

Taille, secteur et type du collège : évaluation de leur rôle dans le développement des compétences citoyennes des collégiens

Size, Sector, and Type of Middle School: Assessing Their Role in the Development of Students' Citizenship Skills

Marion Tavant – marion.tavant@u-bourgogne.fr – <https://orcid.org/0009-0003-4842-8460>.

IREDU université de Bourgogne - France

Pour citer cet article : Tavant, M., (2023). Taille, secteur et type du collège : évaluation de leur rôle dans le développement des compétences citoyennes des collégiens. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(3), 52-74. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-3-52>

Résumé

Alors que l'institution scolaire française est de plus en plus incitée à former des citoyens éclairés, cet article vise à étudier le lien, encore peu exploré, entre les contextes scolaire et familial et les compétences citoyennes. Notre recherche a tenté de mesurer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes à l'établissement (taille de l'établissement, géolocalisation, secteur de recrutement, type), qui sont difficilement contrôlables, sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. Ce travail se base sur les données du Cnesco, recueillies auprès de 3158 élèves de 3ème, scolarisés dans 126 collèges. Les résultats, obtenus à partir de modèles multiniveaux, ont montré de faibles effets des caractéristiques contextuelles exogènes sur les niveaux d'engagement citoyen, de tolérance, de solidarité et d'adhésion aux valeurs civiques chez les jeunes. Les caractéristiques individuelles des élèves jouent un rôle plus marqué dans le développement de compétences citoyennes, plus particulièrement, le niveau de compétences citoyennes est plus élevé au sein de contextes scolaires défavorisés ou d'éducation prioritaire, lorsque les élèves sont issus de milieu socioéconomique favorisé.

Mots-clés

Compétences citoyennes, effet établissement, caractéristiques contextuelles exogènes, contexte d'apprentissage, analyses multiniveaux

Abstract

At a time when the French school is increasingly urged to train enlightened citizens, this article aims to investigate the yet underdeveloped link between school and family context and citizenship skills. Our research has attempted to measure the effect of exogenous contextual characteristics of the school (school size, geolocation, recruitment sector, type), which are difficult to control, on the level of citizenship skills of students. This study is based on Cnesco data collected from 3158 pupils enrolled in 126 middle schools. The results, obtained from multilevel models, revealed overall weak

effects of exogenous contextual characteristics on young people's levels of civic engagement, tolerance, solidarity and civic values. The individual characteristics of students play a more important role in the development of citizenship skills. The level of citizenship skills is more specifically higher in disadvantaged or priority education school contexts, when students come from higher socio-economic backgrounds

Keywords

Citizenship skills, school effect, exogenous contextual characteristics, learning environment, multilevel analysis

La démocratisation de l'enseignement, qui a été promue par de nombreuses sociétés modernes à partir des années 1960, a considérablement accru l'accès de tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, au baccalauréat et aux études supérieures. Dubet et Duru-Bellat (2020) précisent que cette démocratisation s'accompagnait de trois promesses : une promesse de justice, une promesse de développement global des compétences et des capacités, ainsi qu'une promesse de progrès de la démocratie. Malgré ces ambitions, des inégalités sociales et scolaires persistent entre élèves et entre diplômés. Les jeunes semblent également se détourner des valeurs démocratiques, suggérant ainsi que le système éducatif n'a pas pleinement tenu ses promesses (Dubet et Duru-Bellat, 2020). Plusieurs facteurs, tels que l'émergence d'idées anti-démocratiques, l'abstention en hausse à chaque élection (Braconnier, 2010), les attentats terroristes ou encore la lutte pour la préservation de l'environnement (Jouzel et Abbadie, 2022), témoignent de nombreuses tensions liées aux contextes national, européen et international. En réponse, l'institution scolaire française doit renforcer sa réflexion sur l'éducation à la citoyenneté et la formation des citoyens.

Bien que le contexte de l'établissement scolaire soit souvent étudié pour mesurer son impact sur la réussite scolaire des élèves, peu de recherches ont cherché à expliquer les effets du contexte scolaire sur le développement de compétences citoyennes, un enjeu majeur pour le système éducatif. Pour évaluer le rôle du contexte scolaire, deux types de caractéristiques contextuelles peuvent être prises en compte : des caractéristiques contextuelles que nous appelons « exogènes », qui sont difficilement contrôlables et modulables par l'établissement (taille de l'établissement, secteur de recrutement, géolocalisation, type, ...), et des caractéristiques que nous considérons comme « endogènes » à l'établissement, plus facilement manipulables et liées à la politique d'établissement. La recherche présentée ici vise à mesurer l'effet du contexte scolaire sur le développement de compétences citoyennes, en se concentrant sur l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes. Ainsi, avant de présenter la problématique et les hypothèses, nous procéderons à une clarification des concepts mobilisés. Nous exposerons ensuite nos résultats, obtenus grâce à une base de données du Centre National d'Étude du Système Scolaire (CNESCO), afin de déterminer si les caractéristiques contextuelles de l'établissement exercent une influence sur le développement de compétences citoyennes des collégiens.

1. Un effet de l'établissement scolaire ?

De nombreuses recherches, principalement axées sur l'école élémentaire, se sont intéressées au rôle de l'école dans la fabrication ou dans l'amplification des inégalités scolaires. Il a notamment été démontré que le contexte de l'établissement crée des différences et que les conditions d'apprentissage ont tendance à varier selon les contextes (Duru-Bellat, 2002). Par conséquent, la scolarisation dans un établissement plutôt qu'un autre influence la réussite scolaire des élèves, dans la mesure où les résultats scolaires des élèves sont meilleurs dans certaines écoles, toutes choses égales par ailleurs (Bressoux, 2009).

Deux types de caractéristiques contextuelles ont retenu notre attention : les caractéristiques contextuelles exogènes sur lesquelles l'établissement a une influence limitée et les caractéristiques contextuelles endogènes qui sont « produites » par l'établissement lui-même. Si nombre de recherches témoignent de l'influence du contexte scolaire sur les performances et la réussite scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2003), d'autres ne négligent pas non plus 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).

Parmi les caractéristiques contextuelles exogènes, des travaux ont établi un lien entre localisation géographique de l'établissement et performances scolaires, révélant des résultats moins favorables pour les élèves scolarisés en milieu urbain (Alpe et Barthes, 2014 ; Brault, 2004). Par ailleurs, des disparités entre établissements sont mises en évidence selon le milieu social du public accueilli, les établissements de milieu favorisé obtenant un avantage marqué en termes de bien-être et de performances scolaires de leurs élèves (Duru-Bellat et al., 2004 ; OCDE, 2001 ; Vandenberghe, 2001). Il a également été démontré que les contextes sont globalement plus défavorables en éducation prioritaire et en lycée professionnel (Bacro et al., 2014 ; Debarbieux et Fotinos, 2010 ; di Paola et al., 2016).

En outre, parmi les caractéristiques contextuelles endogènes, des travaux ont souligné l'importance d'un fort engagement du chef d'établissement pour contribuer à l'efficacité de son établissement (Woessmann et al., 2007). D'autres ont démontré qu'un travail collectif entre enseignants, bien que faible dans le secondaire (OCDE, 2014), a un effet direct sur la réussite scolaire des élèves (Goddard et al., 2015).

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 sociales, qui seraient davantage transversales. Si ces compétences jouent un rôle primordial pour la société (OCDE, 2015) et dans la réussite scolaire en tant que variable médiatrice (Giret et Morlaix, 2016), elles sont toutefois moins étudiées que les compétences cognitives. Nous nous intéressons plus particulièrement aux compétences citoyennes, davantage orientées sur la formation du citoyen.

2. Un intérêt récent pour les compétences citoyennes

Les compétences citoyennes partagent des caractéristiques communes avec les compétences sociales. Elles sont transversales (Rey, 1996) et font partie d'un processus dynamique et évolutif (Heckman et Kautz, 2013 ; Jonnaert, 2017). Ces compétences, qui peuvent se développer dans la relation à soi (intra-individuelles) et / ou dans la relation aux autres (interindividuelles) (Morlaix, 2015), favorisent des comportements efficaces et appropriés dans différentes situations. De nombreuses ressources cognitives ou affectives doivent être mobilisées pour répondre efficacement aux enjeux d'une situation donnée en lien avec la citoyenneté (Barrett, 2016). Les compétences citoyennes sont, davantage que les compétences sociales, orientées vers un objectif de solidarité pacifique (Audigier, 1993) et d'engagement actif des individus dans une société démocratique (Barrett, 2016), contribuant ainsi à la formation de citoyens engagés parmi les élèves.

Le développement de compétences citoyennes vise principalement à améliorer la société grâce à l'exercice de la citoyenneté. Il permettrait également de répondre à trois objectifs sociétaux : favoriser l'engagement citoyen des individus, cultiver la démocratie et encourager le vivre-ensemble. À partir des travaux de Vygotsky et Arendt, Alcorta et al. (2020) proposent de considérer que « l'apprentissage du commun, de la vie publique et donc de la citoyenneté » s'opère à l'école (p. 39). L'éducation à la citoyenneté, en proposant aux élèves des pratiques et des activités éducatives pour les préparer à leur vie d'adulte, à leur rôle de citoyen et à participer activement à la société (Eurydice, 2005), constituerait donc un moyen de

développer les compétences citoyennes chez les élèves. En inscrivant ces compétences dans les programmes d'enseignement (socle commun, enseignement moral et civique, dispositif « parcours citoyen »), l'institution scolaire française reconnaît ainsi l'importance de développer ces compétences citoyennes chez les élèves.

3. Contexte de l'établissement scolaire et compétences citoyennes, quels liens ?

3.1. Problématique et hypothèses

En France, comme à l'échelle internationale, les recherches récentes sur les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves (connaissances, attitudes et engagements citoyens) sont peu nombreuses. Quelques travaux ont toutefois identifié une influence de la composition sociale de l'établissement sur les connaissances civiques, les compétences citoyennes acquises par les élèves, ainsi que leur engagement citoyen futur (Isac et al., 2011). 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). De plus, il est démontré qu'un environnement scolaire positif et démocratique, 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 aux élèves de développer davantage de compétences citoyennes (Isac et al., 2014 ; Maslowski et al., 2009 ; Scheerens, 2011 ; Schulz et al., 2010).

Compte tenu du faible nombre de travaux empiriques en sciences de l'éducation, l'objectif de cette recherche est de proposer une approche de la mesure de l'effet-établissement plutôt originale, en mettant en lien les caractéristiques des établissements scolaires et le développement des compétences citoyennes chez les élèves. Si le contexte scolaire renvoie à la fois à des caractéristiques exogènes (taille, localisation, composition sociale, etc.) et à des caractéristiques endogènes correspondant aux conceptions et pratiques de l'établissement, la recherche présentée dans cet article ne prend en considération que les caractéristiques exogènes qui sont les caractéristiques ne pouvant être modifiées par l'établissement. Ce travail entend analyser l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes sur le niveau de compétences citoyennes des élèves. L'objectif est ainsi d'identifier les caractéristiques exogènes de l'établissement qui développent davantage de compétences citoyennes chez les élèves. Les caractéristiques exogènes de notre recherche renvoient à la taille de l'établissement (par exemple, entre 300 et 500 élèves ou plus de 900 élèves), à sa localisation géographique (rurale ou urbaine), à la composition sociale du public accueilli (favorisée ou défavorisée), à l'appartenance du collège au Réseau d'éducation prioritaire ou non et au secteur public ou privé.

Nous émettons alors l'hypothèse que les caractéristiques exogènes ont un effet sur quatre types de compétences citoyennes des élèves (figure 1). Deux scores, l'engagement citoyen et les valeurs civiques, rendent compte des attitudes et valeurs des jeunes concernant la sphère politique, le monde associatif et les institutions publiques, alors que les scores de tolérance et de solidarité sont davantage centrés sur des comportements civiques vis-à-vis d'autrui.

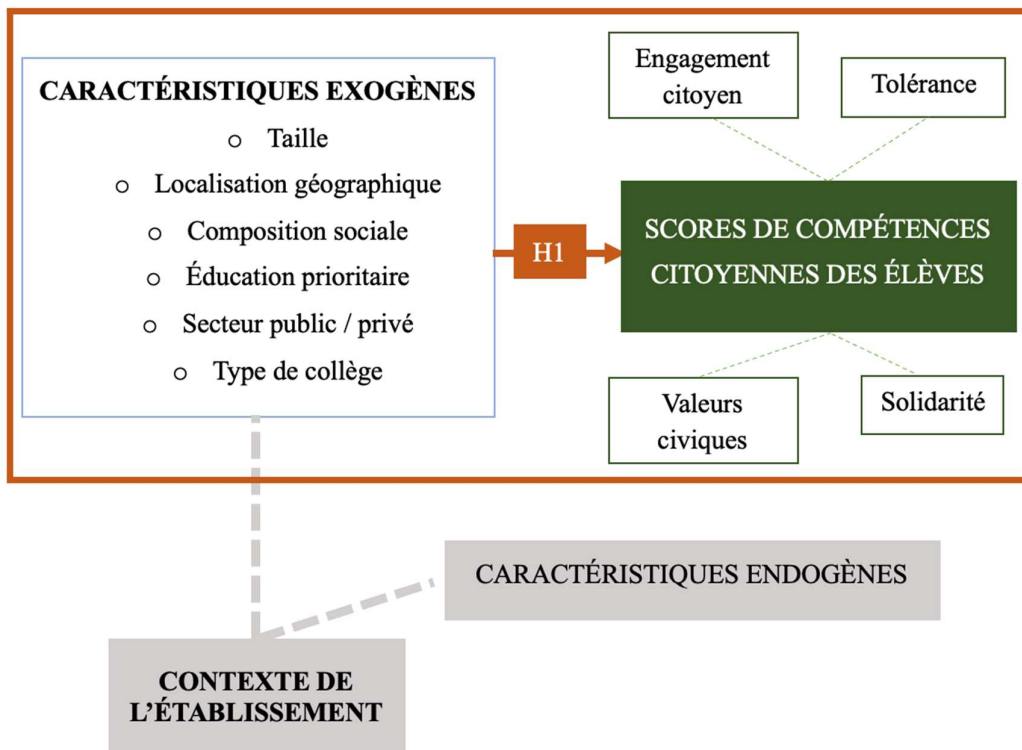


Figure 1 : Effet des caractéristiques contextuelles exogènes sur les compétences citoyennes

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 niveau de compétences citoyennes des élèves. Nous souhaiterions déterminer si les élèves développent des compétences citoyennes différentes selon les caractéristiques exogènes de leur collège.

3.2. Enquête « École et citoyenneté » du Cnesco

Ce travail se base sur l'enquête « École et citoyenneté » menée par le Cnesco en 2018, en utilisant un échantillon aléatoire d'établissements publics et privés sous contrat. Nous nous intéressons dans cet article spécifiquement aux 126 collèges de cette enquête. Nous avons accès aux informations relatives aux caractéristiques contextuelles exogènes des collèges, telles que leur taille, les caractéristiques socioéconomiques de leur public scolarisé, ainsi que leur type et secteur.

Au total, 3158 élèves de troisième ont participé à cette enquête en répondant à un questionnaire en ligne. Ce dernier a permis de recueillir des informations sur leurs caractéristiques personnelles, leurs perceptions de la citoyenneté à l'école et dans la société, ainsi que sur les pratiques et projets d'éducation à la citoyenneté mis en place au sein de leur établissement.

3.3. Outils de mesure et d'analyse

3.3.1 La mesure des scores de compétences citoyennes

Il existe, en France comme à l'échelle internationale, peu de travaux empiriques récents sur le développement des compétences citoyennes des élèves (Bozec, 2016). L'enquête de grande ampleur menée par le Cnesco fournit une base de données quantitative robuste, permettant une évaluation approfondie du développement des compétences citoyennes chez les élèves. Étant donné que le recueil de données n'était pas spécifiquement conçu pour notre recherche, la mesure des compétences citoyennes des élèves s'est avérée complexe, puisque nous avons dû construire les scores à partir des items du Cnesco.

Nous avons pu élaborer ces scores de compétences citoyennes à partir de la base « élèves » du Cnesco, qui permet d'appréhender une dimension individuelle des pratiques, connaissances, attitudes, valeurs et comportements citoyens des élèves. Nous avons ainsi effectué un travail théorique pour identifier des items de la base de données du Cnesco qui illustrent au mieux quatre dimensions de la citoyenneté¹. Quatre scores ont été créés à partir des déclarations des élèves, correspondant chacun à une dimension spécifique (annexe 1) : (1) engagement citoyen, (2) tolérance, (3) solidarité et (4) valeurs civiques.

Si la littérature existante a initialement guidé le choix des items de l'enquête du Cnesco, la mesure de la cohérence interne, ou de la fidélité, permet ensuite de vérifier si les items sont adéquatement corrélés pour mesurer un même construit, c'est-à-dire pour mesurer un même score de compétences.

Les coefficients alpha de Cronbach confirment que les items constituant chaque score sont homogènes, attestant ainsi d'une cohérence interne satisfaisante (tableau 1). En effet, les coefficients des quatre scores sont tous supérieurs à la valeur minimale requise de 0.70 (Nunnally, 1978). La mesure de la fidélité confirme donc que les choix d'items effectués pour mesurer les scores de compétences citoyennes sont cohérents.

Tableau 1 : Cohérence interne de chaque score mesuré par le coefficient alpha de Cronbach

Scores de compétences	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Engagement citoyen	14	0.815
Valeurs civiques	8	0.771
Solidarité	5	0.755
Tolérance	4	0.738

¹ Les quatre dimensions de la citoyenneté ont été déterminées et validées à partir du logiciel LISREL, qui permet d'effectuer des modèles de mesure mettant en lien des indicateurs observables et une variable latente. Ces modèles de mesure ont été utilisés pour identifier des modèles d'éducation des établissements scolaires (aspect non traité dans cet article). Ces quatre dimensions de la citoyenneté ont été utilisées pour la construction des scores de compétences citoyennes.

Tous les items sélectionnés sont des variables ordinales, offrant aux élèves des échelles de Likert à quatre modalités pour exprimer leur accord ou leur désaccord avec chaque item. Dans tous les cas, 0 indique un fort degré de désaccord avec la situation énoncée. La somme des scores des items détermine chacun des scores de compétences. Afin de rendre les données comparables, tous les scores ont été standardisés, permettant ainsi d'homogénéiser les données. Un score standardisé a toujours une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Un score est positif s'il est supérieur à la moyenne et négatif s'il est inférieur à la moyenne.

3.3.2. La mesure d'un effet établissement à partir de la modélisation multiniveau

Pour mesurer l'effet de l'établissement sur les individus, les méthodes d'analyse de régression par les moindres carrés ordinaires (MCO) ont été largement employées. Pourtant, ce type de modélisation s'est avéré peu adéquat pour mesurer l'effet-établissement. Ce problème a notamment été résolu grâce au développement de modèles multiniveaux, également appelés modèles hiérarchiques linéaires ou modèles à coefficients aléatoires, qui sont davantage adaptés à la mesure de l'effet établissement.

Les modèles multiniveaux sont utilisés pour traiter des données appartenant à différents niveaux. Par exemple, les individus (niveau 1) sont « englobés » dans un environnement (niveau 2) ; dans notre cas, il s'agira d'établissements scolaires (niveau 2) composés de plusieurs élèves (niveau 1). L'utilisation de modèles multiniveaux permet de mettre en relation les variables individuelles et les variables de leur environnement pour mesurer l'effet de l'établissement sur les individus. Par exemple, en plus de l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur leur réussite scolaire, il est possible de considérer que les conditions d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont scolarisés et qui sont similaires pour des élèves d'un même établissement peuvent influencer leurs résultats scolaires (Givord et al., 2016).

L'objectif de ces analyses est d'isoler l'effet de différentes familles de variables, tant au niveau de l'établissement qu'au niveau de l'élève, dans l'explication des variations observées aux différents scores de compétences citoyennes (Vezeau et al., 2010). Ainsi, notre recherche examine à la fois l'impact des caractéristiques contextuelles de l'établissement scolaire et celui des caractéristiques individuelles et familiales des élèves sur le développement des compétences citoyennes.

4. Résultats

4.1. Profil des collèges et des élèves

4.1.1 Profil des collèges

L'échantillon des 126 collèges est principalement constitué d'établissements de taille moyenne, accueillant entre 300 et 500 élèves (66,8 %) et situés en centre-ville et en banlieue (73,4 %). Environ la moitié des collèges accueille un public de milieu socioéconomique intermédiaire (49,1 %) avec une proportion relativement élevée d'établissements scolarisant des élèves issus de milieu favorisé (34,8 %). Parmi les collèges de l'échantillon, 60,8 % des

collèges appartiennent au secteur public (hors éducation prioritaire), 27,1 % sont des établissements privés et 12,1 % sont rattachés au réseau d'éducation prioritaire.

4.1.2 Profil des élèves

L'échantillon des élèves de troisième, composé de 3158 collégiens, présente une répartition presque équilibrée entre filles (51,9 %) et garçons (48,1 %). Une majorité d'élèves provient d'un milieu socioéconomique intermédiaire (46 %), tandis qu'une proportion presque équivalente d'élèves provient de milieu défavorisé (26,3 %) et de milieu favorisé (27,7 %). En outre, 11,7 % sont issus de l'immigration et 17,3 % indiquent que leurs parents ne s'intéressent pas à l'actualité.

4.1.3 Compétences citoyennes des élèves : comparaison des scores selon le type d'établissement

Les premières analyses statistiques sont utilisées pour comparer les moyennes de scores de compétences citoyennes, offrant ainsi un aperçu des niveaux relatifs dans chaque domaine en fonction du type de l'établissement et de son milieu socioéconomique (tableau 2).

Tableau 2 : Comparaisons des scores moyens standardisés de compétences citoyennes selon le type et le milieu socioéconomique du collège (caractéristiques contextuelles exogènes) (test ANOVA)

	Score d'engagement citoyen	Score de tolérance	Score de solidarité	Score de valeurs civiques
Collège privé	0,18	0,14	-0,01	0,34
Collège public hors éducation prioritaire	0,11	-0,04	0,09	0,20
Collège REP	0,06	-0,23	0,28	0,11
Collège REP+	0,20	-0,15	0,03	-0,17
Significativité	ns	***	***	***
Milieu socioéconomique défavorisé du collège	0,08	-0,15	0,30	0,17
Milieu socioéconomique intermédiaire du collège	0,10	-0,04	0,10	0,18
Milieu socioéconomique favorisé du collège	0,18	0,08	-0,04	0,30
Significativité	*	***	***	***

Significativité : * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Les collèges privés semblent offrir un environnement favorable à la tolérance entre élèves, ainsi qu'à l'adhésion aux valeurs civiques, tandis que ce sont dans les collèges de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) que les élèves sont les plus solidaires. Nous identifions également des niveaux de compétences citoyennes plus élevés dans les établissements accueillant des élèves de milieu favorisé, en particulier en ce qui concerne l'engagement citoyen, la tolérance et les valeurs civiques. Cependant, les élèves scolarisés dans les collèges

au public défavorisé ont tendance à se montrer plus solidaires que leurs pairs fréquentant des collèges plus favorisés.

Il convient désormais de s'intéresser aux analyses multiniveaux, qui permettent de mesurer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes sur les scores de compétences citoyennes des élèves.

4.2. Caractéristiques individuelles et caractéristiques contextuelles : qu'est-ce qui joue le plus ?

La visée de ce travail porte sur l'évaluation des compétences citoyennes et la mesure des effets du contexte scolaire sur le développement de ces compétences. Les analyses multiniveaux ont plus précisément contribué à mesurer l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes propres à chaque collège sur quatre domaines de compétences citoyennes des élèves. Une première étape consiste à « estimer » un « modèle vide », c'est-à-dire un modèle dépourvu de variables explicatives. Cette démarche permet de décomposer la variance en une part de variance inter-établissements et une part de variance intra-établissements (tableau 3).

Tableau 3 : Modèles vides décomposant les parts de variance inter-établissements et inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens

		Score d'engagement citoyen	Score de tolérance	Score de solidarité	Score de valeurs civiques
COLLÈGE	Variance totale	0,847	0,776	0,934	0,833
	Variance inter-élèves	0,826	0,894	0,898	0,794
	Variance inter-établissements	0,021	0,055	0,036	0,04
	Coefficient de corrélation intra-établissement	0,024	0,058	0,038	0,047

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 0,058 signifie que 5,8 % de la variance totale du score de tolérance des élèves résident entre les collèges.

Les variances inter-élèves s'avèrent être plus élevées, et donc plus proches de 1, que les variances entre établissements. Le coefficient de corrélation intra-établissement, estimé à 5,8 % de la variance totale du score de tolérance des collégiens, confirme une part modeste de variance entre les établissements. Il apparaît ainsi qu'un effet de l'établissement se reflète dans les scores de compétences citoyennes. Néanmoins, compte tenu de la faible part de variance inter-établissement, la majeure partie de la variabilité des scores de compétences semble résider au sein des établissements, c'est-à-dire entre les élèves. Une grande variabilité des scores est observée, en particulier pour la tolérance ($V = 0,894$) et la solidarité ($V = 0,898$).

4.2.1 Effets de l'environnement familial

Différentes variables individuelles sont introduites dans les modèles multiniveaux pour étudier les disparités entre élèves et mesurer des effets directs, permettant ainsi d'évaluer dans quelle mesure le niveau de compétences citoyennes est influencé par les caractéristiques individuelles des élèves et leur contexte familial. Le premier modèle, appelé « modèle 1 », met en évidence l'effet des caractéristiques individuelles des élèves sur les scores de compétences citoyennes (tableau 4).

Tableau 4 : Explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques sociodémographiques (modèle 1)

	Score engagement	Score tolérance	Score solidarité	Score valeurs civiques
Variance inter-élèves	0,781	0,885	0,882	0,760
Variance inter-établissements	0,011	0,05	0,037	0,024
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)				
Genre : garçon (réf.)				
Fille	-0,23***	-0,21***	+0,17***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)				
Environnement familial intermédiaire	+0,16***	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,36***	NS	NS	+0,28***
Élève immigré (réf.)				
Élève non immigré	-0,12**	NS	NS	+0,26***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)				
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,37***	+0,10**	+0,25***	+0,37***
Part de variance expliquée inter-élèves	5,44%	1,08%	1,83%	4,24%
Part de variance expliquée inter-établissements	45,65%	10,03%	-3,39%	38,62%

Significativité : * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Attendu que toutes les variances inter-élèves ont diminué entre le modèle vide et le modèle 1, nous pouvons inférer que les caractéristiques individuelles exercent une influence dans l'explication des disparités entre collégiens. Cependant, leur impact demeure limité, étant

donné que ces variables n'expliquent, par exemple, pas plus de 5,44 % de la variance du score d'engagement citoyen entre élèves.

Plusieurs variables entrent en jeu pour expliquer les variations des scores entre les élèves. Les collégiennes ont tendance à être plus solidaires (+ 0,17 point), tandis que les collégiens démontrent un niveau d'engagement plus élevé et perçoivent une plus grande tolérance dans leur environnement scolaire.

Les élèves issus de milieu socioéconomique favorisé se distinguent, puisqu'ils affichent un avantage notable en ce qui concerne le score d'engagement citoyen (+ 0,36 point) et de valeurs civiques (+ 0,28 point). Ce constat vient corroborer les tendances mises en évidence par le rapport du Cnesco (2018), qui avance que les élèves issus de milieu favorisé ont tendance, plus que leurs pairs de milieu défavorisé, à manifester une volonté de s'engager et de voter à l'âge adulte, à participer activement au sein de leur établissement et à s'investir dans des associations, entre autres. Par exemple, lors des deux tours de l'élection présidentielle de 2022, les enfants de cadres, de professions libérales, de professions intellectuelles supérieures et de chefs d'entreprise ont davantage voté que les enfants d'employés et d'ouvriers (Lardeux et Tiberj, 2022).

Quant aux élèves issus de l'immigration, bien qu'ils semblent acquérir moins de valeurs civiques que leurs camarades qui ne sont pas issus de l'immigration, ils ont tendance à démontrer un engagement citoyen plus marqué. Ce constat rejoint les résultats mis en avant par Caille et Didier (2022), qui révèlent que les descendants d'immigrés, particulièrement ceux originaires d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, manifestent une forte volonté de s'impliquer dans la lutte contre les discriminations, de participer à des missions humanitaires à l'étranger et de s'investir dans des actions sociales. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces jeunes sont directement touchés par les problématiques qu'ils souhaitent défendre, et il est probable qu'ils évoluent dans des conditions moins favorables que certains de leurs camarades collégiens.

Les élèves qui développent davantage de compétences citoyennes, tous domaines confondus, sont ceux dont les parents manifestent un intérêt pour l'actualité, ce qui souligne probablement le rôle crucial du rapport des parents à la citoyenneté dans le développement de compétences citoyennes des jeunes. Ainsi, il en ressort que les jeunes dont les parents s'intéressent à l'actualité sont plus enclins à être engagés (+ 0,37 point), plus tolérants envers leurs pairs, plus solidaires et aptes à développer des valeurs civiques (+ 0,37 point).

4.2.2 Effets du type de collège

Le deuxième modèle (modèle 2) intègre les variables explicatives de niveau 2, c'est-à-dire les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges, tout en maintenant les variables explicatives de niveau 1 présentes dans le modèle. Cette étape vise à mesurer des effets directs des caractéristiques individuelles des élèves et des caractéristiques contextuelles des collèges sur les scores de compétences citoyennes entre les élèves (tableau 5).

Tableau 5 : Explication des scores standardisés de compétences citoyennes des collégiens par leurs caractéristiques individuelles et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges (modèle 2.1)

VARIABLES (COLLÈGE)	Score engag.	Score tolérance	Score solidarité	Score val. civiques
Variance inter-élèves	0,781	0,883	0,881	0,759
Variance inter-établissements	0,011	0,034	0,022	0,022
Caractéristiques sociodémographiques de l'élève (niveau 1)				
Genre : garçon (réf.)				
Fille	-0,23***	-0,21***	+0,17***	NS
Environnement familial défavorisé (réf.)				
Environnement familial intermédiaire	+0,17***	NS	NS	+0,16***
Environnement familial favorisé	+0,37***	NS	NS	+0,28**
Élève immigré (réf.)				
Élève non immigré	-0,11**	NS	NS	+0,23***
Désintérêt des parents pour l'actualité (réf.)				
Intérêt des parents pour l'actualité	+0,38***	+0,10**	+0,25***	+0,37***
Caractéristiques collège (niveau 2)				
100-300 élèves (réf.)				
300-500 élèves	NS	NS	NS	NS
500-700 élèves	NS	NS	NS	NS
700-900 élèves	NS	-0,33***	NS	NS
+900 élèves	NS	NS	NS	NS
Commune rurale (réf.)				
Commune centre agglomération	NS	-0,16**	NS	NS
Commune banlieue	-0,10*	NS	NS	-0,11*
Milieu socio-économique défavorisé (réf.)				
Milieu socio-économique intermédiaire	NS	NS	-0,24***	-0,20**
Milieu socio-économique favorisé	NS	+0,29**	-0,35***	NS
Collège REP+ (réf.)				
Collège REP	NS	NS	+0,32**	+0,23*
Collège public hors EP	-0,24*	NS	+0,31**	+0,34**
Collège privé	-0,25*	NS	NS	+0,41***
Part de variance expliquée inter-élèves	5,49%	1,25%	1,89%	4,34%
Part de variance expliquée inter-établissements	45,98%	37,25%	38,70%	45,32%

Significativité : * p <0.10, ** p <0.05, *** p <0.01

L'introduction des variables contextuelles exogènes dans le modèle multiniveau complet n'implique qu'une faible réduction des variances entre les élèves et entre les établissements, voire une absence de diminution des variances. Les parts de variance expliquées inter-élèves et inter-établissements sont presque égales à celles du modèle 1, ce qui indique que les caractéristiques contextuelles exogènes du collège ont un impact très limité sur l'explication des variations des scores de compétences citoyennes entre élèves. Lorsque l'effet des caractéristiques exogènes est le plus fort, la part de variance expliquée augmente de 0,17 point pour le score de tolérance.

L'ajout des variables contextuelles exogènes des collèges dans le modèle 2 permet d'expliquer une part un peu plus importante de la variance inter-établissements de certains scores. En effet, plusieurs parts de variance expliquée ont connu une augmentation significative entre le modèle 1 et le modèle 2. Ainsi, entre les collèges, 37,25 % de la variance du score de tolérance, 38,70 % de la variance du score de solidarité et 45,32 % de la variance du score de valeurs civiques sont expliqués par les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges.

Pour mettre en évidence l'effet des caractéristiques contextuelles exogènes des collèges, nous avons étudié le type de collège, le contexte socioéconomique des élèves scolarisés, le type de commune dans laquelle le collège est situé, ainsi que sa taille. Certaines variables contextuelles jouent un rôle dans l'explication des variances des scores de compétences citoyennes entre élèves ou entre établissements.

La taille des collèges exerce peu d'effets sur les divers scores de compétences citoyennes des élèves. Elle ne permet d'expliquer que les variances de scores de tolérance entre les élèves et entre les établissements. Les élèves scolarisés dans des collèges de petite taille, accueillant entre 100 et 300 élèves, semblent manifester une plus grande tolérance entre eux. En revanche, le niveau de tolérance semble être moins élevé dans les collèges de grande taille, où le nombre d'élèves scolarisés est compris entre 700 et 900 élèves (baisse de 0,33 point). Cela pourrait s'expliquer par une amélioration du climat scolaire au sein des écoles plus petites (Cotton, 1996, 2001), par des opportunités accrues pour les élèves de participer à des activités parascolaires et par une attention plus soutenue de la part de l'équipe pédagogique (Raywid, 1999).

Le type de commune a également une influence relativement faible sur les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves et entre établissements. Les élèves des collèges en banlieue obtiennent des scores d'engagement (- 0,10 point) et de valeurs civiques (- 0,11 point) plus faibles que ceux des élèves de collèges ruraux. De même, les élèves des collèges en centre-ville se montrent moins tolérants (- 0,16 point) que les élèves de collèges ruraux. D'ailleurs, les établissements localisés en milieu rural sont fréquemment reconnus pour les « compétences spécifiques » qu'ils favoriseraient chez les élèves (Alpe, 2006).

L'influence du milieu socioéconomique du public scolarisé est indéniable, en accord avec les observations de Gettys (2003) qui soutient que l'environnement socioéconomique de l'établissement prédit fortement le climat scolaire. Les collèges issus de milieu socioéconomique favorisé affichent notamment une plus grande tolérance (+ 0,29 point). Cependant, les élèves scolarisés dans des collèges de milieu socioéconomique défavorisé se montrent particulièrement solidaires et développent davantage de valeurs civiques, en comparaison à leurs pairs des collèges de milieux socioéconomiques intermédiaires et favorisés. Les collèges défavorisés sont d'ailleurs souvent associés à une approche pédagogique privilégiant un enseignement centré sur l'expression des élèves et leur créativité,

plutôt que sur des connaissances (Meuret et al., 2008). Cet enseignement de moyens, si tel est le cas, pourrait possiblement encourager le développement de compétences citoyennes chez les élèves.

L'évaluation des compétences citoyennes montre également que 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. Toutefois, la scolarisation en éducation prioritaire semble favoriser le développement de certaines compétences citoyennes. Les élèves des collèges de REP se révèlent être les plus solidaires (+ 0,32 point par rapport aux élèves de REP+), suivis de près par les élèves de collèges publics hors éducation prioritaire (+ 0,31 point). Les élèves de REP+ affichent également un niveau d'engagement supérieur à celui des élèves des collèges publics hors éducation prioritaire (- 0,24 point) et des collèges privés (- 0,35 point). Ce constat n'est pas surprenant, car les élèves de REP+ ont davantage de chances de devenir délégués de classe et de participer aux activités du foyer de leur collège (Caille et Didier, 2021). Ceci peut être expliqué par des disparités d'opportunités pour les élèves de s'impliquer : les collèges en éducation prioritaire, grâce aux activités et responsabilités proposées, pourraient favoriser un engagement plus fort au sein de l'établissement, pouvant évoluer par la suite en engagement citoyen chez les élèves.

5. Discussion

D'après Vezeau et al. (2010), les recherches menées en France sur l'effet de l'établissement dans le secondaire ont généralement mis en évidence des effets relativement modérés (de 2 à 5 %). Bressoux (1994) avance que ce faible effet-établissement pourrait s'expliquer par le système éducatif centralisé en vigueur en France, ce qui entraîne une certaine homogénéité des contextes d'enseignement d'un établissement à l'autre. Bien que nos résultats soient encore plus faibles que ceux présentés dans la littérature, ils semblent confirmer la tendance observée dans de nombreux travaux : l'effet de l'établissement scolaire est relativement limité (Bressoux, 2009 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985, 1988 ; Mortimore et al., 1988 ; Willms, 1986).

Ce travail a révélé que les caractéristiques contextuelles des collèges expliquent peu les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves. Cependant, ce constat n'est pas surprenant, attendu que les caractéristiques contextuelles de l'établissement (= niveau 2) contribuent plus difficilement à expliquer les différences entre élèves (= niveau 1) (Bressoux, 2010). Néanmoins, l'introduction de ces variables dans le modèle d'analyse parvient à expliquer partiellement les différences de scores de compétences citoyennes entre élèves. En effet, malgré de faibles parts de variance expliquée inter-élèves, nous avons mesuré des effets significatifs de ces caractéristiques, contribuant partiellement à expliquer l'effet de l'établissement sur le développement de compétences citoyennes des élèves.

Il semble se dégager des profils d'établissements dans lesquels les compétences citoyennes se développent plus favorablement : les collèges situés en milieu rural et qui accueillent des élèves de milieu socioéconomique défavorisé créent un environnement propice au développement de compétences citoyennes. Par conséquent, dans l'attente de futures analyses susceptibles de mesurer des effets directs plus forts des caractéristiques contextuelles de l'établissement et d'approfondir l'évaluation des compétences citoyennes, nous ne pouvons vérifier que partiellement notre hypothèse.

Nos résultats ont également mis en évidence l'effet plus marqué des caractéristiques individuelles des élèves sur le développement de compétences citoyennes par rapport aux caractéristiques contextuelles des établissements. En effet, les caractéristiques propres à chaque élève expliquent entre 1,08 % et 5,44 % des différences de scores de compétences citoyennes entre élèves, tandis que les caractéristiques contextuelles n'expliquent qu'entre 0,05 % et 0,17 % des variances de scores entre collégiens (tableau 6).

Tableau 6 : décomposition de la part de variance expliquée inter-élèves des scores de compétences citoyennes des collégiens

COLLÈGE	Score d'engagement citoyen	Score de tolérance	Score de solidarité	Score de valeurs civiques
Part de variance expliquée des caractéristiques individuelles de l'élève	5,44%	1,08%	1,83%	4,24%
Part de variance expliquée des caractéristiques contextuelles exogènes de l'établissement	0,05%	0,17%	0,06%	0,10%

Si les caractéristiques contextuelles des établissements influencent faiblement le niveau de compétences citoyennes des élèves, c'est manifestement parce que d'autres facteurs jouent plus fortement. Le rôle des caractéristiques individuelles 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 mis en évidence l'influence des caractéristiques individuelles 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 en considérant la formation du citoyen comme un processus qui prend racine dans divers environnements (Schulz et al., 2016).

L'évaluation du développement des compétences citoyennes révèle l'importance significative du contexte familial. En effet, l'engagement citoyen, la solidarité et les valeurs civiques sont favorisés à la fois dans les collèges d'éducation prioritaire et au sein des établissements scolarisant des élèves issus de milieu socioéconomique défavorisé. Cependant, il est à noter que le contexte socioéconomique défavorisé de la famille semble exercer une influence négative sur le développement des compétences citoyennes. En effet, l'engagement citoyen et l'adhésion aux valeurs civiques se trouvent favorisés chez les jeunes issus de milieu socioéconomique favorisé (tableau 7).

Tableau 7 : Résumé des caractéristiques contextuelles exogènes des collèges qui influencent positivement le développement de compétences citoyennes des élèves

	Engagement	Tolérance	Solidarité	Valeurs civiques
Caractéristiques individuelles des élèves	Garçon Milieu socioéco. favorisé Origine immigrée Intérêt des parents pour l'actualité	Garçon Intérêt des parents pour l'actualité	Fille Intérêt des parents pour l'actualité	Milieu socioéco. favorisé Origine non immigrée Intérêt des parents pour l'actualité
Caractéristiques exogènes des collèges	Éducation prioritaire (REP+) Commune rurale	Milieu favorisé Commune rurale 100-300 élèves	Éducation prioritaire (REP) et collège public hors EP Milieu défavorisé	Privé Milieu défavorisé Commune rurale

Nos conclusions révèlent également qu'une scolarisation dans un collège d'éducation prioritaire ou scolarisant des élèves défavorisés ne semble pas entraîner d'effets négatifs pour le développement de certaines compétences citoyennes, en particulier si les élèves proviennent d'un milieu socioéconomique favorisé. En effet, ces derniers, même scolarisés en éducation prioritaire ou dans un collège de milieu défavorisé, font preuve d'un engagement plus marqué et d'une plus grande adhésion aux valeurs civiques. Néanmoins, des préoccupations peuvent être soulevées concernant les élèves scolarisés en éducation prioritaire qui ne bénéficient pas d'un environnement familial propice à combler ce déficit.

6. Conclusion

Cet article aborde l'analyse encore peu explorée du rôle du contexte scolaire dans la formation de l'élève citoyen, en proposant de mesurer des effets directs de l'établissement scolaire pour contribuer à l'évaluation de compétences citoyennes chez les élèves. Il est vrai que la majorité des travaux se concentre sur l'effet de l'établissement sur le développement de compétences académiques et la réussite scolaire des élèves (Brault, 2004 ; Durbin, 2001), tandis que d'autres adoptent une approche plus descriptive et théorique de l'éducation à la

citoyenneté (Bozec, 2016). En utilisant les données de l'enquête « École et citoyenneté » menée par le CNESEO, nous avons recueilli les représentations des 3158 collégiens concernant leurs pratiques citoyennes, ainsi que les caractéristiques contextuelles des 126 collèges inclus dans l'échantillon.

La recherche présentée ici se concentre sur les caractéristiques exogènes à l'établissement scolaire, désignant ainsi ces caractéristiques difficilement modulables et contrôlables, tels que la taille de l'établissement, le secteur de recrutement, la géolocalisation et le type d'établissement. Ce travail s'est intéressé à l'évaluation du développement des compétences citoyennes et à la mesure d'effets directs des caractéristiques du contexte scolaire sur quatre scores de compétences citoyennes des élèves. Nous avons ainsi formulé l'hypothèse que les caractéristiques contextuelles exogènes des collèges exercent une influence sur les scores de compétences citoyennes des élèves.

Les résultats, obtenus à partir de modèles multiniveaux, ont globalement révélé de faibles effets des caractéristiques contextuelles sur le niveau de compétences citoyennes², ce qui ne permet de confirmer que partiellement notre hypothèse. Cependant, certains effets des caractéristiques contextuelles se sont avérés significatifs, particulièrement le milieu socioéconomique et le type de l'établissement. Plus spécifiquement, il ressort que ce sont les élèves scolarisés dans des collèges de milieu socioéconomique défavorisé qui ont affiché de meilleures compétences citoyennes. En effet, dans les collèges d'éducation prioritaire et / ou de milieu socioéconomique défavorisé, les élèves se sont révélés plus engagés, plus solidaires et davantage en accord avec les valeurs civiques. Toutefois, il est à noter que ce sont les élèves issus de milieu socioéconomique favorisé qui se sont le mieux adaptés à ces contextes scolaires plus défavorisés, développant ainsi plus de compétences citoyennes que leurs camarades de milieu plus défavorisé.

Cette recherche présente toutefois certaines limites. La mesure des pratiques et comportements des élèves à partir de leurs déclarations peut induire une certaine complexité pour appréhender la réalité au sein de chaque établissement scolaire. En effet, les élèves ont exprimé leurs opinions et points de vue concernant leurs attitudes et pratiques citoyennes, mais il s'agit de « leurs perceptions de la réalité » (Cnesco, 2020, p. 17). Un rapport du Cnesco (Bozec, 2016) souligne d'ailleurs l'importance d'appréhender les pratiques effectives et les représentations des élèves à partir de données qualitatives pour mieux saisir les processus en jeu. De plus, notre travail n'a pas pris en compte la valeur ajoutée des établissements, attendu qu'un seul questionnaire a été administré dans le cadre de l'enquête du CNESEO. Pour mieux comprendre ce que les élèves « gagnent » ou « perdent » dans un contexte scolaire donné, deux mesures du niveau de compétences des élèves seraient pertinentes (Duru-Bellat, 2001).

Ces limites, qui mettent en exergue la difficulté à mesurer un effet établissement et à évaluer le développement de compétences citoyennes, nous incitent à interpréter ces conclusions avec prudence. Néanmoins, nos résultats encouragent à poursuivre ce travail en prenant en compte de nouvelles variables et en explorant de nouvelles approches. Alors que notre recherche s'est concentrée sur l'influence du collège sur le niveau de compétences citoyennes des élèves, une exploration des points de vue des chefs d'établissement, acteurs centraux de la mise en œuvre d'une culture de l'établissement (Rey, 2007), pourrait être pertinente. Les chefs d'établissement mobilisent les enseignants pour concevoir et mettre en place le projet

² Les effets significatifs de faible ampleur sont peut-être à relier à la puissance statistique des modèles utilisés, compte tenu du nombre élevé d'observations (Yergeau, 2009).

d'établissement (Barrère, 2006) et favorisent la mobilisation de l'équipe pédagogique pour un projet commun autour de la citoyenneté (Dupriez, 2003). Dans le prolongement de cette réflexion, il serait pertinent d'explorer le « principe de coéducation » entre l'institution scolaire et l'environnement familial de l'élève, afin de faciliter une communication accrue entre ces deux contextes de vie de l'adolescent. Cette approche pourrait favoriser un « apprentissage effectif de l'acte citoyen » (Glomeron et al., 2017, p. 89).

7. Références bibliographiques

- Alcorta, M., Rouyer, V., et Cormier, S. (2020). Qu'est-ce qu'une éducation citoyenne au XXI^e 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>
- 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/jeunesse*, 3(68), 7-23. <https://doi.org/10.3917/agora.068.0007>
- 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>
- 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
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Presses Universitaires de France.
- 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.
- 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>
- 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>
- 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. (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>
- Caille, J.-P., et Didier, M. (2021). *L'engagement dans le cadre du collège : une affaire de bons élèves ?* (publication no 53). INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2021/12/IAS53_engagement-college.pdf
- 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
- 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
- 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>
- 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.
- 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>
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 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 Girséf*, (23). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirséf/article/view/21843>
- 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., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., et Piquée, C. (2004). 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., 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>
- 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

- 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.
- 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., Guillermin, M., Monso, O., et Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collègues. *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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- Manca, A. R., Mascherini, M., et Hoskins, B. (2009). *The Characterization of Active Citizenship in Europe*. European Commission. <https://doi.org/10.2788/35605>
- 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
- 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>
- 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.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- 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. (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>
- 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>
- Raywid, M. A. (1999). *Current Literature on Small Schools*. ERIC/CRESS. <https://eric.ed.gov/?id=ED425049>
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. ESF.
- 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
- 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>
- Schulz, W., Ainley, J., et Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://www.ica.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.ica.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>
- Vandenberghe, V. (2001). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire : Quelle relation ? *Reflets et Perspectives de la vie économique*, (4).
- 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>
- 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>
- 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.
- Yergeau, E. (2009). Etude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221. <https://doi.org/10.7202/038735ar>

8. Annexe 1 : Scores de compétences citoyennes

SCORE	SOUS-SCORES	ITEMS
ENGAGEMENT CITOYEN	Attitudes politiques	J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes
		Lorsque des sujets politiques sont débattus, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire
		Je peux facilement comprendre la plupart des questions publiques
		J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter
		Je me sens capable de participer à la vie politique
		Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France
	Engagement associatif	Engagement dans une association de défense de l'environnement
		Engagement dans un mouvement ou une association politique
		Engagement dans une association humanitaire ou bénévole
		Engagement dans un mouvement ou une association religieuse
		Engagement en tant que tuteur dans le cadre de l'aide aux devoirs
		Engagement dans une association sportive
		Engagement dans une association culturelle ou artistique
Engagement dans le cadre du scoutisme		

SCORES	ITEMS
TOLERANCE	Absence de violences verbales
	Absence de harcèlement
	Absence de racisme et d'antisémitisme
	Absence de sexisme
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
ATTITUDES 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