L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur

*The early student selection and its effects on the social and emotional
development in middle school*

Ladislav Ntamakiliro et Karine Benghali Daeppen

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/11189>

DOI : [10.4000/osp.11189](https://doi.org/10.4000/osp.11189)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2019

Pagination : 353-381

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Ladislav Ntamakiliro et Karine Benghali Daeppen, « L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/3 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 18 mars 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/11189> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.11189>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mars 2022.

© Tous droits réservés

L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur

The early student selection and its effects on the social and emotional development in middle school

Ladislav Ntamakiliro et Karine Benghali Daeppen

Introduction

- 1 L'orientation scolaire précoce en vigueur dans de nombreux pays (OECD, 2017) consiste à répartir les élèves entre différentes filières d'enseignement hiérarchisées (*tracking*), en fonction du niveau de connaissances et de compétences atteint à la fin de l'école primaire. Une variante plus flexible consiste à former des classes de niveaux dans les principales sinon toutes les disciplines d'enseignement (*streaming* ou *sitting*). Pour les partisans de ce modèle d'organisation, les élèves apprendraient mieux et plus efficacement regroupés en classes homogènes où ils reçoivent un enseignement adapté à leurs aptitudes.
- 2 En lien avec ce postulat, deux principaux courants de recherche se sont développés consistant à analyser les conséquences de la sélection précoce sur les résultats et parcours des élèves, ou sur les aspects non-académiques, en particulier, le développement socio-affectif.
- 3 Dans les pays anglophones, les deux courants font l'objet de nombreuses recherches. Dans les pays francophones qui pratiquent la sélection précoce, les effets sur les acquisitions scolaires sont assez bien renseignés (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Felouzis & Charmillot, 2012), contrairement aux effets sur le plan du développement socio-affectif des élèves, comme l'ont relevé Ferrara et Friant (2014). Cet article se veut une

contribution à une meilleure compréhension des enjeux psycho-affectifs de la sélection précoce dans différents contextes éducatifs.

Problématique

Effets de la sélection précoce sur les résultats scolaires

- 4 Les résultats de deux études longitudinales réalisées au cours des années 80, l'une en Grande-Bretagne (Kerckhoff, 1986), l'autre aux États-Unis (Gamoran & Mare, 1989), servent de référence aujourd'hui encore. Kerckhoff (1986) a analysé l'évolution sur cinq ans des performances en lecture et en mathématiques d'une cohorte d'élèves dont une partie avait effectué le secondaire inférieur en classes de niveau et l'autre en classes hétérogènes. Gamoran et Mare (1989) ont analysé les résultats en mathématiques d'une cohorte d'élèves ayant évolué dans différentes filières d'enseignement. Les deux études s'accordent sur le fait que la filiarisation de l'enseignement secondaire obligatoire favorise les élèves forts qui apprennent plus et mieux en classes homogènes qu'en classes hétérogènes, alors qu'elle pénalise les élèves faibles. Ceux-ci obtiennent, en effet, de moins bons résultats lorsqu'ils sont regroupés en classes homogènes que lorsqu'ils évoluent en classes hétérogènes aux côtés d'élèves forts. D'autres études confirment cet effet différencié de la sélection précoce qui accroît les écarts de niveau et du même coup les inégalités sociales, dans la mesure où les élèves d'origine modeste sont souvent surreprésentés dans les filières de niveaux plus faibles (Dupriez & Draelants, 2004).
- 5 Les différences en termes d'opportunités d'apprentissage expliquent en grande partie la plus-value de la sélection précoce pour les élèves forts et la moins-value pour les faibles. Selon Dupriez (2010), les enseignants adaptent la quantité, le rythme et la qualité des activités d'instruction et cette « dérive du curriculum » accroît les différences qui existent initialement entre les élèves.

Conséquences de la filiarisation précoce sur le développement socio-affectif des élèves

- 6 Gamoran et Berends (1987) ont fait une synthèse extensive et critique des recherches ethnographiques conduites dans les années 60 et 70 en Grande Bretagne et aux États-Unis, principalement. Celles-ci ont montré que les attitudes et comportements des élèves varient considérablement en fonction de la filière ou de la classe de niveau dans laquelle ils ont été orientés. En particulier, les problèmes de discipline et le désengagement scolaire sont beaucoup plus fréquents dans les classes de niveau inférieur. Par ailleurs, Kelly (1976) a montré que le risque d'abandon scolaire ou de délinquance juvénile est beaucoup plus élevé chez les élèves ayant évolué dans les filières de niveau inférieur.
- 7 La surreprésentation des élèves issus de familles socio-économiquement défavorisées dans ces classes n'explique qu'en partie les différences. En effet, ces dernières s'accroissent d'année en année durant l'école secondaire, avec davantage d'engagement scolaire dans les classes de niveau supérieur et de découragement dans les niveaux inférieurs. Ces constats ont conduit Hargreaves (1967) et Lacey (1970) à postuler que la stratification de l'enseignement entraîne une polarisation des différences en termes

d'attitudes et de comportements des élèves entre les classes de différents niveaux (Abraham, 1989 ; Kelly, 2008).

- 8 Selon ces auteurs, l'effet de polarisation découle de la conjugaison de deux processus psychosociaux. D'une part, la filière d'études attribuée joue un rôle déterminant dans le processus de construction de l'identité scolaire des élèves (Ireson & Hallam, 1999). Ceux qui évoluent dans les filières de niveau inférieur n'étant pas contents de leur orientation auraient tendance à développer une image négative d'eux-mêmes et à refuser leurs conditions de travail. Dans la filière de niveau supérieur, à l'inverse, les élèves seraient satisfaits de leur situation dont ils tirent une image positive d'eux-mêmes.
- 9 D'autre part, les enseignants s'attendent à des élèves plutôt doués, autonomes et engagés dans les classes de niveau supérieur et à des élèves plutôt faibles, paresseux et indisciplinés dans celles de niveau inférieur. Les élèves, par un effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997), se nourrissent de ces représentations d'eux-mêmes et finissent par s'y conformer.
- 10 À la suite de Gamoran et Berends (1987), la question du lien entre l'organisation en filières ou en classes de niveau et la polarisation des attitudes et comportements des élèves au secondaire inférieur a fait l'objet de nombreuses études quantitatives. Les conclusions varient d'une étude à l'autre, en partie parce que l'organisation et le fonctionnement des filières varie également d'un pays à l'autre et même d'un établissement à l'autre, mais, pour l'instant, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, l'effet de polarisation du *tracking* ou du *streaming* reste une hypothèse dont la confirmation définitive nécessite davantage de recherches.

Aspects du développement socio-affectif en question

- 11 Nous présentons ci-après un aperçu des résultats de recherches quantitatives concernant les effets de la sélection précoce sur différents aspects du développement socio-affectif des élèves.

L'estime de soi académique

- 12 Dans plusieurs études quantitatives, l'estime de soi est envisagée sous ses différentes facettes décrites dans le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976), à savoir l'estime de soi général et l'estime de soi spécifique aux différents domaines d'enseignement.
- 13 Quelques travaux confortent en partie l'hypothèse d'un effet de polarisation de l'estime de soi académique. C'est le cas de Hallam et Deathe (2002) en Grande-Bretagne, et de Van Houtte, Demanet et Stevens (2012) en Belgique flamande qui ont montré que l'estime de soi en général et en mathématiques est plus élevée dans les classes de niveau supérieur.
- 14 D'autres études, comme celle de Pierrehumbert, Zanone, KauerTchicaloff et Plancherel (1988), montrent, au contraire, que les élèves en difficultés d'apprentissage n'ont ni plus ni moins d'estime de soi, qu'ils soient scolarisés dans une classe d'enseignement spécialisée, dans une classe de niveau faible ou dans une classe hétérogène. Plus largement, dans leur méta-analyse Kulik et Kulik (1992) concluent que la stratification de l'enseignement n'a pas d'impact sur l'image de soi des élèves.

- 15 D'autres travaux de recherche montrent enfin qu'en lieu et place de l'effet de polarisation, c'est l'effet gros poisson – petit bassin (*big fish little pond effect* ou *bflpe*) qui risque de se produire en cas de *tracking* de l'enseignement (Marsh & Parker, 1984). Ainsi, à compétences égales, l'estime de soi académique des élèves serait plus importante dans les classes de niveau plus faible que dans celles de niveau plus élevé. Entre autres études ayant conclu à cet effet, mentionnons celle de Dumont, Protsch, Jansen et Becker (2017) qui montre que le niveau d'estime de soi en langue 1 (allemand) et en mathématiques est plus élevé dans les filières de niveau intermédiaire que dans celle de niveau supérieur.
- 16 En somme, dans un système d'enseignement stratifié, le développement de l'estime de soi des élèves obéirait à deux processus contraires : un effet de polarisation et un effet gros poisson – petit bassin. Les élèves forts, regroupés dans les classes de niveau supérieur, pourraient être avantagés par le premier ou désavantagés par le second, et inversement pour les élèves moyens ou faibles regroupés dans des classes de niveau inférieur. La question demeure de savoir dans quelles conditions les deux effets se neutralisent, ou quand l'un domine l'autre.

L'engagement scolaire

- 17 Selon plusieurs auteurs (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 ; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008 ; Voelkl, 1997), l'engagement scolaire se présente sous trois aspects interdépendants : cognitif, affectif et comportemental. L'aspect cognitif correspond à la volonté d'apprendre ou de fournir tout l'effort nécessaire à la réussite des apprentissages. L'aspect affectif se décline en sentiments tels que le plaisir, la satisfaction ou la fierté d'être au travail à l'école. L'aspect comportemental correspond au temps effectivement consacré au travail scolaire. Le désengagement scolaire existe également sous les trois formes. L'aspect comportemental se manifeste à travers l'absentéisme, le gaspillage de temps, les interruptions ou le retrait des activités scolaires ; l'aspect affectif est synonyme de sentiments d'ennui, de colère ou de honte d'être à l'école ; et l'aspect cognitif se traduit par le découragement.
- 18 Selon Berends (1995), l'engagement des élèves est plus important dans la filière académique que dans les filières générale et professionnelle. Par ailleurs, les problèmes de disciplines sont plus fréquents dans la filière professionnelle mais moins fréquents dans la filière générale que dans la filière académique. L'absentéisme, enfin, est plus fréquent dans la filière générale mais de même ampleur dans les autres filières.
- 19 Dans une étude réalisée en Belgique flamande également, Van Houtte et Stevens (2010) ont montré que les élèves de la filière d'enseignement général sont modérément mais significativement plus engagés que leurs camarades des filières technique et professionnelle. À l'inverse, le sentiment d'inutilité est plus élevé dans les filières technique et professionnelle.
- 20 Le lien entre les filières d'enseignement et le degré d'engagement des élèves n'est toutefois pas observé dans toutes les études. Ireson et Hallam (2005), notamment, montrent que si l'attrait des élèves pour l'école est moindre dans les établissements qui regroupent les élèves en classes de niveaux, la différence avec les établissements ayant conservé les classes hétérogènes n'est pas statistiquement significative dès lors que l'on contrôle l'estime de soi, les résultats scolaires et le sexe. De même, Genoud, Ruiz et

Gurtner (2009), en Suisse, constatent que la filière a un effet global sur le sentiment de compétence mais pas sur l'attrait des études.

Les relations sociales

- 21 Il ressort des premières recherches ethnologiques mentionnées auparavant que le regroupement des élèves en classes homogènes impacte le développement de leurs relations sociales à différents points de vue. D'une part, les possibilités d'interaction entre élèves de statuts socioéconomiques différents sont plus limitées dans la mesure où les plus socialement défavorisés sont généralement surreprésentés dans les classes de niveau inférieur. D'autre part, les élèves des classes de niveau supérieur ont plus confiance en leurs enseignants que ceux des classes de niveau inférieur. Ces derniers se méfient de leurs enseignants, conscients des préjugés négatifs de ceux-ci à leur égard. Enfin, les interactions entre élèves seraient plus intenses, bien que plus compétitives, dans les classes de niveau supérieur que dans celles de niveau inférieur où les conflits sont plus fréquents.
- 22 Les résultats de récents travaux de recherche confirment l'hypothèse d'un lien entre la sélection précoce et le développement des compétences sociales des élèves. En Belgique flamande, Van Houtte et Van Maele (2012) ont constaté qu'à caractéristiques individuelles et contextuelles équivalentes, le sentiment d'appartenance des élèves est plus fort dans la filière académique que dans les filières technique et professionnelle.
- 23 D'après Van Praag, Boone, Stevens et Van Houtte (2015), dans la filière technique où les allochtones sont aussi bien représentés que les autochtones, les élèves de chaque groupe disent avoir plus d'interactions avec leurs camarades de l'autre groupe. En revanche, dans les filières académique et professionnelle où les allochtones respectivement aux autochtones constituent une minorité, les relations sociales sont plus limitées, les tensions et conflits plus fréquents entre élèves de différents groupes qu'entre ceux de même groupe.

La perspective d'avenir

- 24 Concernant l'influence du *tracking* sur le développement de la perspective d'avenir des élèves du secondaire inférieur, l'étude de Berends (1995) montre que les élèves des filières générale et professionnelle ont moins de projets de formation future que ceux de la filière académique ; ils pensent notamment qu'ils resteront moins longtemps aux études après l'école obligatoire.
- 25 Peetsma, Schuitema et Van Der Veen (2012) ont réalisé une enquête par questionnaire auprès d'élèves choisis dans trois filières (niveaux inférieur, intermédiaire et supérieur) de l'enseignement secondaire obligatoire, aux Pays Bas. Les élèves ont été interrogés à quatre reprises, au début et au milieu de la première et la deuxième année. L'étude a montré que dans les trois filières, les scores moyens concernant la perspective d'avenir scolaire et professionnelle ont progressivement baissé entre le début et la fin de la première année alors que les scores moyens concernant les projets de loisirs ont augmenté. L'évolution de la perspective d'avenir scolaire et professionnelle à long terme est significativement plus développée dans la filière supérieure que dans les deux autres et, au cours de l'année, sa baisse est plus importante dans la filière inférieure que dans l'intermédiaire.

- 26 Les projets de loisirs à long terme au début de l'année sont plus développés dans la filière supérieure que dans la filière inférieure, et l'écart se creuse en 2^e année au détriment de cette dernière.
- 27 Les résultats des deux études citées confortent l'idée d'une différenciation voire d'une polarisation de la perspective d'avenir des élèves quand ils sont regroupés dans des filières d'enseignement hiérarchisées.

La présente étude

- 28 La présente étude a pour but de contribuer à vérifier l'hypothèse de la polarisation des attitudes des élèves dans le canton de Vaud qui, à l'instar de tous les autres cantons suisses, pratique la sélection scolaire précoce depuis le début du 20^e siècle. À la fin de l'école primaire, théoriquement à l'âge de 12 ans, les élèves sont répartis en deux filières d'enseignement aux niveaux d'exigences hiérarchisés (*tracking*), en fonction de leurs résultats scolaires – le choix des élèves ou de leur famille n'est pas pris en compte. Les élèves les plus forts, dont les notes se situent au-dessus de la moyenne dans presque toutes les branches, sont orientés dans la filière la plus exigeante, appelée *voie prégyrnasiale*, qui donne accès au gymnase (l'équivalent du lycée français). Les élèves moyens ou faibles sont orientés dans la filière la moins exigeante, dite *voie générale*, qui mène à la formation professionnelle, l'apprentissage de différents métiers notamment. Au sein de cette filière, les élèves sont encore répartis en différentes classes homogènes suivant leurs résultats (moyens ou faibles) dans les trois principales disciplines d'enseignement (français, mathématiques et allemand) alors qu'ils se retrouvent en classes hétérogènes s'agissant des autres disciplines.
- 29 En pratique, lors de l'orientation dans l'enseignement postobligatoire notamment, les élèves crédités du niveau moyen dans les trois principales disciplines d'enseignement sont considérés comme formant un regroupement de niveau supérieur à l'intérieur de la voie générale. Tenant compte de cette réalité, nous distinguerons trois filières d'enseignement à l'instar de Peetsma, Hascher, Van Der Veen et Roede (2005). La filière de niveau supérieur concerne les élèves de la voie prégyrnasiale : la filière de niveau intermédiaire, ceux de la voie générale qui sont crédités du niveau moyen dans les trois principales disciplines, et la filière de niveau inférieur, ceux qui présentent un niveau faible dans une des trois disciplines principales au moins.
- 30 Dans cette étude, nous vérifierons les deux hypothèses complémentaires de la différenciation et de la polarisation des attitudes des élèves. Nous postulons que la filière d'enseignement fréquentée a un impact sur le développement socio-affectif des élèves, et que la stratification de l'enseignement secondaire inférieur entraîne une polarisation du développement socio-affectif aux dépens des élèves des filières de niveau moyen et inférieur.

Méthode

- 31 L'étude est basée sur une enquête longitudinale auprès d'une cohorte entière d'élèves de sept établissements d'enseignement secondaire inférieur. Ceux-ci ont été sélectionnés suivant le critère du niveau socioéconomique de leur zone de recrutement : quatre établissements (deux urbains et deux ruraux) de niveau socioéconomique

inférieur, et trois (un urbain et deux ruraux) de niveau socioéconomique supérieur à la moyenne de tous les établissements du canton de Vaud.

- 32 La première passation du questionnaire a eu lieu au milieu de la 9^e année (1^{re} année secondaire) en mars 2014 ; la deuxième un an après, au milieu de la 10^e année, en mars 2015.

Participants

- 33 À la première passation du questionnaire, 962 élèves âgés de 13 ans et 4 mois, en moyenne, ont participé à l'enquête. Les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves en fonction de la filière d'enseignement fréquentée sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Caractéristiques individuelles (sexe, statut migratoire et statut linguistique) des élèves selon la filière d'enseignement

Table 1 : Students characteristics (gender, migration status, language status) by teaching track

	Sexe		Statut migratoire		Statut linguistique	
	Filles	Garçons	Autochtones	Allochtones	Francophones	Allophones
Filière de niveau supérieur (N=471)	55%	45%	81%	19%	84%	16%
Filière de niveau intermédiaire (N=206)	44%	56%	74%	26%	79%	21%
Filière de niveau inférieur (N=285)	46%	54%	53%	47%	56%	44%
Total (N=962)	50%	50%	71%	29%	74%	26%

- 34 Les profils sociodémographiques des élèves varient significativement selon la filière d'enseignement, une tendance générale observée dans les systèmes d'enseignement stratifiés. C'est ainsi que les filles sont surreprésentées dans la filière de niveau supérieur et sous-représentées dans les deux autres filières ($\chi^2(2) = 10,09$; $p < 0,01$).
- 35 Le pourcentage d'autochtones (jeunes de nationalité suisse) est plus élevé dans la filière de niveau supérieur (81 %) que dans celles de niveau intermédiaire (74 %) et inférieur (53 %). La différence est statistiquement significative ($\chi^2(2) = 67,72$; $p < 0,01$).
- 36 Le pourcentage d'allophones est significativement plus élevé dans la filière de niveau inférieur (44 %) que dans celle de niveau intermédiaire (21 %) et celle de niveau supérieur (16 %). La différence est statistiquement significative ($\chi^2(2) = 74,79$; $p < 0,01$).
- 37 À la deuxième passation du questionnaire en 10^e année, les effectifs sont passés de 962 à 804 ; 158 élèves ayant redoublé en 9^e année. Le pourcentage d'élèves manquant à la deuxième passation du questionnaire est légèrement plus élevé dans la filière de niveau inférieur (21 %) que dans la filière de niveau intermédiaire (16 %) et celle de niveau supérieur (14 %) mais la différence n'est pas statistiquement significative. Ce pourcentage ne varie pas selon le sexe, le statut migratoire ou le statut linguistique.

Le questionnaire

- 38 Plusieurs échelles disponibles en français ou en anglais (Guimard *et al*, 2015 ; Ireson & Hallam, 2005 ; Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000 ; Stouthard & Peetsma 1999) permettent d'évaluer les différentes caractéristiques socio-affectives en lien avec l'hypothèse de la polarisation des attitudes des jeunes. S'agissant des élèves du secondaire inférieur en particulier, les questionnaires utilisés dans les enquêtes PISA (OECD, 2002 ; OECD, 2005) s'avèrent également bien indiqués. Nous nous sommes inspirés des échelles précitées pour construire et valider, comme un ensemble cohérent et fiable, un questionnaire spécifiquement destiné à évaluer les principaux aspects du développement socio-affectif identifiés comme étant en lien avec l'hypothèse de la polarisation des attitudes des élèves du secondaire inférieur : l'estime de soi académique, l'engagement scolaire, le sentiment de relations sociales, et la perspective d'avenir.

Prétest

- 39 La première version du questionnaire comportait 39 items regroupés en cinq séries de formulation variable : *Quand tu penses à l'école tu lui associes les mots* (exemple : *plaisir*) pour la première série d'items ; *Comment évalues-tu ton niveau dans les disciplines suivantes ?* (exemple : *en français*) pour la deuxième ; *Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?* (exemple : *j'ai souvent besoin d'aide en mathématiques*) pour la troisième ; *Indique ton degré d'accord avec les affirmations suivantes* (exemple : *je n'ai pas confiance en moi*), pour la quatrième et *Comment vois-tu tes projets d'avenir ?* (exemple : *je sais quel diplôme je veux obtenir*) pour la cinquième.
- 40 L'échelle de réponse comprenait quatre niveaux aux formulations variables selon les séries d'items : *toujours – souvent – parfois – jamais* pour la première série ; *excellent – bon – faible – très faible* pour la deuxième, par exemple.
- 41 La version provisoire du questionnaire a été pré-testée en février 2013 auprès de 162 élèves de 9^e année (13 ans et 2 mois en moyenne) d'un grand établissement scolaire. Une première analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax des données récoltées lors de ce prétest a montré que 11 items affaiblissaient la structure factorielle du questionnaire. Il a donc fallu les éliminer, renonçant du même coup à l'une des dimensions prévues, à savoir l'estime de soi en général. Une deuxième analyse en composantes principales avec rotation Varimax sur les 28 items restant a mis en évidence 6 facteurs affichant une valeur propre supérieure à 1 et expliquant 65 % de la variance totale.
- 42 Quatre des six facteurs correspondent clairement aux dimensions prévues : la perspective d'avenir (5 items), l'estime de soi en mathématiques (4 items), les relations sociales (5 items) et l'estime de soi en français (4 items). Deux facteurs se partagent les items prévus pour mesurer l'engagement scolaire ; un facteur qui représente en quelque sorte le côté face de l'engagement et un autre, le côté pile, c'est-à-dire, le désengagement. En référence au contenu de leurs items les plus caractéristiques, ces facteurs seront appelés respectivement *l'attrait pour l'école* (6 items) et *la tendance au découragement* (4 items).

- 43 La saturation de tous les items sur les facteurs correspondants est supérieure à 0,70, à l'exception d'un item mesurant la tendance au découragement qui affiche une saturation de 0,50. Par ailleurs, tous les facteurs affichent un coefficient de consistance interne (Alpha Cronbach) supérieur à 0,70.
- 44 Nous avons utilisé ce questionnaire à 6 dimensions et 28 items dans notre enquête longitudinale. Afin d'en vérifier la structure et la fiabilité, nous avons effectué une autre analyse factorielle exploratoire ainsi qu'une analyse factorielle confirmatoire sur les données de la première passation du questionnaire.

Structure factorielle

- 45 L'analyse en composantes principales des données récoltées auprès des 962 élèves confirme la structure factorielle déjà mise en évidence sur la base des données du prétest. Il en ressort le même nombre de facteurs ayant une valeur propre supérieure à 1 et expliquant 65 % de la variance totale. D'après les saturations des items, ces facteurs correspondent bien aux six dimensions déjà mises en évidence au prétest (voir annexe A). Par ordre d'importance en termes de pourcentage de variance expliquée, il s'agit de l'attrait pour l'école (facteur 1), l'estime de soi en mathématiques (facteur 2), la perspective d'avenir (facteur 3), l'estime de soi en français (facteur 4), les relations sociales (facteur 5) et la tendance au découragement (facteur 6).
- 46 Les saturations des items sur leurs facteurs respectifs sont assez élevées, variant entre 0,52 et 0,89. Les distributions des réponses aux items sont normales pour tous les items exceptés ceux concernant les relations sociales qui affichent une moyenne de 3,2 à 3,6 sur 4, la majorité des élèves ayant le sentiment d'être en bonne relation avec les camarades et les enseignants.
- 47 La consistance interne des six dimensions est satisfaisante ; à l'exception notable de la tendance au découragement ($\alpha = 0,65$), toutes les autres affichent un coefficient alpha supérieur à 0,70.

Analyse factorielle confirmatoire

- 48 Nous avons effectué l'analyse factorielle confirmatoire à l'aide du programme AMOS 8.30. Le modèle testé comprend les 28 items (variables observées), sans corrélation aucune entre erreurs de mesure, ainsi que les 6 facteurs (variables latentes), tous corrélés les uns avec les autres. Quatre principaux critères d'ajustement du modèle aux données, selon Lei et Wu (2007), ont plus particulièrement retenu notre attention : le rapport χ^2/dl inférieur à 5, le CFI (comparative fit index) et le NFI (normed fit index) supérieurs à 0,90, et le RMSEA (root mean square error of approximation) inférieur à 0,08.
- 49 Les indices d'ajustement de ce modèle aux données récoltées lors de la première passation (voir annexe B) se sont avérés satisfaisants ($\chi^2 [335] = 1089,69$, $p < 0,01$; $\chi^2/dl = 2,92$; CFI = 0,94 ; NFI = 0,91 ; RMSEA = 0,05). Quatre covariances entre variables latentes ne sont toutefois pas statistiquement significatives.

Résultats

- 50 Le corpus de données récoltées consiste en deux mesures répétées de six caractéristiques socio-affectives des élèves interrogés en 9^e et en 10^e années, leurs caractéristiques individuelles (sexe, statut migratoire, statut linguistique) et leur filière d'enseignement. Les résultats aux épreuves externes standardisées de français et de mathématiques, passées en fin de 8^e année (précisons que les résultats à ces épreuves sont pris en compte dans le cadre des décisions d'orientation des élèves dans différentes filières d'enseignement) font également partie du corpus.
- 51 L'hypothèse de la différenciation et de la polarisation des attitudes et des comportements des élèves sous l'effet de leur orientation précoce dans différentes filières hiérarchisées a inspiré les méthodes d'analyses des données récoltées. Celles-ci devaient permettre de répondre aux deux principales questions suivantes : Dans quelle mesure les caractéristiques socio-affectives des élèves en 9^e et en 10^e année varient-elles en fonction de la filière d'enseignement fréquentée ? Dans quelle mesure la filière d'enseignement fréquentée influence-t-elle le développement socio-affectif des élèves entre la 9^e et la 10^e année ?
- 52 La première question fera l'objet d'une analyse de variance multiple (Manova) permettant de croiser la variable *filières d'enseignement* avec les *caractéristiques individuelles* également susceptibles d'influencer le développement socio-affectif. Pour la deuxième question, les outils de la modélisation multivariée ont été mobilisés. Nous avons construit des modèles de progression (Duru-Bellat & Jarousse, 2001/2 ; Duru-Bellat & Suchaut, 2005) permettant d'estimer les effets spécifiques des filières d'enseignement et des caractéristiques individuelles sur le développement socio-affectif entre la 9^e et la 10^e année.

Analyse de variance multiple de mesures du développement socio-affectif en 9^e et 10^e années

- 53 Les six mesures des caractéristiques socio-affectives des élèves (estime de soi en français, estime de soi en mathématiques, attrait pour l'école, tendance au découragement, relations sociales et perspective d'avenir) ont fait l'objet de deux Manova, sur les données récoltées en 9^e, respectivement, en 10^e année. Dans les deux cas, le même plan factoriel était appliqué : 3 (filière de niveau supérieur, intermédiaire, inférieur) x 2 (fille, garçon) x 2 (autochtone, allochtone) x 2 (francophone, allophone). Ce test a mis en évidence l'ampleur des différences inhérentes aux filières comparativement à celles liées au sexe, au statut migratoire ou au statut linguistique.
- 54 Les variations des scores moyens des mesures des caractéristiques socio-affectives selon la filière d'enseignement, le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique sont présentées dans les tableaux 2 et 3.

Tableau 2 : Variation des scores moyens (écart-types) relatifs aux caractéristiques socioaffectives en 9^e année selon le niveau de la filière d'enseignement, le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique

Table 2 : Means (standard deviations) variation for socio-emotional characteristics in 9th grade depending on teaching track, gender, migration and language status

		Estime de soi en français	Estime de soi en mathématiques	Attrait pour l'école	Tendance au découragement	Relations sociales	Perspective d'avenir
Niveau de la filière d'enseignement	Supérieur	2.92 (0.6)	2.79 (0.9)	2.50 (0.6)	1.95 (0.6)	3.45 (0.4)	2.69 (0.8)
	Intermédiaire	3.06 (0.6)	2.81 (0.8)	2.44 (0.7)	1.97 (0.6)	3.36 (0.5)	2.79 (0.8)
	Inférieur	2.89 (0.6)	2.59 (0.8)	2.37 (0.6)	2.17 (0.7)	3.31 (0.5)	2.83 (0.8)
Sexe	Garçons	2.88 (0.6)	2.98 (0.8)	2.35 (0.6)	1.93 (0.6)	3.39 (0.5)	2.75 (0.8)
	Filles	3.00 (0.6)	2.48 (0.8)	2.55 (0.6)	2.11 (0.6)	3.39 (0.5)	2.76 (0.8)
Statut migratoire	Autochtones	2.94 (0.6)	2.62 (0.8)	2.42 (0.6)	2.01 (0.6)	3.43 (0.5)	2.75 (0.8)
	Allochtones	3.00 (0.6)	2.67 (0.8)	2.51 (0.6)	2.05 (0.6)	3.32 (0.5)	2.85 (0.8)
Statut linguistique	Francophones	2.97 (0.6)	2.76 (0.8)	2.42 (0.6)	2.03 (0.6)	3.40 (0.5)	2.74 (0.8)
	Allophones	2.86 (0.6)	2.64 (0.8)	2.53 (0.7)	1.90 (0.6)	3.38 (0.5)	2.77 (0.8)

Note : Les zones en caractères gras indiquent que les différences de moyennes sont statistiquement significatives au seuil de .05

- 55 L'analyse multivariée des mesures effectuées en 9^e année fait apparaître un effet significatif de la filière (l de Wilks = 0,95 ; $F(12, 1866) = 3,96$, $p < 0,01$), du sexe, du statut migratoire ainsi que du statut linguistique. Deux effets d'interaction sont également mis en évidence : entre le statut migratoire et le statut linguistique, d'une part, entre la filière, le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique, d'autre part.
- 56 Les analyses univariées indiquent qu'entre les filières, des différences significatives existent sur le plan de l'estime de soi en français et en mathématiques, l'attrait pour l'école, la tendance au découragement et les relations sociales. D'après le test Scheffé, les filières de niveau supérieur et intermédiaire diffèrent significativement en ce qui concerne l'estime de soi en français ; les filières de niveau supérieur et inférieur s'agissant de l'estime de soi en mathématiques, l'attrait pour l'école, la tendance au

découragement et les relations sociales ; les filières de niveau intermédiaire et inférieur sur le plan de l'estime de soi en français et en mathématiques ainsi que de la tendance au découragement.

- 57 Les analyses univariées montrent par ailleurs que les filles et les garçons diffèrent significativement quant à l'estime de soi en français (plus élevée chez les filles) et en mathématiques (plus élevée chez les garçons), et à l'attrait pour l'école (plus élevé chez les filles).
- 58 Remarquons, en outre, que le statut migratoire et le statut linguistique sont liés. Les autochtones francophones se distinguent des autochtones allophones, principalement au niveau de l'estime de soi en français et en mathématiques. En français, chez les autochtones, l'estime de soi n'est pas associée au statut linguistique alors que parmi les élèves issus de l'immigration, les francophones ont une bien meilleure estime de soi que les allophones.

Tableau 3 : Variation des scores moyens (écart-types) relatifs aux caractéristiques socioaffectives en 10^e année selon le niveau de la filière d'enseignement, le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique

Table 3 : Means (standard deviations) variation for socio-emotional characteristics in 10th grade depending on teaching track, gender, migration and language status

		Estime de soi en français	Estime de soi en mathématiques	Attrait pour l'école	Tendance au découragement	Relations sociales	Perspective d'avenir
Niveau de la filière d'enseignement	Supérieur	2.93 (0.6)	2.68 (0.9)	2.41 (0.6)	1.98 (0.6)	3.40 (0.4)	2.76 (0.9)
	Intermédiaire	3.08 (0.5)	2.54 (0.9)	2.40 (0.6)	1.93 (0.5)	3.37 (0.5)	3.01 (0.7)
	Inférieur	2.96 (0.6)	2.44 (0.8)	2.33 (0.6)	2.07 (0.6)	3.23 (0.6)	3.05 (0.7)
Sexe	Garçons	2.92 (0.6)	2.86 (0.8)	2.31 (0.6)	1.88 (0.6)	3.37 (0.5)	2.98 (0.8)
	Filles	3.02 (0.6)	2.31 (0.8)	2.45 (0.6)	2.11 (0.6)	3.32 (0.5)	2.81 (0.8)
Statut migratoire	Autochtones	2.97 (0.6)	2.59 (0.9)	2.36 (0.6)	1.99 (0.6)	3.37 (0.5)	2.87 (0.8)
	Allochtones	2.97 (0.6)	2.57 (0.8)	2.43 (0.5)	1.99 (0.6)	3.30 (0.5)	2.96 (0.8)
Statut linguistique	Francophones	2.99 (0.6)	2.60 (0.9)	2.36 (0.6)	2.01 (0.6)	3.27 (0.5)	2.88 (0.8)

	Allophones	2.90 (0.6)	2.53 (0.8)	2.45 (0.6)	1.95 (0.6)	3.39 (0.5)	2.92 (0.8)
--	------------	---------------	------------	---------------	------------	-----------------------	------------

Note : Les zones en caractères gras indiquent que les différences de moyennes sont statistiquement significatives au seuil de .05

- 59 L'analyse multivariée des mesures effectuées en 10^e année a mis en évidence un effet significatif de la filière (l de Wilks = 0,93 ; F (12, 1544) = 4,54, p < 0,01), du sexe, ainsi que du statut linguistique. On constate que le statut migratoire n'est plus lié au profil socio-affectif comme c'était le cas en 9^e année. En revanche, on remarque davantage d'effets d'interaction entre variables indépendantes : entre la filière et le sexe ; entre la filière, le sexe et le statut linguistique ; entre le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique.
- 60 D'après les analyses univariées, les trois filières diffèrent en 10^e comme en 9^e au niveau de l'estime de soi en français, de l'estime de soi en mathématiques ainsi que des relations sociales. Le test de Scheffé indique un écart significatif entre la filière de niveau supérieur et celle de niveau inférieur sur le plan de l'estime de soi en mathématiques, de la tendance au découragement, des relations sociales et de la perspective d'avenir ; entre la filière de niveau supérieur et celle de niveau intermédiaire sur le plan de l'estime de soi en français et des perspectives d'avenir ; entre la filière de niveau intermédiaire et celle de niveau inférieur s'agissant de la tendance au découragement ainsi que des relations sociales.
- 61 Les différences socio-affectives entre filles et garçons sont devenues plus importantes en 10^e qu'en 9^e. S'agissant de l'estime de soi académique, l'effet du sexe reste à l'avantage des filles en français, des garçons en mathématiques. Les filles et les garçons diffèrent également au niveau de l'attrait pour l'école (plus élevé chez les filles) et de la perspective d'avenir (plus élevée chez les garçons). Au niveau de la tendance au découragement, le score moyen des filles est apparemment plus élevé que celui des garçons, en 10^e comme en 9^e, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives.
- 62 Déjà limitées en 9^e, les différences liées au statut migratoire n'apparaissent plus en 10^e. Quant au statut linguistique, son effet relativement important en 9^e (au niveau de l'estime de soi en français, l'attrait pour l'école et la tendance au découragement) se réduit fortement en 10^e année où il concerne uniquement les relations sociales.
- 63 Les effets d'interaction entre la filière et les caractéristiques individuelles sont plus importants en 10^e qu'en 9^e. L'interaction entre les filières d'enseignement et le sexe se manifeste au niveau de l'estime de soi en français, l'estime de soi en mathématiques, les relations sociales et la perspective d'avenir. S'agissant de l'estime de soi en mathématiques, il est plus élevé chez les garçons que chez les filles mais l'écart est plus important dans la filière de niveau supérieur que dans celle de niveau inférieur et plus encore que dans celle de niveau intermédiaire. Dans la filière de niveau inférieur, le sentiment de relations sociales est plus fort chez les filles que chez les garçons ; dans la filière de niveau intermédiaire, au contraire, ce sont les garçons qui affichent un meilleur sentiment de relations sociales que les filles et dans la filière de niveau supérieur, la perception des relations sociales n'est pas liée au sexe. L'effet d'interaction entre les filières et le statut migratoire se manifeste au niveau de l'estime de soi en mathématiques, de l'attrait pour l'école et des relations sociales.

- 64 L'effet d'interaction entre le contexte des filières et les trois caractéristiques individuelles révèle des contrastes assez frappants. Dans la filière de niveau intermédiaire, par exemple, chez les filles issues de l'immigration, les allophones ont une meilleure estime de soi en mathématiques que les francophones, alors que parmi les filles autochtones ce sont les francophones qui affichent une meilleure estime de soi en mathématiques.
- 65 L'importance des interactions mises en évidence par les Manova justifie d'autant plus le recours à la modélisation multivariée afin d'estimer au mieux l'effet net du contexte des filières d'enseignement sur le développement socioaffectif des élèves.

Modélisation d'aspects du développement socio-affectif

- 66 En l'occurrence, la modélisation consiste à expliquer les mesures socio-affectives effectuées en 10^e année en contrôlant les mesures initiales correspondantes effectuées en 9^e, l'estimation d'éventuels effets d'autres variables explicatives pouvant alors être envisagée dans une perspective longitudinale, en termes de changements apparus entre les deux mesures répétées.
- 67 En vue de cette modélisation, la filière d'enseignement, une variable catégorielle à trois modalités, a été transformée en deux variables dichotomiques avec la filière de niveau supérieur comme modalité de référence (codée 0), celles de niveau intermédiaire et inférieur comme modalités actives (codées 1). Nous nous référons à Berends (1995) qui privilégie une double comparaison, plutôt qu'une seule, entre la filière de niveau supérieur d'un côté et celles de niveau intermédiaire et inférieur de l'autre, afin de vérifier l'hypothèse de la polarisation.
- 68 En plus de la filière d'enseignement, cinq autres variables explicatives représentent les caractéristiques individuelles dans les modèles. Le sexe, le statut migratoire et le statut linguistique, trois variables catégorielles, ont été introduites en spécifiant les garçons, les allochtones et les allophones comme modalités de référence (codées 0) et, respectivement, les filles, les autochtones et les francophones comme modalités actives (codées 1). Les deux autres caractéristiques individuelles sont des variables continues qui renseignent sur le niveau de compétence des élèves. Il s'agit des scores obtenus aux évaluations externes standardisées de français et de mathématiques, en fin de 8^e année. Il convient de rappeler que ces résultats scolaires sont pris en compte dans le processus d'attribution des filières aux élèves. Chacune des deux variables est significativement corrélée avec plusieurs caractéristiques socio-affectives évaluées en 9^e et en 10^e. Le niveau de compétences en français est légèrement corrélé ($r = \pm 0,07$ à $0,20$) avec toutes les mesures socio-affectives exceptés l'attrait pour l'école (en 9^e et 10^e) et les relations sociales en 9^e. Également, le niveau de compétences en mathématiques est faiblement corrélé ($r = \pm 0,07$ à $0,37$) avec toutes les mesures socio-affectives exceptés l'estime de soi en français et l'attrait pour l'école (en 9^e et 10^e) ainsi que la perspective d'avenir en 9^e.

Tableau 4 : Coefficients de régression non standardisés des mesures de caractéristiques socio-affectives en 10^e sur les mesures initiales correspondantes en 9^e, les filières d'enseignement et les caractéristiques individuelles

Table 4 : Non standardised regression coefficients of socio-emotional characteristic measures in 10th grade on initial measures in 9th grade, teaching track and individual characteristics

Variables explicatives		Variable dépendante: mesure d'une caractéristique socio-affective en 10 ^e					
Modalité de référence	Modalité active	Estime de soi en français	Estime de soi en mathématiques	Attrait pour l'école	Tendance au découragement	Relations sociales	Perspective d'avenir
Garçon	Fille	0.06	-0.19***	0.06	0.09	-0.04	-0.14**
Allochtone	Autochtone	-0.04	-0.07	-0.01	0.06	0.04	-0.02
Allophone	Francophone	0.03	0.06	0.05	-0.01	-0.06	-0.06
Filière de niveau supérieur	Filière de niveau intermédiaire	0.20***	-0.16*	-0.03	-0.10	-0.04	0.20**
	Filière de niveau inférieur	0.28***	-0.10	-0.14*	-0.06	-0.15*	0.28**
Score à l'épreuve standardisée de français en fin de 8 ^e		0.14***	-0.08	-0.07**	-0.03	-0.02	0.04
Score à l'épreuve standardisée de mathématiques en fin de 8 ^e		0.00	0.11**	-0.01	-0.03	-0.02	0.02
Mesure initiale de la caractéristique socio-affective en 9 ^e		0.56***	0.68***	0.56***	0.58***	0.60***	0.51***
Constante		1.16***	0.87***	1.00***	0.79***	1.40***	1.48***
R ²		0.43	0.55	0.38	0.37	0.35	0.29

*p < .05 ; **p < .01 ; ***p < .001

- 69 Les coefficients de régression relatifs aux différents modèles sont présentés dans le tableau 4. De façon générale, il apparaît que les mesures initiales jouent leur rôle médiateur entre les variables dépendantes et les autres variables explicatives. Les coefficients de régression relatifs aux mesures initiales effectuées en 9^e sont en effet élevés, entre 0,51 (perspective d'avenir) et 0,68 (estime de soi en mathématiques). Les mesures initiales contribuent ainsi majoritairement au pouvoir explicatif qui s'avère

assez satisfaisant pour tous les modèles, le coefficient de détermination (R^2) variant entre 0,29 et 0,55.

- 70 Globalement, il apparaît qu'aussi bien le contexte propre à chaque filière d'enseignement que certaines caractéristiques individuelles ont impacté le développement socio-affectif des élèves. Seules deux caractéristiques individuelles, le statut migratoire et le statut linguistique, ne semblent pas avoir influencé l'un ou l'autre aspect du développement socio-affectif, ce que les analyses de variance multivariées laissent déjà présager (une seule caractéristique socio-affective varie en fonction du statut migratoire en 9^e, aucune en 10^e, et les différences liées au statut linguistique sont moins importantes en 10^e qu'en 9^e).
- 71 L'influence des compétences académiques sur l'évolution de l'estime de soi est mise en évidence. Il est toutefois intéressant de remarquer que l'impact du niveau de compétences en mathématiques se limite à l'estime de soi en mathématiques alors que le niveau de compétences en français déploie ses effets aussi bien sur l'estime de soi en français que sur l'attrait pour l'école.
- 72 Le sexe a exercé une certaine influence sur l'évolution de l'estime de soi en mathématiques ainsi que sur la perspective d'avenir (les garçons étant plus avantagés dans les deux cas) ; il n'a pas eu d'effet sur l'évolution des autres caractéristiques socio-affectives. Précisons toutefois qu'en 10^e, les filles ont gardé l'avantage qu'elles avaient en 9^e, au niveau de l'estime de soi en français ainsi que de l'attrait pour l'école. Le développement de la tendance au découragement ne semble, par contre, pas lié au sexe.
- 73 L'impact des filières d'enseignement sur le développement socio-affectif est plus important que celui du sexe ou des compétences académiques des élèves. D'une part, en comparaison avec celle de niveau supérieur, la filière de niveau intermédiaire a eu un effet positif sur le développement de l'estime de soi en français (+0,20 sur l'échelle de 1 à 4) ainsi que de la perspective d'avenir (+0,20), et un effet négatif sur l'estime de soi en mathématiques (-0,16). D'autre part, la filière de niveau inférieur a eu un effet positif sur le développement de l'estime de soi en français (+0,28) ainsi que sur la perspective d'avenir (+0,28), et un effet négatif sur l'attrait pour l'école (-0,14) ainsi que sur les relations sociales (-0,15).
- 74 Les différentiels de développement socio-affectif donnés par les coefficients de régression sont relativement élevés, sachant qu'ils expriment un effet net de la filière d'enseignement. Ainsi, les élèves présentant les mêmes caractéristiques individuelles sur le plan du sexe, du statut migratoire, du statut linguistique et du niveau de compétences en français et en mathématiques, ont connu un développement socio-affectif différent en fonction de la filière d'enseignement dans laquelle ils ont été orientés à la fin de l'école primaire.

Discussion

- 75 Les résultats de notre étude confortent en partie l'hypothèse de la différenciation-polarisation des attitudes des élèves quand ils sont orientés dans différentes filières d'enseignement hiérarchisées dès l'entrée au secondaire inférieur. L'étude montre en effet qu'en 9^e et en 10^e année (1^{re} et en 2^e année du secondaire inférieur) le profil socio-affectif est davantage lié au contexte particulier de la filière d'enseignement fréquentée

qu'aux caractéristiques individuelles de ces élèves. Ce constat découle de différentes analyses multivariées de mesures répétées de six caractéristiques socio-affectives des élèves : l'estime de soi en français et en mathématiques, l'attrait pour l'école, la tendance au découragement, les relations sociales et la perspective d'avenir.

- 76 Concernant l'estime de soi académique, nos résultats corroborent ceux de travaux antérieurs (Ireson, Hallam, & Plewis, 2001 ; Marsh & Martin, 2011) ayant montré qu'elle dépend dans une large mesure du niveau de compétence dans une matière. L'estime de soi étant plus élevée chez les filles en français, et chez les garçons en mathématiques, elle est assurément genrée. Ce constat va dans le sens des conclusions d'autres travaux de recherche (Meece, Glienke, & Burg, 2006) qui accréditent l'existence de stéréotypes de sexe chez les jeunes, les garçons s'estimant, en moyenne, plus compétents en mathématiques et en sciences, les filles en langues et en arts. Enfin, les filières d'enseignement ont eu des effets contrastés sur le développement de l'estime de soi. En français, l'estime de soi est plus élevée dans la filière intermédiaire. Toutefois, en contrôlant les scores d'estime de soi en 9^e, il s'avère que la filière de niveau inférieur, davantage que celle de niveau supérieur, a permis aux élèves d'améliorer leur estime de soi en français. Ce résultat ne plaide pas en faveur de l'hypothèse de la polarisation des attitudes mais plutôt d'un effet « gros poisson dans un petit étang ». À l'inverse, le niveau d'estime de soi en mathématiques a plus baissé en 10^e dans la filière de niveau intermédiaire que dans celle de niveau supérieur. Ce résultat soutient l'hypothèse de la polarisation des attitudes des élèves.
- 77 Sur le plan de l'attrait pour l'école, les filles réalisent de meilleurs scores que les garçons. Nous arrivons au même constat que d'autres travaux ayant montré que le sexe est lié à l'attrait des études (Genoud, Ruiz, & Gurtner, 2009) ou à l'attachement au travail scolaire (Carbonaro, 2005 ; Van Houtte, 2017). En 9^e, les élèves de la filière de niveau supérieur s'affirment plus engagés pour le travail scolaire que leurs camarades de la filière de niveau inférieur. En 10^e, les écarts entre les deux filières ne sont plus statistiquement significatifs mais, en contrôlant le niveau observé en 9^e, le degré d'engagement déclaré par les élèves a plus baissé dans la filière de niveau inférieur que dans celle de niveau supérieur. Les résultats vont, par conséquent, dans le sens de l'hypothèse de la polarisation des attitudes des élèves de différentes filières. Notons que l'effet de la filière d'enseignement sur l'engagement scolaire est relativement modéré, du même ordre de grandeur que dans l'étude de Berends (1995) ou celle de Van Houtte (2017). Comme dans cette dernière étude également, l'effet de la filière sur l'engagement scolaire n'est pas systématique, une des filières d'enseignement préprofessionnel ne différant pas significativement de la filière d'enseignement général.
- 78 Les variations de la tendance au découragement paraissent peu liées aux caractéristiques individuelles. Plus que celles-ci, le contexte propre aux filières d'enseignement explique cet aspect du développement socio-affectif des élèves. En 9^e, la tendance au découragement est plus élevée dans la filière de niveau inférieur que dans les deux autres. En 10^e, elle est encore plus élevée dans la filière de niveau inférieur que dans celle de niveau intermédiaire. Pour autant, l'effet de la filière sur le développement de cette caractéristique socioaffective n'est pas vraiment démontré puisqu'en contrôlant son niveau initial en 9^e, la tendance au découragement n'a pas plus varié dans les filières de niveau inférieur ou intermédiaire que dans celle de niveau supérieur. Ces résultats convergent avec ceux d'autres travaux de recherche. L'étude de

Martin et Marsh (2005) a montré que le risque de découragement face au travail scolaire n'est pas lié au sexe, celle de Van Houtte et Stevens (2010) que le sentiment d'inutilité est plus développé dans les filières préprofessionnelles que dans la filière d'enseignement général.

- 79 Le sentiment de relations sociales est faiblement lié au statut migratoire et au statut linguistique, mais pas au sexe ni au niveau de compétence des élèves, et son évolution ne semble avoir été influencée par aucune caractéristique individuelle. L'impact du contexte de la filière sur le sentiment de relations sociales et son évolution est en revanche assez important. Les élèves de la filière de niveau supérieur et intermédiaire témoignent d'un plus fort sentiment de relations sociales que ceux de la filière de niveau inférieur. En contrôlant le niveau initial en 9^e, la baisse du sentiment de relations sociales en 10^e est plus importante dans la filière de niveau inférieur que dans celle de niveau supérieur. Ces résultats correspondent à ceux de l'étude de Van Houtte et Van Maele (2012) qui ont trouvé que, à caractéristiques individuelles équivalentes, le sentiment d'appartenance des élèves du secondaire inférieur est plus fort dans la filière académique que dans les filières préprofessionnelle et technique.
- 80 Le développement de la perspective d'avenir est lié au sexe et à la filière d'enseignement. Alors qu'en 9^e, elle ne varie pas selon ces mêmes facteurs, en 10^e, la perspective d'avenir est plus développée chez les garçons que chez les filles, dans les filières de niveau intermédiaire et inférieur que dans celle de niveau supérieur. Ce résultat diffère de celui de l'enquête longitudinale de Peetsma *et al.* (2012) qui ont constaté que dans le contexte de l'enseignement secondaire inférieur aux Pays-Bas, les filles ont une meilleure idée de leur avenir scolaire et professionnel que les garçons, les élèves de la filière supérieure que ceux des filières intermédiaire et inférieure. Il n'étonne guère, toutefois, dans le contexte de l'enseignement secondaire inférieur en Suisse où, dès la première année, les élèves des filières moins exigeantes sont sensibilisés à leur future formation professionnelle, comme le relève Delay (2018). Ils apprennent, en particulier, à rédiger le curriculum vitae et la lettre de motivation comme s'ils devaient postuler à une place d'apprentissage.

Conclusion

- 81 Notre étude comporte certaines limites qui ont pu empêcher de prendre toute la mesure du processus de polarisation des attitudes et des comportements des élèves. D'une part, l'enquête ne porte pas sur l'engagement comportemental, en particulier les absences et les problèmes disciplinaires, variables essentielles de l'hypothèse de la polarisation. D'autre part, du fait de sa durée restreinte, des moments importants voire critiques du développement socio-affectif de certains élèves du secondaire inférieur ont pu échapper à notre enquête longitudinale. Pour évaluer de manière plus exhaustive l'effet de la filiarisation précoce de l'enseignement sur le développement socio-affectif des élèves, il aurait fallu au moins quatre plutôt que deux mesures répétées : non seulement en 9^e et en 10^e, mais également, en 8^e, soit avant l'entrée au secondaire, et en 11^e année, soit à la fin du secondaire inférieur.
- 82 Malgré ces limites, l'étude apporte de nouveaux éléments de réponse, compte tenu de l'organisation de l'enseignement secondaire inférieur en Suisse, à la problématique des effets de l'orientation scolaire précoce sur le plan socio-affectif. En effet, une partie des résultats confirme, tandis qu'une autre partie infirme, l'hypothèse de la polarisation

des attitudes des élèves précocement orientés dans différentes filières d'enseignement hiérarchisées. L'analyse des sources de variation de l'estime de soi en mathématiques, de l'attrait pour l'école, de la tendance au découragement et du sentiment de relations sociales en 9^e et en 10^e, ainsi que la modélisation du développement de ces caractéristiques socio-affectives montrent clairement que la filière de niveau supérieur est plus avantageuse pour le développement socio-affectif que celle de niveau intermédiaire et davantage encore que celle de niveau inférieur. Du point de vue de l'estime de soi en français tout comme de la perspective d'avenir, en revanche, tout indique que les élèves sont plus avantagés dans la filière de niveau intermédiaire et davantage encore dans celle de niveau inférieur. Dans tous les cas, l'effet du contexte de la filière est plus fort que celui des caractéristiques individuelles.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, J. (1989). Testing hargreaves' and Lacey's differentiation-polarisation theory in a setted comprehensive. *The British Journal of Sociology*, 40(1), 46-81.

Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351.

Carbonaro, W. (2005). *Tracking*, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49. <https://doi.org/10.1177/003804070507800102>

Delay, C. (2018). Orienter les élèves : le poids des pratiques enseignantes à la fin de l'école obligatoire en Suisse romande. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 47(2), 271-296. DOI : 10.4000/osp.6030

Dumont, h., Protsch, P., Jansen, M., & Becker, M. (2017). Fish swimming into the ocean: how *tracking* relates to students' self-beliefs and school disengagement at the end of schooling. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 855-870. <https://doi.org/10.1037/edu0000175>

Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris, France : UNESCO.

Dupriez, V., & Draelants, h. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.

Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (2001/2). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et Sociétés*, 8, 97-109. <https://doi.org/10.3917/es.008.0097>

Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 18(3), 5-42.

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). School *tracking* and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205.

- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 497-524. DOI : 10.4000/osp.4496
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.h. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-435.
- Gamoran, A., & Mare, R.D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Genoud, P.A., Ruiz, G., & Gurtner, J.-L. (2009). Évolution de la motivation scolaire des adolescents : différences selon la filière et le genre. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, h.-T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et Formations*, 88-89, 163-184.
- Hallam, S., & Deathe, K. (2002). Ability Grouping: year group differences in self-concept and attitudes of secondary school pupils. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 7-17. DOI: 10.1080/0140672020250102
- Hargreaves, D.H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London, UK: Tinling.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: ability grouping, selfconcept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 297-311. <https://doi.org/10.1348/000709904X24762>
- Ireson, J., Hallam, S., & Plewis, J. (2001). Ability grouping in secondary schools: effects on pupils' self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 315-326. <https://doi.org/10.1348/000709901158541>
- Kelly, D.h. (1976). Track position, school misconduct, and youth deviance: a test of the interpretive effect of school Commitment. *Urban Education*, 10(4), 379-388.
- Kelly, S. (2008). *Tracking*. In N.J. Salkind (Ed.). *Encyclopedia of educational psychology* (pp. 983-988). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kerckhoff, A. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.
- Kulik, J.A., & Kulik, C-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: the school as a social system*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Lei, P.W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement*, 26(3), 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x>

- Marsh, H.W., & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Martin, A., & Marsh, h. (2005). Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334. <https://doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Meece, J.L., Glienke, B.B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693. DOI: 10.4000/osp.5788
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris, France : OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris, France : OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2017). *PISA 2015 results (volume III): students' well-being*. Paris, France : OECD.
- Peetsma, T., Hascher, T., Van Der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF03173553>
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Van Der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241-252. <https://doi.org/10.1111/j.14685884.2012.00526.x>
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 384, 333-345.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: holt, Rinehart and Winston.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stouthard, M.E. A., & Peetsma, T.T.D. (1999). Future-time perspective: analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 99-105.
- Van Houtte, M. (2017). Gender différences in context: the impact of track position on study involvement in Flemish secondary education. *Sociology of Education*, 90(4), 275-295.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P.A.J. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does withinschool tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89. <https://doi.org/10.1177/0001699311431595>

Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.

Van Houtte, M., & Van Maele, E. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: the mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P.A., & Van Houtte, M. (2015). how tracking structures attitudes towards ethnic outgroups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social psychology of education*, 18(1), 165-184.

Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.

ANNEXES

Annexe A : Items et structure du questionnaire d'après l'analyse factorielle exploratoire (AFE)

		Moyenne (écart-type)	Saturation (AFE)
Facteur 1 : attrait pour l'école ($\alpha = .86$)		2.5 (0.6)	
ae1	Quand tu penses à l'école, tu lui associes le mot "plaisir"	2.4 (0.7)	.69
ae2	Quand tu penses à l'école, tu lui associes le mot "ennui"	2.8 (0.8)	.71
ae3	Mon école est un endroit où je m'ennuie souvent	2.5 (0.8)	.74
ae4	Mon école est un endroit où je n'ai pas envie d'aller	2.6 (0.9)	.80
ae5	J'aime aller à l'école	2.6 (0.8)	.81
ae6	J'ai du plaisir à faire mon travail scolaire	2.4 (0.8)	.72
Facteur 2 : estime de soi en mathématiques ($\alpha = .91$)		2.7 (0.8)	
esm1	Comment évalues-tu ton niveau en mathématiques ?	2.8 (0.8)	.87
esm2	Je réussis bien en mathématiques	2.9 (0.9)	.89
esm3	En mathématiques, je réussis les exercices les plus difficiles	2.5 (1.0)	.86
esm4	J'ai souvent besoin d'aide en mathématiques	2.8 (1.0)	.86
Facteur 3 : perspective d'avenir ($\alpha = .84$)		2.8 (0.8)	
pa1	Je me fais une idée assez claire de mon avenir	2.9 (1.0)	.86

pa2	Je ne pense pas encore à mon futur métier	3.0 (1.0)	.76
pa3	Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre	3.1 (0.9)	.73
pa4	Je sais quels diplômes je veux obtenir	2.4 (1.1)	.67
pa5	Mes projets professionnels sont encore imprécis	2.5 (1.1)	.84
Facteur 4 : estime de soi en français ($\alpha = .88$)		2.9 (0.6)	
esf1	Comment évalues-tu ton niveau en français ?	2.8 (0.6)	.85
esf2	J'ai de bonnes notes en français	2.8 (0.8)	.84
esf3	Je suis parmi les plus faibles en français	3.1 (0.8)	.82
esf4	J'ai de bonnes connaissances en français	2.9 (0.7)	.81
Facteur 5 : relations sociales ($\alpha = .79$)		3.4 (0.5)	
rs1	Quand tu penses à l'école, tu lui associes le mot "amitié"	3.6 (0.6)	.62
rs2	Mon école est un endroit où je me fais facilement des amis	3.5 (0.6)	.76
rs3	Je m'entends bien avec les élèves de ma classe	3.6 (0.6)	.78
rs4	Si j'en ai besoin, les autres élèves m'aident volontiers	3.3 (0.7)	.68
rs5	Les élèves de ma classe m'apprécient	3.2 (0.6)	.74
Facteur 6 : tendance au découragement ($\alpha = .65$)		2.0 (0.6)	
td1	Quand tu penses à l'école, tu lui associes le mot "découragement"	2.0 (0.7)	.52
td2	Quand tu penses à l'école, tu lui associes le mot "échec"	1.7 (0.7)	.58
td3	Je n'ai pas confiance en moi	2.0 (1.0)	.70
td4	Je me décourage facilement en cas d'échec	2.3 (1.0)	.71

Annexe B : Structure du questionnaire d'après l'analyse factorielle confirmatoire (AFC)

RÉSUMÉS

La présente étude a pour but d'analyser les effets de la sélection scolaire précoce sur le développement socio-affectif des élèves. Elle repose sur une enquête longitudinale auprès d'une cohorte de 962 élèves qui ont complété un questionnaire en 9^e (12 ans) et en 10^e année (13 ans) dans le système scolaire suisse. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse d'une différenciation et polarisation des attitudes en cas d'organisation en filières de l'enseignement secondaire inférieur. Les analyses de régression multiple, permettant de contrôler le niveau de développement initial, montrent que les filières de niveau inférieur ou intermédiaire ont négativement influencé l'évolution de l'estime de soi en mathématiques, de l'attrait pour l'école et du sentiment de relations sociales ; elles ont eu, en revanche, un effet positif sur l'estime de soi en français ainsi que sur la perspective d'avenir des élèves.

The present study examines some effects of early student selection on their social and emotional development. It is based on a longitudinal survey of 962 students who completed a questionnaire in both ninth and tenth grades (12 and 13 years). The results support partially the differentiation and polarisation hypothesis of student attitudes in case of middle school tracking. Controlling for the initial development level, according to multiple regression analysis, the lowest or middle level tracks had a negative impact on student self-esteem in mathematics, their school engagement and their feeling of social relationships; in contrast, they had a positive impact on the self-esteem in french as well as on the future perspective.

INDEX

Keywords : early student selection, teaching tracks, academic self-esteem, student's engagement in school, future perspective, social relationships

Mots-clés : orientation scolaire précoce, filières d'enseignement, estime de soi, engagement scolaire, perspective d'avenir, relations sociales

AUTEURS

LADISLAS NTAMAKILIRO

Responsable de recherche, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Renens (Suisse) Thèmes de recherche : Orientation scolaire, éducation prioritaire, évaluation des systèmes scolaires

KARINE BENGHALI DAEPPEN

Responsable de recherche, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Renens (Suisse) Thèmes de recherche : Orientation scolaire, redoublement, filières sport-art-études