème, c'est utile que son délégué puisse en parler au conseil de classe. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« C'est ridicule de se présenter comme délégué de classe. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« Les délégués prennent des risques vis-à-vis de l'administration, des enseignants et de leurs camarades. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« On ne tient pas compte de l'avis des élèves dans les conseils de classe. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« Les délégués des élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« Une fois élus, la plupart des délégués cessent d'informer leurs camarades sur ce qui se passe au conseil de classe. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« C'est le chef d'établissement (en public) / le directeur (en privé) qui devrait désigner les délégués de classe. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
« Les délégués doivent être de bons élèves. »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[]Dans ta classe, les avis des élèves sont-ils pris en compte concernant :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Les outils et supports pédagogiques (numériques, presse, manuels...) utilisés en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les contenus d'enseignement (lorsque plusieurs choix de contenus sont possibles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu des sorties scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les modalités pédagogiques (travail de groupe/individuel, recherche, débats, temps consacré à telle ou telle tâche...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les règles de vie de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'organisation des voyages scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[]Selon toi, à quel niveau les problèmes suivants existent-ils dans ton collège au cours de cette année scolaire ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Inexistant	Peu important	Important	Très important
Actes de vandalisme (destruction de matériel, tags...) et vols	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Violences verbales entre élèves (surnoms méchants, insultes...), y compris sur les réseaux sociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Violences physiques entre élèves (être bousculé(e) ou frappé(e), bagarres collectives...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harcèlement entre élèves, y compris sur les réseaux sociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Détention/consommation de drogues et/ou d'alcool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Détention/consommation de tabac	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Racisme et antisémitisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Harcèlement : Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Lorsque quelqu'un est insulté, menacé, battu, bousculé ou reçoit des messages injurieux à répétition, on parle donc de harcèlement.

D - Parlons maintenant de ton collège et de tes cours.

Dans cette section, on s'intéressera à tes cours, ce que tu y as appris, et comment tu l'as appris. Certaines questions concerneront exclusivement le cours d'enseignement moral et civique (EMC).

[]En cours d'enseignement moral et civique (EMC), pendant cette année scolaire 2017-2018, as-tu :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
débatu avec les autres élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eu l'occasion d'écouter le témoignage de personnes extérieures au collège ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fait une sortie scolaire (au moins) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lu des articles de journaux ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
étudié les grands textes (Déclaration universelle des droits de l'Homme, Convention internationale des droits de l'enfant, Constitution de la République française...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travaillé à partir de documentaires ou d'émissions de télévision ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travaillé à partir d'Internet (vidéos YouTube, articles Facebook, blogs...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans un débat (cf. "débatu avec les autres élèves"), des personnes qui ont des points de vue différents discutent. Chacun essaie de défendre son point de vue.

[] Selon toi, en cours d'EMC :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
Les élèves posent des questions en rapport avec l'actualité politique pendant le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves expriment leur opinion en classe même lorsque la plupart des autres élèves ne sont pas d'accord.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant(e) encourage les élèves à se forger leur propre opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant(e) encourage les élèves à exprimer leur opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant(e) encourage les élèves qui ont des opinions différentes à débattre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant(e) présente différents points de vue sur les problèmes politiques et sociaux pendant le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes en ce qui concerne les cours d'EMC ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ces cours m'intéressent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces cours me permettront de mieux exercer mon rôle de citoyen plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces cours permettent de mieux comprendre certains sujets politiques et sociaux d'actualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Au cours de tes années au collège, les sujets suivants ont-ils été abordés dans les cours d'EMC ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non	Je ne me souviens pas
Le vote aux élections	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La nationalité française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sentiment d'appartenance à la nation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La citoyenneté européenne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le respect des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'égalité hommes-femmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les symboles de la République	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les institutions juridiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les institutions politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les acteurs politiques et sociaux (partis politiques, syndicats...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les droits de l'Homme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La laïcité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fonctionnement de la démocratie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le handicap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le racisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[] Selon toi, l'école t'a permis d'apprendre :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
à travailler en groupe avec les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à comprendre ceux qui n'ont pas les mêmes idées que toi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à protéger l'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à t'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à résoudre les problèmes qui existent dans ton quartier, ton village ou ta ville	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à être un « bon citoyen »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à t'intéresser aux problèmes politiques et sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à faire preuve de solidarité par rapport aux autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que c'est important de voter aux élections nationales et locales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Cette année scolaire, d'après toi, tes résultats scolaires sont :

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Mauvais
- Pas très bons
- Moyens
- Bons
- Excellents

E - A propos des institutions et de la société.

Les questions qui te sont posées dans cette section concernent ton rapport à différentes institutions ou groupes sociaux ainsi qu'à la France.

[] Dans quelle mesure fais-tu confiance :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Un petit peu	Plutôt	Tout à fait	Je n'ai pas d'avis
à tes amis ?	<input type="radio"/>				
aux élèves de ta classe ?	<input type="radio"/>				
à tes enseignants ?	<input type="radio"/>				
à tes voisins ?	<input type="radio"/>				
aux étrangers ?	<input type="radio"/>				
aux autres, de manière générale ?	<input type="radio"/>				

Les étrangers sont les personnes n'ayant pas la nationalité française.

[] Te sens-tu attaché(e) :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
à ton collège ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à ton quartier ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à ta ville ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à ta région ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la France ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'Europe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] De manière générale, dans quelle mesure fais-tu confiance :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
au gouvernement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au conseil municipal de ta commune ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la justice ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la police ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux partis politiques ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'Union européenne ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'armée ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Le conseil municipal d'une commune, c'est le lieu où sont prises les décisions qui concernent ta ville. Le maire et les autres élus de ta commune font partie du conseil municipal.

F - Tes conceptions de la démocratie et du rôle de l'État.

Dans cette section, nous t'interrogeons sur ta perception de ce qui caractérise une bonne démocratie, et sur ce que tu considères comme acceptable.

[] Selon toi, les éléments suivants favorisent-ils la démocratie ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Le fait que chacun puisse exprimer librement ses opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles existant au sein de partis politiques pour encourager les femmes à devenir des responsables politiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'interdiction de s'exprimer en public pour les personnes qui critiquent le gouvernement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'interdiction pour les journaux de publier des articles qui pourraient déplaire à certaines catégories de la population (à certaines communautés ou minorités ethniques, religieuses...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'adhésion à un parti politique pour peser dans le débat public.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les adhérents d'un parti politique sont les personnes qui se sentent proches d'un parti politique, paient une cotisation à ce parti et font en sorte que ce parti gagne les élections. Par exemple ils aident les candidats du parti lors des campagnes électorales (collent des affiches, distribuent des tracts...).

[]Voici une liste d'opinions que certains expriment au sujet de la démocratie. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Le respect des droits politiques et sociaux est valable pour tout le monde. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Aucune entreprise ni aucun gouvernement ne doit être autorisé à posséder l'ensemble des journaux d'un pays. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Il ne doit jamais y avoir de violence dans les manifestations politiques. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Lorsque la sécurité de la Nation est menacée, l'État doit pouvoir contrôler l'information que les médias diffusent. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les citoyens doivent être autorisés à manifester s'ils considèrent qu'une loi est injuste. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La police doit être autorisée à détenir en prison et sans procès des personnes suspectées de menacer la sécurité de la Nation. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Il doit toujours être possible pour les citoyens de critiquer publiquement le gouvernement. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les agences de renseignement doivent être autorisées à contrôler les lettres, appels téléphoniques et emails de toute personne suspectée de menacer la sécurité de la Nation. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les responsables politiques ne doivent pas avoir le droit d'offrir aux membres de leur famille des emplois publics (c'est-à-dire financés par l'État/ par les impôts) . »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La différence de revenus entre les plus riches et les plus pauvres devrait être faible. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Pour toi, dans quelle mesure est-il important qu'à l'école :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout important	Pas très important	Plutôt important	Très important
un enseignement laïque des faits religieux soit dispensé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves soient tolérants entre eux, même s'ils n'ont pas les mêmes croyances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent s'exprimer sur leurs croyances ou non-croyances en classe, tant qu'ils respectent l'opinion des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent être autorisés à être absents une journée de l'école pour une fête religieuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la religion des élèves ne soit pas visible dans l'espace scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants respectent tous les élèves, quelles que soient leurs religions et opinions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants n'évoquent pas leurs propres croyances en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

L'enseignement laïque des faits religieux consiste à enseigner les faits religieux de manière neutre et dans le respect des croyances et opinions des élèves et de leurs familles.

G - Tes avis concernant la citoyenneté et la société.

Nous t'interrogeons dans cette section sur ce qui fait un bon citoyen et sur les attitudes qu'il est acceptable d'adopter. Nous abordons également certains débats de société qui existent aujourd'hui. Encore une fois, c'est ton opinion qui nous intéresse.

[]Considères-tu que les actions suivantes sont acceptables ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, toujours	Oui, parfois	Non, jamais
Passer devant les autres au lieu de faire la queue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfreindre le règlement intérieur de ton établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tricher lors d'un contrôle ou d'un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dénoncer un élève de ta classe au professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garder l'argent que tu as trouvé dans la rue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taguer un mur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépasser une limitation de vitesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consommer de l'alcool avant d'avoir 18 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire circuler une photo de quelqu'un sans son autorisation sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Télécharger illégalement de la musique, des séries ou des films	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Il existe différentes manières de s'engager dans la vie citoyenne. Dans quelle mesure penses-tu prendre part à ces différentes activités lorsque tu seras adulte ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Certainement pas	Probablement pas	Probablement	Très certainement
Voter aux élections locales (municipales/ départementales/ régionales)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voter aux élections nationales (présidentielle et législatives)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voter aux élections européennes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider un candidat ou un parti lors d'une campagne électorale (en collant des affiches ou en faisant du porte-à-porte par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adhérer à un parti politique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adhérer à un syndicat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se présenter à des élections	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à une manifestation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signer des pétitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collecter des signatures pour une pétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boycotter (décider de ne pas acheter) un produit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire du bénévolat au sein d'une association	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire à un journal pour exprimer une opinion sur des sujets politiques et sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Défendre tes opinions politiques sur Internet dans le cadre de forums de discussion ou sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Voici une liste d'opinions que certains expriment concernant la place de la religion dans la société. Es-tu d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Les responsables religieux (prêtres, pasteurs, imams, rabbins...) doivent avoir plus de pouvoir au sein de la société. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les règles de vie prescrites par la religion sont plus importantes sur les lois de la République (la législation). »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Dans le monde d'aujourd'hui, la religion ne doit pas avoir une place importante. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Voici une liste d'opinions que certains expriment à propos de la place des hommes et des femmes. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Les femmes, comme les hommes, peuvent occuper des fonctions politiques. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La priorité principale pour les femmes doit être de s'occuper des enfants. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les femmes doivent avoir les mêmes droits que les hommes, quel que soit le domaine concerné. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les femmes doivent rester en dehors de la politique. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Lorsqu'il y a beaucoup de chômage, la priorité dans les embauches doit être accordée aux hommes. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Pour un même travail, femmes et hommes doivent obtenir un même salaire. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« C'est aux femmes de s'occuper des tâches ménagères à la maison. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

H - Ton rapport à la vie électorale et politique.

Dans cette section, les questions portent à la fois sur ton rapport à la politique et sur ta capacité à participer, à ton échelle, à la vie électorale et politique. Nous te rappelons que répondre à ces questions est entièrement facultatif.

[]Dans quelle mesure considères-tu que participer aux élections suivantes peut avoir une influence sur les décisions politiques ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout efficace	Pas très efficace	Plutôt efficace	Très efficace
Élections municipales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections départementales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections régionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections législatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élection présidentielle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections européennes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les élections législatives permettent d'élire les députés à l'Assemblée nationale.

[]Concernant ton rapport à la vie politique, es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes de mon âge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque des sujets politiques sont débattus, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux facilement comprendre la plupart des questions politiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de participer à la vie politique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Il existe de nombreux partis et mouvements politiques en France.

Te sens-tu proche d'un parti ou mouvement politique particulier ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]As-tu été intéressé(e) par :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
l'élection présidentielle de 2017 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élections législatives de 2017 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

I - À propos de tes activités et tes loisirs.

Dans cette section, nous t'interrogeons sur tes activités et habitudes de vie, en particulier en dehors de la classe.

[] Au cours d'une journée ordinaire (hors mercredi, hors weekend et hors vacances), combien de temps consacres-tu à chacune des activités suivantes en dehors du collège ?

Lis bien toutes les propositions avant de répondre.

Choisisse la réponse appropriée pour chaque élément :

	Je ne pratique jamais cette activité	Moins de 30 minutes	Entre 30 minutes et 1 heure	Entre 1 et 2 heures	Entre 2 et 3 heures	Plus de 3 heures
Utiliser un smartphone pour communiquer avec tes amis	—	—	—	—	—	—
Passer du temps avec les amis en personne	—	—	—	—	—	—
Utiliser un smartphone pour regarder des vidéos, surfer sur le web ou jouer à des jeux vidéo	—	—	—	—	—	—
Utiliser un support numérique autre qu'un smartphone (tablette, console, ou ordinateur) pour communiquer avec les amis	—	—	—	—	—	—
Utiliser un support numérique autre qu'un smartphone (télévision, tablette, console, ou ordinateur) pour regarder des vidéos, surfer sur le web ou jouer à des jeux vidéo	—	—	—	—	—	—
Faire tes devoirs ou réviser tes cours (quel que soit le support)	—	—	—	—	—	—
Lire pour le plaisir (quel que soit le support)	—	—	—	—	—	—

[] T'informes-tu à l'actualité en France (politique, économique, sociale...) ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
— Non

[] Comment t'informes-tu sur l'actualité (politique, économique, sociale...) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '46 [I02A] (T'informes-tu à l'actualité en France (politique, économique, sociale...) ?)

Choisisse la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
En regardant la télévision	—	—
En écoutant la radio	—	—
En lisant des journaux papier (dont les journaux gratuits)	—	—
En lisant des journaux en ligne (lefigaro.fr, lemonde.fr...)	—	—
Par des réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	—	—
Par d'autres sites web / applications	—	—
En regardant des vidéos en ligne (YouTube...)	—	—
En parlant de l'actualité avec ton entourage	—	—

[] Dans quelle mesure fais-tu confiance aux informations qui viennent des sources suivantes ?

Choisisse la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
La télévision	—	—	—	—
La radio	—	—	—	—
Les journaux papier	—	—	—	—
Les journaux en ligne (lefigaro.fr, lemonde.fr...)	—	—	—	—
Les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	—	—	—	—
Les autres sites web / applications	—	—	—	—
Les vidéos en ligne (YouTube...)	—	—	—	—
Ton entourage	—	—	—	○

[] A quelle fréquence pratiques-tu ces activités (en dehors du collège) ?

Choisisse la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	Tous les jours ou presque
Utiliser un support numérique pour t'informer à propos de l'actualité nationale et internationale	—	—	—	—
Lire un journal ou magazine (papier) pour t'informer à propos de l'actualité nationale et internationale	—	—	—	—
Discuter de sujets d'actualité en France (politique, économique, sociale...) avec les parents	—	—	—	—
Discuter de sujets d'actualité en France (politique, économique, sociale...) avec les amis	—	—	—	—
Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays avec les parents	—	—	—	—
Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays avec les amis	—	—	—	—

[] As-tu déjà participé :

Choisisse la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, cette année	Oui, cette année et au cours des années précédentes	Oui, au cours des années précédentes	Non
aux activités d'une association de défense de l'environnement ?	—	—	—	—
aux activités d'un mouvement et/ou d'une association politique ?	—	—	—	—
aux activités d'une association qui mène des activités humanitaires et/ou bénévoles pour aider les gens de ton quartier, la ville, ton pays ou d'autres pays... ?	—	—	—	—
aux activités d'un mouvement et/ou d'une association religieuse ?	—	—	—	—
aux activités d'une association d'aide aux devoirs en tant que tuteur ou tutrice (en aidant les autres à faire leurs devoirs) ?	—	—	—	—
aux activités d'une association sportive ?	—	—	—	—
aux activités d'une association culturelle ou artistique (arts plastiques, danse, musique...)?	—	—	—	—
aux activités d'une association de scoutisme ?	—	—	—	—
à un programme d'échange avec l'étranger ?	—	—	—	○

Actions humanitaires : actions pour aider les gens victimes de catastrophes naturelles ou de guerres, le plus souvent dans des pays étrangers

J - Quelques questions pour terminer.

[] En France, l'inscription sur les listes électorales est automatique pour les jeunes Français de 18 ans.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être de nationalité française.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être adhérent d'un parti politique.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

Les adhérents d'un parti politique sont les personnes qui se sentent proche d'un parti politique, paient une cotisation à ce parti et font en sorte que ce parti gagne les élections. Par exemple ils aident les candidats du parti lors des campagnes électorales (collent des affiches, distribuent des tracts dans les marchés...).

[] En France, les juges ont le pouvoir de voter les lois.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, l'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires au sein des établissements d'enseignement public s'applique :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux
Aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux autres personnels de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A toute personne pénétrant dans l'enceinte de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] À quelle période la Marseillaise a-t-elle été composée ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- La Révolution française
- La guerre franco-prussienne de 1870-1871
- La Première Guerre mondiale
- La Seconde Guerre mondiale

[] Qui est actuellement le Premier ministre en France ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jean-Marc Ayrault
- François Fillon
- Alain Juppé
- Edouard Philippe
- Manuel Valls

[] Qui vote pour élire les députés du Parlement européen ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Les gouvernements de chaque pays membre de l'Union européenne
- Les citoyens de chaque pays membre de l'Union européenne
- Les chefs d'État (présidents, rois, reines...) des pays membres de l'Union européenne
- La Commission européenne

[] Pour chacune de ces informations, dire si elle est vraie ou fausse.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays membres de l'Union européenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les billets en euro ont le même graphisme dans tous les pays où l'euro est la monnaie officielle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[] La loi interdit aux enfants de travailler avant un certain âge. Quel est le but de cette loi ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Encourager les adultes à gagner assez d'argent pour entretenir leur famille
- Protéger la santé des enfants et leur donner la possibilité de s'instruire
- Empêcher la production de marchandises médiocres
- Réduire le chômage en réservant aux adultes les emplois disponibles

[] Qu'est-ce qui a le plus de chances de se passer si une même personne ou un même groupe possède de nombreux médias dans un pays ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le gouvernement a plus de chance de censurer la presse.
- Il y aura moins de diversité d'opinions représentées dans les médias.
- Le prix des journaux va diminuer.
- La quantité de publicités dans les médias va baisser.

[] Quelle situation ci-dessous constitue une grave menace pour une démocratie ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Des manifestations pacifiques sont organisées contre des lois impopulaires
- Des hommes d'État ne tiennent pas compte des droits de l'Homme
- Des opinions différentes sont exprimées dans les journaux
- Des candidats à une fonction politique s'accusent mutuellement de mensonge

[] La séparation des Églises et de l'État permet :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- De ne pas placer une religion dans une position plus favorable qu'une autre
- D'empêcher les citoyens de pratiquer leur religion
- De diminuer les dépenses de l'État, parce qu'il n'a pas à financer les lieux de culte
- De s'assurer que les personnes au pouvoir ne croient pas en Dieu

[] La constitution politique d'un pays contient :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- des consignes sur la politique étrangère qu'un pays doit tenir envers ses voisins.
- des déclarations du Premier ministre faites à l'Assemblée nationale.
- des communiqués envoyés par les partis politiques à leurs militants.
- des règles fondamentales fixant l'organisation et le fonctionnement d'un État.

[]

Dans la plupart des pays, un groupe de personnes vote les lois au sein d'un parlement, et d'autres personnes les font appliquer dans les tribunaux.

Quelle est la raison majeure de cette séparation ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Cela permet d'accroître le nombre de personnes pouvant changer les lois.
- Cela rend le système juridique facile à comprendre pour l'ensemble des citoyens.
- Cela permet de conserver les lois secrètes jusqu'à ce qu'elles soient appliquées dans les tribunaux.
- Cela permet d'éviter qu'un seul groupe de personnes ait tout pouvoir sur les lois.

[] Parmi les propositions suivantes, laquelle constitue un droit mentionné dans la Convention internationale des droits de l'enfant ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le droit de choisir son établissement scolaire
- Le droit d'adhérer à un parti politique
- Le droit d'être protégé de la violence
- Le droit de percevoir le même salaire qu'un adulte

[] Quel est l'objectif principal de la Déclaration universelle des droits de l'Homme ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Renforcer les droits politiques des personnes bien formées
- Diminuer les conflits politiques entre pays
- S'assurer que chacun ait les mêmes droits fondamentaux
- Rendre possible la création de nouveaux États

Annexe 3 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux élèves de terminale

Enquête "École et citoyenneté" - Questionnaire Étèves - Terminale

Bonjour !

Ce questionnaire est confidentiel et anonyme. Personne dans votre lycée ne saura ce que vous avez répondu.

Le questionnaire a pour objectif de mieux connaître **votre rapport à la citoyenneté** et la manière dont vos cours d'enseignement moral et civique se déroulent : **pour la plupart des questions il n'y a pas de "bonne" ou de "mauvaise" réponse. Il ne s'agit pas d'une évaluation !**

Le questionnaire dure environ 40 minutes. **Toutes les questions sont facultatives.** Vous pouvez donc choisir de ne pas répondre à certaines d'entre elles.

Pour chaque question, plusieurs réponses vous seront proposées ; il vous suffira de cliquer sur celle qui correspond le mieux à votre avis ou qui vous semble correcte. Vous pourrez revenir en arrière à tout moment du questionnaire.

Une fois votre questionnaire rempli, n'oubliez pas de cliquer sur « Envoyer ».

Nous vous remercions pour votre participation !

Le questionnaire suivant a été élaboré en partenariat avec Sciences Po Saint-Germain et l'université Nice-Sophia Antipolis. Il est autorisé par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil) (Délibération n°2017-052) dans le cadre de l'enquête « École et citoyenneté » menée par le Cnesco. Toutes les réponses sont anonymes. Pour connaître vos droits relatifs à la [loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée](#), vous pouvez consulter le [site de la Cnil](#).

Il y a 68 questions dans ce questionnaire

Code d'établissement

[] Veuillez saisir le code de votre établissement.

Only numbers may be entered in this field.

Veillez écrire votre réponse ici :

Code à 3 chiffres, communiqué par le responsable de la passation du questionnaire (exemple : saisir 036 pour 36).

A - Quelques questions sur vous.

Dans cette première section, les questions qui vous sont posées concernent vos caractéristiques personnelles.

[] Vous êtes :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Une fille
 Un garçon

[] Quel est votre mois et votre année de naissance ?

Answer must be between 01.01.1990 and 01.01.2015

Veillez entrer une date :

[] Qu'avez-vous prévu de faire l'année prochaine après la terminale ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- J'arrête définitivement l'école
 Je ne vais pas poursuivre mes études l'année prochaine mais je pense reprendre plus tard
 Je vais continuer mes études dans une classe préparatoire
 Je vais continuer mes études dans une école post-BAC (institut d'études politiques, école d'infirmières, école d'ingénieurs, école de commerce...)
 Je vais poursuivre des études courtes, BAC + 2 (BTS, DUT, DEUST)
 Je vais continuer mes études à l'université (cursus licence, master, doctorat)
 Je ne sais pas encore
 Autre

[]En dehors de l'école, avez-vous un "petit boulot" (babysitter, caissier/ère, serveur/euse...) ?

Même s'il s'agit de quelques heures par mois.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Combien d'heures par mois consacrez-vous à ce "petit boulot" ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '5 [A04TA]' (En dehors de l'école, avez-vous un "petit boulot" (babysitter, caissier/ère, serveur/euse...) ? Même s'il s'agit de quelques heures par mois.)

Only numbers may be entered in this field.
Each answer must be between 1 and 99

Veillez écrire votre réponse ici :

B - Votre environnement familial.

Les questions qui vous sont posées dans cette section concernent l'environnement dans lequel vous vivez.

[]Vous habitez avec :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vos deux parents
- Votre mère et votre père en alternance
- Votre mère, mais pas votre père
- Votre père, mais pas votre mère
- Autre, préciser :

[]Vous habitez également avec un(e) ou des :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- | | Oui | Non |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Frère(s), y compris demi-frère(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sœur(s), y compris demi-sœur(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[]Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le brevet des collèges, un BEP ou un CAP
- Le bac
- Un diplôme de l'enseignement supérieur (université, grandes écoles, instituts d'études politiques...)
- Aucun diplôme
- Je ne peux pas répondre à cette question

Si votre mère a étudié à l'étranger, cochez la réponse la plus proche de sa situation.

[]Quelle activité exerce actuellement votre mère ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Elle travaille à plein temps (au moins 35 heures par semaine)
- Elle travaille à temps partiel (quelques heures/jours par semaine)
- Elle ne travaille pas, mais elle cherche un emploi
- Autre (retraîtée, inactive, au foyer...)
- Je ne peux pas répondre à cette question

[]Actuellement, quelle est la profession de votre mère ?

Si votre mère ne travaille pas actuellement parce qu'elle est au chômage, en formation, en congé parental, à la retraite, etc., merci d'indiquer le dernier emploi qu'elle a eu.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Elle est exploitante agricole, agricultrice
- Elle est sa propre patronne, à son compte : autoentrepreneur, propriétaire d'un petit commerce (une boulangerie, une boucherie, une épicerie, un salon de coiffure...) ou d'une entreprise (artisanale, de tourisme, d'assurance...)
- Elle exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique : médecin, chirurgienne, vétérinaire, psychologue, avocate, notaire, architecte, expert-comptable, pharmacienne, artiste, journaliste, scientifique, chercheuse...
- Elle est cadre dans une entreprise, dans un commerce ou dans le secteur public : ingénieure, chef de projet, communication, relations publiques, cadre commercial, officier dans l'armée...
- Elle est professeure, enseignante, éducatrice ou assimilée
- Elle exerce une profession intermédiaire : technicienne, secrétaire de direction, agent de maîtrise, technico-commercial, infirmière, sage-femme, kiné, militaire, inspectrice ou officier de la police, clergé...
- Elle est ouvrière ou employée : dans un commerce (employée d'hôtel ou de restaurant, coiffeuse, vendeuse en boulangerie, caissière en supermarché, employée de station-service), dans une entreprise (opératrice, ouvrière en usine, chauffeur routier, femme de ménage), dans une banque, dans le secteur public (aide-soignante, agent de police), ou pour des particuliers (nounou, aide à domicile...)
- Je ne peux pas répondre à cette question
- Elle a une autre profession, merci de préciser :

- Une entreprise, c'est par exemple : une entreprise de transport, une usine de fabrication d'ordinateurs, une entreprise de maçonnerie...
- Le secteur public, c'est par exemple : un hôpital, un service du département ou de la région...

[]Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le brevet des collèges, un BEP ou un CAP
- Le bac
- Un diplôme de l'enseignement supérieur (université, grandes écoles, instituts d'études politiques...)
- Aucun diplôme
- Je ne peux pas répondre à cette question

Si votre père a étudié à l'étranger, cochez la réponse la plus proche de sa situation.

[]Quelle activité exerce actuellement votre père ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Il travaille à plein temps (au moins 35 heures par semaine)
- Il travaille à temps partiel (quelques heures/jours par semaine)
- Il ne travaille pas, mais il cherche un emploi
- Autre (retraité, inactif, au foyer...)
- Je ne peux pas répondre à cette question

[] Actuellement, quelle est la profession de votre père ?

Si votre père ne travaille pas actuellement parce qu'il est au chômage, en formation, en congé parental, à la retraite, etc., merci d'indiquer le dernier emploi qu'il a eu

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Il est exploitant agricole, agriculteur
- Il est son propre patron, à son compte : autoentrepreneur, propriétaire d'un petit commerce (une boulangerie, une boucherie, une épicerie, un salon de coiffure...) ou d'une entreprise (artisanale, de tourisme, d'assurance...)
- Il exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique : médecin, chirurgien, vétérinaire, psychologue, avocat, notaire, architecte, expert-comptable, notaire, pharmacien, artiste, journaliste, scientifique, chercheur...
- Il est cadre dans une entreprise, dans un commerce ou dans le secteur public : ingénieur, chef de projet, communication, relations publiques, cadre commercial, officier dans l'armée...
- Il est professeur, enseignant, éducateur ou assimilé
- Il exerce une profession intermédiaire : technicien, secrétaire de direction, agent de maîtrise, technico-commercial, infirmier, sage-femme, kiné, militaires, inspecteur ou officier de la police, clergé...
- Il est ouvrier ou employé : dans un commerce (employé d'hôtel ou de restaurant, coiffeur, vendeur en boulangerie, caissier en supermarché, employé de station-service), dans une entreprise (opérateur, ouvrier en usine, chauffeur routier), dans une banque, dans le secteur public (aide-soignant, agent de police), ou pour des particuliers (nounou, aide à domicile...)
- Je ne peux pas répondre à cette question
- Il a une autre profession, merci de préciser :
- Une entreprise, c'est par exemple : une entreprise de transport, une usine de fabrication d'ordinateurs, une entreprise de maçonnerie...
 - Le secteur public, c'est par exemple : un hôpital, un service du département ou de la région...

[] Où vos parents et vous êtes-vous nés ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vous	Votre mère	Votre père
France métropolitaine (sauf Outre-Mer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
France d'Outre-Mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algérie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maroc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunisie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turquie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Afrique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Asie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre pays d'Europe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailleurs dans le monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[] Vos parents (ou bien la personne qui s'occupe de vous) s'intéressent-ils à l'actualité en France (politique, économique, sociale...) ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Ils ne sont pas du tout intéressés
- Ils ne sont pas très intéressés
- Ils sont plutôt intéressés
- Ils sont très intéressés

Par exemple, regardent-ils le journal télévisé ou les émissions de débats ? Lisent-ils les journaux (papier ou en ligne) ? Aiment-ils parler des problèmes politiques et sociaux à la maison ou avec des amis ?

C - À propos de vos activités au sein du lycée.

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à vos activités et engagements au sein du lycée. Vous serez également interrogé(e) sur votre perception des instances démocratiques du lycée.

[] Dans votre lycée, avez-vous déjà :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, cette année	Oui, cette année et au cours des années précédentes	Oui, au cours des années précédentes	Non
participé à un projet citoyen avec vos enseignants (action de solidarité/humanitaire, action en faveur de l'environnement...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
participé à l'élaboration du journal du lycée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
été le tuteur (trice) d'autres élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tuteur ou Tutrice : Ce sont des élèves qui aident des élèves plus jeunes à s'intégrer ou dans leurs devoirs.

[]Existe-t-il un Conseil de la vie lycéenne (CVL) dans votre lycée ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

[]Le CVL de votre lycée peut développer les actions suivantes :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '18 [C02A]' (Existe-t-il un Conseil de la vie lycéenne (CVL) dans votre lycée ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Le CVL permet aux délégués de s'exprimer au nom de l'ensemble des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVL fait des propositions pour améliorer la vie au lycée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVL peut modifier le règlement intérieur du lycée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVL discute des programmes scolaires du lycée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le CVL donne des conseils aux élèves pour bien se débrouiller au lycée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Avez-vous déjà été délégué(e) depuis que vous êtes entré(e) au lycée :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, j'ai été élu(e) 2 fois ou plus	Oui, j'ai été élu(e) 1 fois	Non, je me suis présenté(e) mais je n'ai pas été élu(e)	Non, je ne me suis jamais présenté(e)
à un conseil de classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au conseil d'administration de votre établissement (pour les lycées publics) ou au conseil d'établissement (pour les lycées privés) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au CVL ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Existe-t-il un foyer socio-éducatif (FSE) ou une maison des lycéens dans votre lycée ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

[]Avez-vous déjà :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '21 [C04A]' (Existe-t-il un foyer socio-éducatif (FSE) ou une maison des lycéens dans votre lycée ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
participé à des activités proposées par le foyer socio-éducatif/ la maison des lycéens ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercé des responsabilités au sein du foyer socio-éducatif/ de la maison des lycéens (par exemple, vous avez été membre du bureau, vous avez contribué avec d'autres à mettre en place une activité...)?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[]Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de ce qui se passe dans votre lycée ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« En élistant nos délégués, nous apprenons comment fonctionne un système démocratique. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Si un élève a un problème, c'est utile que son délégué puisse en parler au conseil de classe. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« C'est ridicule de se présenter comme délégué de classe. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les délégués prennent des risques vis-à-vis de l'administration, des enseignants et de leurs camarades. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« On ne tient pas compte de l'avis des élèves dans les conseils de classe. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les délégués des élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Une fois élus, la plupart des délégués cessent d'informer leurs camarades sur ce qui se passe au conseil de classe. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« C'est le chef d'établissement (en public) / le directeur (en privé) qui devrait désigner les délégués de classe. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les délégués doivent être de bons élèves. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans votre classe, les avis des élèves sont-ils pris en compte concernant :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Les outils et supports pédagogiques (numériques, presse, manuels...) utilisés en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les contenus d'enseignement (lorsque plusieurs choix de contenus sont possibles)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le contenu des sorties scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les modalités pédagogiques (travail de groupe/individuel, recherche, débats, temps consacré à telle ou telle tâche...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles de vie de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les modalités d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'organisation des voyages scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Selon vous, à quel niveau les problèmes suivants existent-ils dans votre lycée au cours de cette année scolaire ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Inexistant	Peu important	Important	Très important
Actes de vandalisme (destruction de matériel, tags...) et vols	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violences verbales entre élèves (surnoms méchants, insultes...), y compris sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violences physiques entre élèves (être bousculé(e) ou frappé(e), bagarres collectives...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harcèlement entre élèves, y compris sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Détention/consommation de drogues et/ou d'alcool	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Détention/consommation de tabac	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Racisme et antisémitisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Harcèlement : Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Lorsque quelqu'un est insulté, menacé, battu, bousculé ou reçoit des messages injurieux à répétition, on parle donc de harcèlement.

D - Parlons maintenant de votre lycée et de vos cours.

Dans cette section, on s'intéressera à vos cours, ce que vous y avez appris, et comment vous l'avez appris. Certaines questions concerneront exclusivement le cours d'enseignement moral et civique (EMC).

[] En cours d'enseignement moral et civique (EMC), pendant cette année scolaire 2017-2018, avez-vous :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
débatu avec les autres élèves ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eu l'occasion d'écouter le témoignage de personnes extérieures au lycée ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait une sortie scolaire (au moins) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lu des articles de journaux ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
étudié les grands textes (Déclaration universelle des droits de l'Homme, Convention internationale des droits de l'enfant, Constitution de la République française...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillé à partir de documentaires ou d'émissions de télévision ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillé à partir d'Internet (vidéos YouTube, articles Facebook, blogs...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dans un débat (cf. "débatu avec les autres élèves"), des personnes qui ont des points de vue différents discutent. Chacun essaie de défendre son point de vue.

[] Selon vous, en cours d'EMC :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	De temps en temps	Souvent	Toujours ou presque
Les élèves posent des questions en rapport avec l'actualité politique pendant le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves expriment leur opinion en classe même lorsque la plupart des autres élèves ne sont pas d'accord.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant encourage les élèves à se forger leur propre opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant encourage les élèves à exprimer leur opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant encourage les élèves qui ont des opinions différentes à débattre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant présente différents points de vue sur les problèmes politiques et sociaux pendant le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes en ce qui concerne les cours d'EMC ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ces cours m'intéressent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces cours me permettront de mieux exercer mon rôle de citoyen plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces cours permettent de mieux comprendre certains sujets politiques et sociaux d'actualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Au cours de vos années au lycée, les sujets suivants ont-ils été abordés dans les cours d'EMC ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non	Je ne me souviens pas
Le vote aux élections	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La nationalité française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sentiment d'appartenance à la nation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La citoyenneté européenne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le respect des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'égalité hommes-femmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les symboles de la République	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les institutions juridiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les institutions politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les acteurs politiques et sociaux (partis politiques, syndicats...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les droits de l'Homme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La laïcité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fonctionnement de la démocratie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le handicap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le racisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[]Selon vous, l'école vous a permis d'apprendre :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
à travailler en groupe avec les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à comprendre ceux qui n'ont pas les mêmes idées que vous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à protéger l'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à vous intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à résoudre les problèmes qui existent dans votre quartier, votre village ou votre ville	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à être un « bon citoyen »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à vous intéresser aux problèmes politiques et sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à faire preuve de solidarité par rapport aux autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que c'est important de voter aux élections nationales et locales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Cette année scolaire, d'après vous, vos résultats scolaires sont :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Mauvais
- Pas très bons
- Moyens
- Bons
- Excellents

E - À propos des institutions et de la société.

Les questions qui vous sont posées dans cette section concernent votre rapport à différentes institutions ou groupes sociaux ainsi qu'à la France.

[]Dans quelle mesure faites-vous confiance :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait	Je n'ai pas d'avis
à vos amis ?	<input type="radio"/>				
aux élèves de votre classe ?	<input type="radio"/>				
à vos enseignants ?	<input type="radio"/>				
à vos voisins ?	<input type="radio"/>				
aux étrangers ?	<input type="radio"/>				
aux autres, de manière générale ?	<input type="radio"/>				

Les étrangers sont les personnes n'ayant pas la nationalité française.

[]Vous sentez-vous attaché(e) :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait	Je n'ai pas d'avis
à votre lycée ?	<input type="radio"/>				
à votre quartier ?	<input type="radio"/>				
à votre ville ?	<input type="radio"/>				
à votre région ?	<input type="radio"/>				
à la France ?	<input type="radio"/>				
à l'Europe ?	<input type="radio"/>				

[]De manière générale, dans quelle mesure faites-vous confiance :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
au gouvernement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au conseil municipal de votre commune ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la justice ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la police ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux partis politiques ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'Union européenne ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'armée ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Le conseil municipal d'une commune, c'est le lieu où sont prises les décisions qui concernent votre ville. Le maire et les autres élus de votre commune font partie du conseil municipal.

F - À propos de la démocratie et du rôle de l'État.

Dans cette section, nous vous interrogeons sur votre perception de ce qui caractérise une bonne démocratie, et sur ce que vous considérez comme acceptable.

[]Selon vous, les éléments suivants favorisent-ils la démocratie ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
Le fait que chacun puisse exprimer librement ses opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les règles existant au sein de partis politiques pour encourager les femmes à devenir des responsables politiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'interdiction de s'exprimer en public pour les personnes qui critiquent le gouvernement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'interdiction pour les journaux de publier des articles qui pourraient déplaire à certaines catégories de la population (à certaines communautés ou minorités ethniques, religieuses...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'adhésion à un parti politique pour peser dans le débat public.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les adhérents d'un parti politique sont les personnes qui se sentent proches d'un parti politique, paient une cotisation à ce parti et font en sorte que ce parti gagne les élections. Par exemple, ils aident les candidats du parti lors des campagnes électorales (collent des affiches, distribuent des tracts...).

[]Voici une liste d'opinions que certains expriment au sujet de la démocratie. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Le respect des droits politiques et sociaux est valable pour tout le monde. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Aucune entreprise ni aucun gouvernement ne doit être autorisé à posséder l'ensemble des journaux d'un pays. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Il ne doit jamais y avoir de violence dans les manifestations politiques. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Lorsque la sécurité de la Nation est menacée, l'État doit pouvoir contrôler l'information que les médias diffusent. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les citoyens doivent être autorisés à manifester s'ils considèrent qu'une loi est injuste. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La police doit être autorisée à détenir en prison et sans procès des personnes suspectées de menacer la sécurité de la Nation. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Il doit toujours être possible pour les citoyens de critiquer publiquement le gouvernement. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les agences de renseignement doivent être autorisées à contrôler les lettres, appels téléphoniques et emails de toute personne suspectée de menacer la sécurité de la Nation. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les responsables politiques ne doivent pas avoir le droit d'offrir aux membres de leur famille des emplois publics (c'est-à-dire financés par l'Etat/ par les impôts) . »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La différence de revenus entre les plus riches et les plus pauvres devrait être faible. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Pour vous, dans quelle mesure est-il important qu'à l'école :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout important	Pas très important	Plutôt important	Très important
un enseignement laïque des faits religieux soit dispensé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves soient tolérants entre eux, même s'ils n'ont pas les mêmes croyances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent s'exprimer sur leurs croyances ou non-croyances en classe, tant qu'ils respectent l'opinion des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élèves puissent être autorisés à être absents une journée de l'école pour une fête religieuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la religion des élèves ne soit pas visible dans l'espace scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants respectent tous les élèves, quelles que soient leurs religions et opinions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les enseignants n'évoquent pas leurs propres croyances en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

L'enseignement laïque des faits religieux consiste à enseigner les faits religieux de manière neutre et dans le respect des croyances et opinions des élèves et de leurs familles.

G - Vos avis concernant la citoyenneté et la société.

Nous vous interrogeons dans cette section sur ce qui fait un bon citoyen et sur les attitudes qu'il est acceptable d'adopter. Nous abordons également certains débats de société qui existent aujourd'hui. Encore une fois, c'est votre opinion qui nous intéresse.

[] Considérez-vous que les actions suivantes sont acceptables ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, toujours	Oui, parfois	Non, jamais
Passer devant les autres au lieu de faire la queue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfreindre le règlement intérieur de ton établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tricher lors d'un contrôle ou d'un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dénoncer un élève de votre classe au professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garder l'argent que tu as trouvé dans la rue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taguer un mur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépasser une limitation de vitesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consommer de l'alcool avant d'avoir 18 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire circuler une photo de quelqu'un sans son autorisation sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Télécharger illégalement de la musique, des séries ou des films	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Il existe différentes manières de s'engager dans la vie citoyenne. Dans quelle mesure pensez-vous prendre part à ces différentes activités lorsque vous serez adulte ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Certainement pas	Probablement pas	Probablement	Très certainement
Voter aux élections locales (municipales/ départementales/ régionales)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voter aux élections nationales (présidentielle et législatives)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voter aux élections européennes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider un candidat ou un parti lors d'une campagne électorale (en collant des affiches ou en faisant du porte-à-porte par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adhérer à un parti politique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adhérer à un syndicat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se présenter à des élections	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à une manifestation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signer des pétitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collecter des signatures pour une pétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boycotter (décider de ne pas acheter) un produit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire du bénévolat au sein d'une association	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire à un journal pour exprimer une opinion sur des sujets politiques et sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Défendre vos opinions politiques sur Internet dans le cadre de forums de discussion ou sur les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Voici une liste d'opinions que *certaines expriment* concernant la place de la religion dans la société. Êtes-vous d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Les responsables religieux (prêtres, pasteurs, imams, rabbins...) doivent avoir plus de pouvoir au sein de la société. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les règles de vie prescrites par la religion sont plus importantes sur les lois de la République (la législation). »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Dans le monde d'aujourd'hui, la religion ne doit pas avoir une place importante. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Voici une liste d'opinions que *certaines expriment à propos de la place des hommes et des femmes*. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces opinions ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
« Les femmes, comme les hommes, peuvent occuper des fonctions politiques. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« La priorité principale pour les femmes doit être de s'occuper des enfants. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les femmes doivent avoir les mêmes droits que les hommes, quel que soit le domaine concerné. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Les femmes doivent rester en dehors de la politique. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Lorsqu'il y a beaucoup de chômage, la priorité dans les embauches doit être accordée aux hommes. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« Pour un même travail, femmes et hommes doivent obtenir un même salaire. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
« C'est aux femmes de s'occuper des tâches ménagères à la maison. »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

H - Votre rapport à la vie électorale et politique.

Dans cette section, les questions portent à la fois sur votre rapport à la politique et sur votre capacité à participer, à votre échelle, à la vie électorale et politique. Nous vous rappelons que répondre à ces questions est entièrement facultatif.

[] Dans quelle mesure considérez-vous que participer aux élections suivantes peut avoir une influence sur les décisions politiques ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout efficace	Pas très efficace	Plutôt efficace	Très efficace
Élections municipales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections départementales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections régionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections législatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élection présidentielle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élections européennes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les élections législatives permettent d'élire les députés à l'Assemblée nationale.

[] Concernant votre rapport à la vie politique, êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes de mon âge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque des sujets politiques sont débattus, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux facilement comprendre la plupart des questions politiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de participer à la vie politique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Il existe de nombreux partis et mouvements politiques en France.

Vous sentez-vous proche d'un parti ou mouvement politique particulier ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Avez-vous été intéressé(e) par :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
l'élection présidentielle de 2017 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les élections législatives de 2017 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

I - À propos de vos activités et loisirs.

Dans cette section, nous vous interrogeons sur vos activités et habitudes de vie, en particulier en dehors de la classe.

[] Au cours d'une journée ordinaire (hors mercredi, hors weekend et hors vacances), combien de temps consacrez-vous à chacune des activités suivantes en dehors du lycée ?

Lisez bien toutes les propositions avant de répondre.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Je ne pratique jamais cette activité	Moins de 30 minutes	Entre 30 minutes et 1 heure	Entre 1 et 2 heures	Entre 2 et 3 heures	Plus de 3 heures
Utiliser un smartphone pour communiquer avec vos amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passer du temps avec vos amis en personne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser un smartphone pour regarder des vidéos, surfer sur le web ou jouer à des jeux vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser un support numérique autre qu'un smartphone (tablette, console, ou ordinateur) pour communiquer avec vos amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser un support numérique autre qu'un smartphone (télévision, tablette, console, ou ordinateur) pour regarder des vidéos, surfer sur le web ou jouer à des jeux vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire vos devoirs ou réviser vos cours (quel que soit le support)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire pour le plaisir (quel que soit le support)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Vous informez-vous à l'actualité en France (politique, économique, sociale...) ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Comment vous informez-vous sur l'actualité (politique, économique, sociale...) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '47 [I02A]' (Vous informez-vous à l'actualité en France (politique, économique, sociale...) ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
En regardant la télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En écoutant la radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En lisant des journaux papier (dont les journaux gratuits)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En lisant des journaux <u>en ligne</u> (lefigaro.fr, lemonde.fr...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par des réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par d'autres sites web / applications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En regardant des vidéos en ligne (YouTube...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En parlant de l'actualité avec votre entourage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Dans quelle mesure faites-vous confiance aux informations provenant des sources suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt	Tout à fait
La télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les journaux papier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les journaux <u>en ligne</u> (lefigaro.fr, lemonde.fr...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les autres sites web / applications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les vidéos en ligne (YouTube...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre entourage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

[] A quelle fréquence pratiquez-vous ces activités (en dehors du lycée) ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais ou presque	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	Tous les jours ou presque
Utiliser un support numérique pour vous informer à propos de l'actualité nationale et internationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire un journal ou magazine (papier) pour vous informer à propos de l'actualité nationale et internationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de sujets d'actualité en France (politique, économique, sociale...) <u>avec vos parents</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de sujets d'actualité en France (politique, économique, sociale...) <u>avec vos amis</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays <u>avec vos parents</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays <u>avec vos amis</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Avez-vous déjà participé :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, cette année	Oui, cette année et au cours des années précédentes	Oui, au cours des années précédentes	Non
aux activités d'une <u>association de défense de l'environnement</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'un <u>mouvement et/ou d'une association politique</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'une <u>association qui mène des activités humanitaires et/ou bénévoles</u> pour aider les gens de votre quartier, votre ville, votre pays ou d'autres pays... ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'un <u>mouvement et/ou d'une association religieuse</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'une association d' <u>aide aux devoirs</u> en tant que tuteur ou tutrice (en aidant les autres à faire leurs devoirs) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'une <u>association sportive</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'une <u>association culturelle ou artistique</u> (arts plastiques, danse, musique... ?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux activités d'une <u>association de scoutisme</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à un <u>programme d'échange</u> avec l'étranger ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Actions humanitaires : actions pour aider les gens victimes de catastrophes naturelles ou de guerres, le plus souvent dans des pays étrangers

J - Quelques questions pour terminer.

[] En France, l'inscription sur les listes électorales est automatique pour les jeunes Français de 18 ans.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être de nationalité française.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être adhérent d'un parti politique.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

Les adhérents d'un parti politique sont les personnes qui se sentent proche d'un parti politique, paient une cotisation à ce parti et font en sorte que ce parti gagne les élections. Par exemple ils aident les candidats du parti lors des campagnes électorales (collent des affiches, distribuent des tracts dans les marchés...).

[] En France, les juges ont le pouvoir de voter les lois.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Vrai
- Faux

[] En France, l'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires au sein des établissements d'enseignement public s'applique :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux
Aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux autres personnels de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A toute personne pénétrant dans l'enceinte de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] À quelle période la Marseillaise a-t-elle été composée ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- La Révolution française
- La guerre franco-prussienne de 1870-1871
- La Première Guerre mondiale
- La Seconde Guerre mondiale

[] Qui est actuellement le Premier ministre en France ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jean-Marc Ayrault
- François Fillon
- Alain Juppé
- Edouard Philippe
- Manuel Valls

[] Qui vote pour élire les députés du Parlement européen ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Les gouvernements de chaque pays membre de l'Union européenne
- Les citoyens de chaque pays membre de l'Union européenne
- Les chefs d'État (présidents, rois, reines...) des pays membres de l'Union européenne
- La Commission européenne

[] Pour chacune de ces informations, dire si elle est vraie ou fausse.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays membres de l'Union européenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les billets en euro ont le même graphisme dans tous les pays où l'euro est la monnaie officielle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[] La loi interdit aux enfants de travailler avant un certain âge. Quel est le but de cette loi ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Encourager les adultes à gagner assez d'argent pour entretenir leur famille
- Protéger la santé des enfants et leur donner la possibilité de s'instruire
- Empêcher la production de marchandises médiocres
- Réduire le chômage en réservant aux adultes les emplois disponibles

[] Qu'est-ce qui a le plus de chances de se passer si une même personne ou un même groupe possède de nombreux médias dans un pays ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le gouvernement a plus de chance de censurer la presse.
- Il y aura moins de diversité d'opinions représentées dans les médias.
- Le prix des journaux va diminuer.
- La quantité de publicités dans les médias va baisser.

[] Quelle situation ci-dessous constitue une grave menace pour une démocratie ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Des manifestations pacifiques sont organisées contre des lois impopulaires
- Des hommes d'État ne tiennent pas compte des droits de l'Homme
- Des opinions différentes sont exprimées dans les journaux
- Des candidats à une fonction politique s'accusent mutuellement de mensonge

[] La séparation des Églises et de l'État permet :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- De ne pas placer une religion dans une position plus favorable qu'une autre
- D'empêcher les citoyens de pratiquer leur religion
- De diminuer les dépenses de l'État, parce qu'il n'a pas à financer les lieux de culte
- De s'assurer que les personnes au pouvoir ne croient pas en Dieu

[] La constitution politique d'un pays contient :

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- des consignes sur la politique étrangère qu'un pays doit tenir envers ses voisins.
- des déclarations du Premier ministre faites à l'Assemblée nationale.
- des communiqués envoyés par les partis politiques à leurs militants.
- des règles fondamentales fixant l'organisation et le fonctionnement d'un État.

[]

Dans la plupart des pays, un groupe de personnes vote les lois au sein d'un parlement, et d'autres personnes les font appliquer dans les tribunaux.

Quelle est la raison majeure de cette séparation ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Cela permet d'accroître le nombre de personnes pouvant changer les lois.
- Cela rend le système juridique facile à comprendre pour l'ensemble des citoyens.
- Cela permet de conserver les lois secrètes jusqu'à ce qu'elles soient appliquées dans les tribunaux.
- Cela permet d'éviter qu'un seul groupe de personnes ait tout pouvoir sur les lois.

[] Parmi les propositions suivantes, laquelle constitue un droit mentionné dans la Convention internationale des droits de l'enfant ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Le droit de choisir son établissement scolaire
- Le droit d'adhérer à un parti politique
- Le droit d'être protégé de la violence
- Le droit de percevoir le même salaire qu'un adulte

[] Quel est l'objectif principal de la Déclaration universelle des droits de l'Homme ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Renforcer les droits politiques des personnes bien formées
- Diminuer les conflits politiques entre pays
- S'assurer que chacun ait les mêmes droits fondamentaux
- Rendre possible la création de nouveaux États

Annexe 4 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des collégiens (modèle 1)

COLLÈGE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,588	0,781	0,704	0,885	0,882	0,853	0,760
Variance inter-établissements	0,027	0,011	0,031	0,05	0,037	0,044	0,024
Part de variance expliquée inter-élèves	6,07%	5,44%	2,80%	1,08%	1,83%	1,73%	4,24%
Part de variance expliquée inter-établissements	33,86%	45,65%	39,41%	10,03%	-3,39%	-3,01%	38,62%

Annexe 5 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des lycéens (modèle 1)

LYCÉE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,532	0,807	0,696	0,776	0,897	0,799	0,725
Variance inter-établissements	0,067	0,028	0,111	0,088	0,028	0,038	0,051
Part de variance expliquée inter-élèves	3,11%	4,60%	1,08%	0,01%	1,42%	1,53%	2,20%
Part de variance expliquée inter-établissements	25,53%	35,30%	24,11%	0,66%	-11,16%	10,31%	25,85%

Annexe 6 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques (modèle 1)

VARIABLES (COLLÈGE)	Score global	Score engagement	Score attitudes démocratiques	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score valeurs civiques
Variance inter-élèves	0,588	0,781	0,704	0,885	0,882	0,853	0,760
Variance inter-établissements	0,027	0,011	0,031	0,05	0,037	0,044	0,024
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	-0,06**	-0,23***	NS	-0,21***	+0,17***	+0,19***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,14***	+0,16***	+0,14***	NS	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,34***	+0,36***	+0,39***	NS	NS	NS	+0,28***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	-0,12**	+0,11**	NS	NS	-0,11**	+0,26***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,41***	+0,37***	+0,19***	+0,10**	+0,25***	+0,18***	+0,37***
Part de variance expliquée inter-élèves	6,07%	5,44%	2,80%	1,08%	1,83%	1,73%	4,24%
Part de variance expliquée inter-établissements	33,86%	45,65%	39,41%	10,03%	-3,39%	-3,01%	38,62%

Annexe 7 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques (modèle 1)

VARIABLES (LYCÉE)	Score global	Score engagement	Score attitudes démocratiques	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score valeurs civiques
Variance inter-élèves	0,532	0,807	0,696	0,776	0,897	0,799	0,725
Variance inter-établissements	0,067	0,028	0,111	0,088	0,028	0,038	0,051
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	NS	-0,25***	+0,08**	NS	+0,13***	+0,24***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,06*	NS	NS	NS	NS	NS	+0,08*
Environnement familial favorisé	+0,22***	+0,26***	+0,27***	NS	NS	NS	+0,21***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	NS	+0,13**	NS	-0,15**	-0,12*	+0,11*
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,34***	+0,39***	+0,09*	NS	+0,24***	NS	+0,33***
Part de variance expliquée inter-élèves	3,11%	4,60%	1,08%	0,01%	1,42%	1,53%	2,20%
Part de variance expliquée inter-établissements	25,53%	35,30%	24,11%	0,66%	-11,16%	10,31%	25,85%

Annexe 8 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges (modèle 2.1)

COLLÈGE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,587	0,781	0,703	0,883	0,881	0,853	0,759
Variance inter-établissements	0,027	0,011	0,028	0,034	0,022	0,044	0,022
Part de variance expliquée inter-élèves	6,17%	5,49%	2,92%	1,25%	1,89%	1,75%	4,34%
Part de variance expliquée inter-établissements	32,65%	45,98%	45,13%	37,25%	38,70%	-2,91%	45,32%

Annexe 9 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges (modèle 2.1)

VARIABLES (COLLÈGE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,587	0,781	0,703	0,883	0,881	0,853	0,759
Variance inter-établissements	0,027	0,011	0,028	0,034	0,022	0,044	0,022
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	-0,06**	-0,23***	NS	-0,21***	+0,17***	+0,19***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,15***	+0,17***	+0,12***	NS	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,33***	+0,37***	+0,36***	NS	NS	NS	+0,28**
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	-0,11**	+0,10**	NS	NS	-0,12**	+0,23***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,41***	+0,38***	+0,19***	+0,10**	+0,25***	+0,19***	+0,37***
Caractéristiques collège (niveau 2)							
100-300 élèves (réf.)							
300-500 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
500-700 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
700-900 élèves	NS	NS	NS	-0,33***	NS	NS	NS
+900 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Commune rurale (réf.)							
Commune centre agglomération	NS	NS	NS	-0,16**	NS	NS	NS
Commune banlieue	-0,12**	-0,10*	NS	NS	NS	NS	-0,11*
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)							
Milieu socio-économique intermédiaire	NS	NS	NS	NS	-0,24***	-0,22**	-0,20**
Milieu socio-économique favorisé	NS	NS	+0,26**	+0,29**	-0,35***	-0,25**	NS
Collège REP+ (réf.)							
Collège REP	NS	NS	NS	NS	+0,32**	NS	+0,23*
Collège public hors EP	NS	-0,24*	NS	NS	+0,31**	NS	+0,34**
Collège privé	NS	-0,25*	NS	NS	NS	NS	+0,41***
Part de variance expliquée inter-élèves	6,17%	5,49%	2,92%	1,25%	1,89%	1,75%	4,34%
Part de variance expliquée inter-établissements	32,65%	45,98%	45,13%	37,25%	38,70%	-2,91%	45,32%

Annexe 10 : modèles vides décomposant les parts de variance inter-élèves et inter-établissements des scores « global » des élèves de collèges de REP et de REP+

	Score global des élèves de REP	Score global des élèves de REP+
Variance totale	0,754	0,676
Variance inter-élèves	0,702	0,501
Variance inter-établissements	0,053	0,175
Coefficient de corrélation intra-établissement	0,07	0,258

Note de lecture : Le coefficient de corrélation se calcule à partir d'un rapport entre la variance inter-établissements et la variance totale. Par exemple, le coefficient 0,07 signifie que 7 % de la variance totale du score global des élèves résident entre les collèges.

Annexe 11 : explication du score global (standardisé) de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges de REP+

VARIABLES (COLLÈGE REP+)	Score global Modèle 1	Score global Modèle 2.1
Variance inter-élèves	0,413	0,410
Variance inter-établissements	0,127	0,379
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)		
Genre : garçon (réf.)		
Fille	NS	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)		
Environnement familial intermédiaire	NS	NS
Environnement familial favorisé	NS	NS
Élève immigré (réf.)		
Élève non immigré	+0,29*	+0,28*
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)		
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,78***	+0,78***
Caractéristiques collège (niveau 2)		
100-300 élèves (réf.)		
300-500 élèves		NS
500-700 élèves		NS
700-900 élèves		
+900 élèves		NS
Commune rurale (réf.)		
Commune centre agglomération		NS
Commune banlieue		NS
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)		
Milieu socio-économique intermédiaire		-
Milieu socio-économique favorisé		-
Part de variance expliquée inter-élèves	17,61 %	18,14 %
Part de variance expliquée inter-établissements	27,36 %	-1,17 %

Annexe 12 : explication du score global (standardisé) de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges de REP

VARIABLES (COLLÈGE REP)	Score global Modèle 1	Score global Modèle 2.1
Variance inter-élèves	0,612	0,611
Variance inter-établissements	0,069	0,020
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)		
Genre : garçon (réf.)		
Fille	NS	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)		
Environnement familial intermédiaire	+0,33***	+0,34***
Environnement familial favorisé	+0,32*	NS
Élève immigré (réf.)		
Élève non immigré	-0,29**	-0,34***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)		
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,54***	+0,54***
Caractéristiques collège (niveau 2)		
100-300 élèves (réf.)		
300-500 élèves		-0,63**
500-700 élèves		-
700-900 élèves		
+900 élèves		NS
Commune rurale (réf.)		
Commune centre agglomération		NS
Commune banlieue		NS
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)		
Milieu socio-économique intermédiaire		NS
Milieu socio-économique favorisé		-
Part de variance expliquée inter-élèves	12,72 %	12,89 %
Part de variance expliquée inter-établissements	-31,14 %	60,88 %

Annexe 13 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées (modèle 2.1)

LYCÉE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,531	0,804	0,695	0,775	0,897	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,042	0,024	0,054	0,043	0,025	0,036	0,047
Part de variance expliquée inter-élèves	3,28%	4,90%	1,15%	0,17%	1,45%	1,56%	2,27%
Part de variance expliquée inter-établissements	53,85%	44,22%	63,11%	50,65%	1,16%	14,10%	31,70%

Annexe 14 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées (modèle 2.1)

VARIABLES (LYCÉE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,531	0,804	0,695	0,775	0,897	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,042	0,024	0,054	0,043	0,025	0,036	0,047
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	NS	-0,28***	+0,06*	NS	+0,14***	+0,24***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	NS	NS	NS	NS	NS	NS	+0,07*
Environnement familial favorisé	+0,18***	+0,21***	+0,23***	NS	NS	NS	+0,18***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	NS	+0,13**	NS	-0,17***	-0,13**	+0,10*
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,34***	+0,39**	+0,09*	NS	+0,24***	NS	+0,33***
Caractéristiques lycée (niveau 2)							
100-300 élèves (réf.)							
300-500 élèves	NS	NS	-0,26**	NS	NS	-0,26**	NS
500-700 élèves	NS	NS	-0,23*	NS	NS	-0,20*	NS
700-900 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
+900 élèves	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Commune rurale (réf.)							
Commune centre agglomération	NS	NS	NS	-0,33***	NS	NS	NS
Commune banlieue	NS	NS	NS	-0,27**	NS	NS	NS
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)							
Milieu socio-économique intermédiaire	-0,18**	NS	NS	NS	-0,21**	-0,20**	-0,24**
Milieu socio-économique favorisé	-0,21*	NS	NS	NS	-0,35***	-0,27**	-0,27**
Secteur public (réf.)							
Secteur privé	NS	NS	NS	+0,28***	NS	NS	NS
Lycée professionnel (réf.)							
Lycée polyvalent	+0,36***	+0,19*	+0,36***	+0,26**	NS	+0,19*	+0,25**
Lycée d'enseignement général et technologique	+0,48***	+0,27***	+0,45***	+0,46***	NS	+0,22**	+0,35***
Part de variance expliquée inter-élèves	3,28%	4,90%	1,15%	0,17%	1,45%	1,56%	2,27%
Part de variance expliquée inter-établissements	53,85%	44,22%	63,11%	50,65%	1,16%	14,10%	31,70%

Annexe 15 : modèle vide décomposant les parts de variance inter-élèves et inter-établissements des scores « global » des élèves de lycées professionnels

	Score global des élèves de LP
Variance totale	0,7681
Variance inter-élèves	0,637
Variance inter-établissements	0,044
Coefficient de corrélation intra-établissement	0,064

Annexe 16 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées professionnels (modèle 2.1)

VARIABLES (LYCÉE PROFESSIONNEL)	Score global Modèle 1	Score global Modèle 2.1
Variance inter-élèves	0,628	0,627
Variance inter-établissements	0,042	0,037
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)		
Genre : garçon (réf.)		
Fille	NS	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)		
Environnement familial intermédiaire	NS	NS
Environnement familial favorisé	NS	NS
Élève immigré (réf.)		
Élève non immigré	NS	NS
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)		
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,33***	+0,34***
Caractéristiques lycée (niveau 2)		
100-300 élèves (réf.)		
300-500 élèves		NS
500-700 élèves		
700-900 élèves		NS
+900 élèves		-
Commune rurale (réf.)		
Commune centre agglomération		NS
Commune banlieue		NS
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)		
Milieu socio-économique intermédiaire		NS
Milieu socio-économique favorisé		NS
Secteur public (réf.)		
Secteur privé		NS
Part de variance expliquée inter-élèves	1,54 %	1,61 %
Part de variance expliquée inter-établissements	3,58 %	13,87 %

Annexe 17 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les modèles éducatifs des collèges (modèle 2.2)

COLLÈGE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,588	0,781	0,704	0,885	0,882	0,853	0,760
Variance inter-établissements	0,027	0,010	0,032	0,049	0,039	0,045	0,025
Part de variance expliquée inter-élèves	6,12%	5,44%	2,83%	1,07%	1,86%	1,73%	4,30%
Part de variance expliquée inter-établissements	33,73%	51,17%	37,00%	10,78%	-7,43%	-6,14%	36,92%

Annexe 18 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les modèles éducatifs des lycées (modèle 2.2)

LYCÉE	Score global	Score engagement	Score att. démo	Score tolérance	Score solidarité	Score autodiscipline	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,532	0,806	0,696	0,776	0,897	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,069	0,030	0,113	0,087	0,029	0,039	0,053
Part de variance expliquée inter-élèves	3,15%	4,65%	1,10%	0,05%	1,45%	1,54%	2,21%
Part de variance expliquée inter-établissements	23,73%	32,51%	22,63%	1,12%	-15,19%	7,68%	23,38%

Annexe 19 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et le modèle éducatif du collège (modèle 2.2)

VARIABLES (COLLÈGE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,588	0,781	0,704	0,885	0,882	0,853	0,760
Variance inter-établissements	0,027	0,010	0,032	0,049	0,039	0,045	0,025
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	-0,06**	-0,23***	NS	-0,21***	+0,17***	+0,19***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,15***	+0,16***	+0,14***	NS	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,34***	+0,36***	+0,39***	NS	NS	NS	+0,28***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	-0,12**	+0,11**	NS	NS	-0,11**	+0,26***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,41***	+0,38***	+0,19***	+0,10**	+0,25***	+0,18***	+0,37***
Modèle éducatif du collège (niveau 2)							
Modèle éducatif républicain (réf.)							
Modèle éducatif mixte	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Modèle éducatif démocratique	NS	-0,13**	NS	NS	NS	NS	NS
Part de variance expliquée inter-élèves	6,12%	5,44%	2,83%	1,07%	1,86%	1,73%	4,30%
Part de variance expliquée inter-établissements	33,73%	51,17%	37,00%	10,78%	-7,43%	-6,14%	36,92%

Annexe 20 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et le modèle éducatif du lycée (modèle 2.2)

VARIABLES (LYCÉE)	Score global	Score engag.	Score att. démo.	Score tolérance	Score solidarité	Score autodisc	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,532	0,806	0,696	0,776	0,897	0,798	0,725
Variance inter-établissements	0,069	0,030	0,113	0,087	0,029	0,039	0,053
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)							
Genre : garçon (réf.)							
Fille	NS	-0,26***	+0,08**	NS	+0,14***	+0,24***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)							
Environnement familial intermédiaire	+0,06*	NS	NS	NS	NS	NS	+0,08*
Environnement familial favorisé	+0,22***	+0,26***	+0,26***	NS	NS	NS	+0,20***
Élève immigré (réf.)							
Élève non immigré	NS	NS	+0,13**	NS	-0,16**	-0,12*	+0,11*
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)							
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,34***	+0,39***	+0,09*	NS	+0,24***	NS	+0,33***
Modèle éducatif du lycée (niveau 2)							
Modèle éducatif républicain (réf.)							
Modèle éducatif mixte	NS	NS	NS	+0,21*	NS	NS	NS
Modèle éducatif démocratique	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Part de variance expliquée inter-élèves	3,15%	4,65%	1,10%	0,05%	1,45%	1,54%	2,21%
Part de variance expliquée inter-établissements	23,73%	32,51%	22,63%	1,12%	-15,19%	7,68%	23,38%

INDEX

Liste des tableaux

Tableau 1 : les modèles politiques d'éducation (Meuret et Lambert, 2011)	129
Tableau 2 : les six catégories de la taille de l'établissement (catégorisation de la DEPP)	156
Tableau 3 : les six thématiques du questionnaire « enseignant »	159
Tableau 4 : les dix thématiques du questionnaire « élève »	162
Tableau 5 : répartition des enseignants en fonction du nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	181
Tableau 6 : appartenance des enseignants à divers conseils d'éducation	182
Tableau 7 : répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de l'influence des acteurs de l'établissement sur le processus de prise de décision concernant le fonctionnement de l'établissement (après recodage)	186
Tableau 8 : répartition des enseignants de collège et de lycée selon l'influence des élèves sur divers sujets au sein de l'établissement (après recodage)	187
Tableau 9 : répartition des enseignants de collège et de lycée selon l'influence des élèves sur divers sujets au sein de leur classe (EMC) (après recodage)	188
Tableau 10 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de la fréquence des problèmes d'intolérance (test ANOVA, après recodage)	189
Tableau 11 : répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction des relations entretenues avec l'équipe éducative (en %)	191
Tableau 12 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction des problèmes d'autodiscipline des élèves (test ANOVA, après recodage)	192
Tableau 13 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de l'importance qu'ils donnent aux dimensions abordées en cours d'EMC (test ANOVA, après recodage)	193

Tableau 14 : comparaison de la répartition des enseignants de collège et de lycée en fonction de leur avis sur l'utilité de leur formation pour aborder des sujets avec les élèves en EMC (test ANOVA, après recodage)	194
Tableau 15 : répartition des élèves selon leur année de naissance (après recodage)	196
Tableau 16 : répartition du nombre d'élèves en fonction du niveau de diplôme de la mère et du père	198
Tableau 17 : répartition du nombre d'élèves en fonction de la profession de la mère et du père	200
Tableau 18 : répartition des élèves en fonction de leur rapport à la vie politique	211
Tableau 19 : scores d'engagement et sous-scores d'engagements politique et associatif	212
Tableau 20 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant la démocratie.....	215
Tableau 21 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant la tolérance au sein de leur établissement.....	217
Tableau 22 : répartition des élèves en fonction de leurs avis concernant leur esprit de solidarité	220
Tableau 23 : répartition des élèves en fonction de leurs avis sur l'acceptabilité de certaines actions.....	222
Tableau 24 : répartition des élèves en fonction de leurs avis sur certaines valeurs républicaines	225
Tableau 25 : comparaison des scores moyens standardisés de compétences citoyennes selon le niveau scolaire de l'élève	228
Tableau 26 : comparaison des scores globaux standardisés de compétences citoyennes selon les caractéristiques individuelles et familiales de l'élève	229
Tableau 27 : comparaison des scores moyens globaux de compétences citoyennes selon les résultats scolaires perçus par les élèves.....	230

Tableau 28 : corrélation entre les scores de connaissances civiques et les scores globaux de compétences citoyennes	231
Tableau 29 : corrélation entre les scores de compétences citoyennes.....	232
Tableau 30 : récapitulatif des trois dimensions citoyennes démocratiques et des items associés	241
Tableau 31 : récapitulatif des trois dimensions citoyennes républicaines et des items associés	244
Tableau 32 : cohérence interne de chaque dimension mesurée par le test avec l’alpha de Cronbach	246
Tableau 33 : indices d’ajustement du modèle « implication »	252
Tableau 34 : indices d’ajustement du modèle « fonctionnement participatif »	255
Tableau 35 : indices d’ajustement du modèle « non-violence et ouverture aux autres »	258
Tableau 36 : indices d’ajustement du modèle « cohésion et adhésion »	261
Tableau 37 : indices d’ajustement du modèle « responsabilité morale, assiduité, respect » ..	264
Tableau 38 : indices d’ajustement du modèle « transmission des valeurs civiques »	267
Tableau 39 : récapitulatif des variables latentes.....	268
Tableau 40 : indices d’ajustement du modèle de mesure validé par LISREL (2ème version)	274
Tableau 41 : indices d’ajustement du premier modèle de mesure	278
Tableau 42 : attribution d’un établissement à un modèle éducatif.....	282
Tableau 43 : répartition des établissements de l’échantillon selon le modèle éducatif (N=247)	284
Tableau 44 : répartition des collèges selon le modèle éducatif (N=138)	285
Tableau 45 : répartition des lycées selon le modèle éducatif de leur établissement (N=109)	285

Tableau 46 : caractéristiques contextuelles exogènes selon le modèle éducatif du collège...	287
Tableau 47 : profil des collèges démocratiques, républicains et mixtes selon leurs caractéristiques exogènes	288
Tableau 48 : caractéristiques contextuelles exogènes selon le modèle éducatif du lycée.....	290
Tableau 49 : profil des lycées démocratiques, républicains et mixtes selon leurs caractéristiques exogènes	291
Tableau 50 : score d'engagement citoyen	301
Tableau 51 : score d'attitudes démocratiques	303
Tableau 52 : score de tolérance	304
Tableau 53 : score de solidarité.....	305
Tableau 54 : score d'autodiscipline.....	306
Tableau 55 : score de valeurs civiques	307
Tableau 56 : cohérence interne de chaque score mesurée par le coefficient alpha de Cronbach	309
Tableau 57 : valeur minimale et valeur maximale des scores de compétences citoyennes ...	310
Tableau 58 : modèles vides décomposant les parts de variance inter-établissements et inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens et des lycéens	316
Tableau 59 : caractéristiques contextuelles exogènes des collèges et des lycées qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves	337
Tableau 60 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges (modèle 2.3)	346
Tableau 61 : modèle multiniveau complet expliquant les scores de compétences citoyennes des collégiens (modèle 2.3)	348

Tableau 62 : caractéristiques sociodémographiques et caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des collèges qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves	351
Tableau 63 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées (modèle 2.3)	354
Tableau 64 : modèle multiniveau complet expliquant les scores de compétences citoyennes des lycéens (modèle 2.3)	356
Tableau 65 : caractéristiques sociodémographiques et caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des lycées qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves	358
Tableau 66 : décomposition de la part de variance expliquée inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens et des lycéens	361

Liste des figures

Figure 1 : relations between variables at school level (Opdenakker et Van Damme, 2006, p. 90)	34
Figure 2 : a model explaining achievement in secondary education (a selection) (Opdenakker et Van Damme, 2006, p. 89)	35
Figure 3 : les quatre domaines de compétences inclus dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie de Barrett (2016, p. 35).....	98
Figure 4 : le cadre des compétences citoyennes selon Hoskins et al. (2008).....	101
Figure 5 : le modèle théorique de la recherche	138
Figure 6 : problématique de la recherche	139
Figure 7 : les hypothèses de la recherche	141
Figure 8 : caractéristiques endogènes : deux modèles éducatifs de l'établissement scolaire (hypothèse 1).....	144
Figure 9 : effet des caractéristiques exogènes sur les compétences citoyennes (hypothèse 2)	146
Figure 10 : effet des caractéristiques endogènes sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 3).....	148
Figure 11 : effet direct des caractéristiques exogènes et endogènes sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 4).....	150
Figure 12 : effet du contexte de l'établissement sur les compétences citoyennes des élèves (hypothèse 4).....	152
Figure 13 : modèle théorique de l'implication des élèves.....	250
Figure 14 : modèle de mesure de l'implication des élèves	251
Figure 15 : modèle théorique du fonctionnement participatif de l'établissement.....	253

Figure 16 : modèle de mesure du fonctionnement participatif de l'établissement.....	254
Figure 17 : modèle théorique de la tolérance entre élèves	256
Figure 18 : modèle de mesure de la non-violence et de l'ouverture aux autres	257
Figure 19 : modèle théorique de l'esprit de solidarité de l'équipe éducative au sein de l'établissement.....	259
Figure 20 : modèle de mesure de la cohésion et de l'adhésion au sein de l'équipe éducative	260
Figure 21 : modèle théorique de l'autodiscipline des élèves	262
Figure 22 : modèle de mesure de la responsabilité morale, de l'assiduité et du respect.....	263
Figure 23 : modèle théorique de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement. .	265
Figure 24 : modèle de mesure de la transmission des valeurs civiques dans l'établissement	266
Figure 25 : modèle de mesure du modèle éducatif démocratique	271
Figure 26 : deuxième modèle de mesure du modèle éducatif démocratique qui présente les relations entre variables latentes et les relations entre variables latentes et indicateurs	273
Figure 27 : modèle de mesure du modèle éducatif républicain.....	276
Figure 28 : deuxième modèle de mesure du modèle éducatif républicain qui présente les relations entre variables latentes et les relations entre variables latentes et indicateurs	277
Figure 29 : dimensions citoyennes du modèle démocratique et du modèle républicain	280
Figure 30 : intitulé des six scores de compétences citoyennes	299
Figure 31 : score global de compétences citoyennes	311
Figure 32 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes.....	323
Figure 33 : effet des caractéristiques contextuelles endogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes.....	339

Figure 34 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements sur leur niveau de compétences citoyennes (hypothèse 4)..... 345

Figure 35 : effet des caractéristiques contextuelles exogènes et endogènes des établissements et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur niveau de compétences citoyennes 365

Liste des graphiques

Graphique 1 : répartition des collèges et des lycées de l'échantillon selon leur taille (en %) 172	172
Graphique 2 : répartition des collèges et des lycées selon le type de commune dans laquelle ils sont situés (en %)	174
Graphique 3 : répartition des collèges et des lycées selon le milieu socio-économique du public scolarisé (en %)	175
Graphique 4 : répartition des collèges selon le type (en %).....	176
Graphique 5 : répartition des lycées selon le type (en %).....	177
Graphique 6 : répartition des élèves selon leur environnement familial (en %)	202
Graphique 7 : répartition des élèves selon leur ressenti concernant leurs résultats scolaires (en %)	203
Graphique 8 : répartition des élèves selon leur projet d'orientation après la 3ème (en %) ...	204
Graphique 9 : répartition des élèves de 3ème selon leur projet d'orientation future (en %) .	205
Graphique 10 : répartition des élèves de terminale selon leur orientation post-bac (en %)...	205
Graphique 11 : répartition des élèves de 3ème et de terminale selon les catégories de bonnes réponses au test de connaissances civiques (en %)	207
Graphique 12 : niveau global de compétences citoyennes des élèves	208
Graphique 13 : répartition des élèves en fonction de leur engagement dans des activités associatives extrascolaires (en %)	210
Graphique 14 : niveau d'engagement citoyen des élèves	213
Graphique 15 : répartition des élèves selon leur intention de s'engager dans des activités lorsqu'ils seront adultes (en %).....	214
Graphique 16 : répartition des élèves selon le score « attitudes démocratiques »	216

Liste des graphiques

Graphique 17 : niveau de tolérance des élèves	218
Graphique 18 : niveau de solidarité des élèves	221
Graphique 19 : niveau d'autodiscipline des élèves	223
Graphique 20 : répartition des élèves selon leur score « valeurs civiques »	226

Liste des annexes

Annexe 1 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux enseignants de terminale	442
Annexe 2 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux élèves de troisième	452
Annexe 3 : questionnaire de l'enquête « École et citoyenneté » du Cnesco destiné aux élèves de terminale	465
Annexe 4 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des collégiens (modèle 1).....	479
Annexe 5 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des lycéens (modèle 1)	480
Annexe 6 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques (modèle 1).....	481
Annexe 7 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques (modèle 1).....	482
Annexe 8 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges (modèle 2.1)	483
Annexe 9 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges (modèle 2.1)	484
Annexe 10 : modèles vides décomposant les parts de variance inter-élèves et inter-établissements des scores « global » des élèves de collèges de REP et de REP+.....	485
Annexe 11 : explication du score global (standardisé) de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges de REP+	486

Annexe 12 : explication du score global (standardisé) de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges de REP	487
Annexe 13 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées (modèle 2.1)	488
Annexe 14 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées (modèle 2.1)	489
Annexe 15 : modèle vide décomposant les parts de variance inter-élèves et inter-établissements des scores « global » des élèves de lycées professionnels	490
Annexe 16 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques contextuelles exogènes des lycées professionnels (modèle 2.1)	491
Annexe 17 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les modèles éducatifs des collèges (modèle 2.2)	492
Annexe 18 : variances et parts de variance expliquée des différences de scores de compétences citoyennes par les caractéristiques sociodémographiques des élèves et les modèles éducatifs des lycées (modèle 2.2)	493
Annexe 19 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques et le modèle éducatif du collège (modèle 2.2) .	494
Annexe 20 : explication des scores standardisés de compétences citoyennes des lycéens par leurs caractéristiques sociodémographiques et le modèle éducatif du lycée (modèle 2.2)	495